



Sociedade, Ciência e Sertão

Reflexões sobre Educação, Cultura e Política

Organização:

Deribaldo Santos | Manoel Carlos Fonseca de Alencar | Rebeca Baia Sindeaux



Sociedade, Ciência e Sertão

Reflexões sobre Educação, Cultura e Política

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmo Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

Deribaldo Santos
Manoel Carlos Fonseca de Alencar
Rebeca Baia Sindeaux

Sociedade, Ciência e Sertão

Reflexões sobre Educação, Cultura e Política

1ª Edição
Fortaleza - CE
2016



SOCIEDADE, CIÊNCIA E SERTÃO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA

© 2016 Copyright by Derivaldo Santos, Manoel Carlos Alencar e Rebeca Baia Sindeaux

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação

Narcelio de Sousa Lopes

Capa

Thiago Nascimento e Narcélio Lopes

Fotos da Capa

Iara Baia e Maria Aparecida O. Costa

Revisão de Texto

Helena Sampaio

Ficha Catalográfica

Francisco Leandro Castro Lopes CRB 3/1103

S678

Sociedade, ciência e sertão: reflexões sobre educação, cultura e política
[livro eletrônico] / Organização, Derivaldo Santos, Manoel Carlos Fonseca de Alencar,
Rebeca Baia Sindeaux, - Fortaleza: EdUECE, 2016.

273 p. : il.

ISBN: 978-85-7826-311-9

1. Sociedade. 2. Política - Quixadá, CE. 3. Ética. 4. Ensino de matemática. 5. Literatura
cearense. I. Santos, Derivaldo. II. Alencar, Manoel Carlos Fonseca de. III. Sindeaux,
Rebeca Baia.

CDD: 370.98131

Ao Professor Manoel Alves de Sousa

Pelo compartilhar da caminhada

Sumário

Parte I Sociedade e Educação

A arte de ensinar: entre a deusa-mãe Mnêmesis e a deusa-filha Clío
Manoel Alves de Sousa.....21

Ética e educação condicionadas ao capital: na Pedagogia do oprimido e no “manifesto” da autonomia
Deribaldo Santos e Regina Coele Fraga44

Ensino da matemática: a pergunta como estratégia de mediação pedagógica na resolução de problemas
Francisco Edisom Eugenio de Sousa Hermínio Borges Neto.....55

A educação patrimonial no estágio supervisionado
Isaíde Bandeira da Silva.....73

A educação em Marx, Durkheim e Weber
Jorge Alberto Rodriguez92

Parte II Discurso e Linguagens

Trindades: uma casa com alma sertaneja
Vânia Vasconcelos 111

Muitos modos de ler o romantismo de Alencar
José Wellington Dias Soares 134

O investimento genérico em fábulas de Millôr Fernandes
Maria Helena Mendonça Sampaio..... 143

O processo tradutório: a tradução de Mrs. Dalloway e The Hours
para o português
Ricelly Jáder Bezerra da Silva e Francisco Rafael Silva Barros..... 159

A imagem das meninas: uma análise do retrato da prostituição
infantil no fotojornalismo cearense
Cleide Maria Amorim dos Santos 174

Literatura, natureza e cultura: os movimentos letrados no Ceará no
final do Século XIX
Manoel Carlos Fonseca de Alencar 188

Parte III Sociedade Política

Marx, a sociedade civil e o terceiro setor
Thiago Alves Moreira Nascimento 217

Políticas do Banco Mundial para a educação e suas implicações na
formação docente
Rebeca Baia Sindeaux 237

Práticas políticas de Quixadá (1972-1989)
Geovan Nobre de Araújo 259

PREFÁCIO

José Jackson Coelho Sampaio

(médico psiquiatra, mestre e doutor em Medicina Social, Professor
Titular em Saúde Pública e Pró-Reitor de Pós-Graduação e
Pesquisa da UECE)

Quando Deribaldo Santos, em seu próprio nome e em nome de Manoel Carlos Fonseca de Alencar e de Rebeca Baia Sindeaux, os três responsáveis pela organização do livro *Sociedade, Ciência e Sertão: Reflexões sobre Educação, Cultura e Política*, convidou-me para prefaciar esta obra, mais uma vez me percebi diante de grandes alegrias e de grandes preocupações.

As alegrias decorrem do próprio fato de apoiar o nascimento de mais um livro; também do fato de este livro ser produto legítimo da inteligência viva que floresce nos *campi* interioranos da UECE, especificamente, neste caso, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) e da alta qualidade com a qual seus 14 capítulos tratam criticamente temas instigantes como sociedade, política, educação, discurso e linguagem.

As preocupações desdobram velhas questões sobre o afazer do prefaciador constituir apresentação privilegiada, elogio a compor o *marketing* da obra, análise sistemática para apoio aos leitores ou uma vista d'olhos sobre os temas a partir da perspectiva de alguém considerado referência.

Tenho uma longa história política, literária e científica, mas considerar-me referência para este livro implica importante dosagem de generosidade por parte dos organizadores. Então, sobre a base de minha história, entendi que a função de Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE, hoje exercida por mim, tomaria o lugar exemplar desta referência, como reconhecimento institucional da obra. Assim, a Universidade demonstra orgulhar-se da produção de seus professores e alunos.

Ao final, resolvi-me por assumir as alegrias e realizar um mix das preocupações, ocupando o menor tempo dos leitores, a fim de que possam enfrentar, de imediato, as reflexões e os estilos dos autores. Afinal de contas, o estilo e as ideias são o autor, como já provocava Flaubert, ao traçar a identificação entre ele próprio e sua personagem Madame Bovary.

Os textos apresentam uma ética, uma política e uma estética. Há uma ética, pois desenvolvem reflexões críticas sobre os temas tratados e sobre a prática de compreensão da realidade, a partir de métodos incluídos no campo das várias ciências que dão suporte à investigação. Há uma política, pois os estudos se propõem a servir a várias finalidades sociais, como o gosto pela leitura, o prazer de saber, a produção de ferramentas que possibilitem a superação de carências materiais e morais, no sentido simultaneamente utópico e pragmático da emancipação humana. E há uma estética, pois a forma é cuidadosa, tensionando entre o estilo individual e certo padrão técnico, mais ainda, desafiando e sendo desafiada pelo conteúdo, pois esses autores já aprenderam com as revoluções do modernismo que conteúdo novo exige forma nova.

A primeira parte do livro articula cinco capítulos para tratar das intersecções entre sociedade e educação. Os textos são densos, críticos e ambiciosos, neste caso devido à magnitude dos objetivos de cada um em relação ao espaço de um capítulo: epistemologia, história, metodologias problematizadoras, educação para a autonomia e a emancipação, educação em Marx, Durkheim e Weber.

A título de exemplo, para que o leitor tenha uma prova do sabor dos textos e se prepare para o estudo, vejamos o que Manoel Alves de Sousa, a partir de um mote erudito, nos oferece. Para os gregos clássicos, a deusa Memória (Mnêmesis) seria filha da união do Céu (Cronos) com a Terra (Gea) e teria sob sua responsabilidade a liberdade de voltar ao passado para torná-lo vivo diante do presente da comunidade e inspirar seu futuro.

Mas, se Cronos e Gea eram primordiais elementares, Mnêmesis, já antropomorfizada, une-se, no Olimpo, a Zeus, gerando Clio, esta deusa-filha que, da sagrada memória, extrai a narrativa condicionada a um método que os humanos denominamos de história. Em seguida, o autor traça um abrangente panorama das relações entre a história e a memória, sempre na fronteira entre paixão de recordar, profecia magicamente preventiva ou organizadora, arte poética, filosofia sob critérios éticos e lógicos, ciência, técnica e tecnologia.

Entre os seis fascinantes capítulos da segunda parte do livro, dedicados à intersecção dos temas discurso e linguagem, é imperativo destacar o trabalho desenvolvido por dois estudantes de graduação da FECLESC. Eles estudam o processo tradutório, debruçando-se, comparativamente, so-

bre Virginia Woolf, traduzida por Mário Quintana, e Michael Cunningham, traduzido por Beth Vieira, e o fazem com fluidez e competência. A juventude dos autores e o nível de formação pregam peças, sobretudo na fragilidade da conclusão, mas o que se lê é biscoito fino, indicando um futuro acadêmico bastante consistente.

Mas, como fiz na primeira parte, a título de espicaçar a inteligência do leitor a repetir o procedimento do prefaciador, nos demais capítulos, segue o que despertou em mim o que Vânia Vasconcelos refletiu sobre a alma sertaneja de uma casa encantada por Natércia Campos. Vânia discorre sobre asperezas, rompimentos e desvios da sensibilidade feminina ao resenhar um conto de Natércia. Nele, uma casa sertaneja, submersa em açude, como uma Sherazade úmida, rememora trama de histórias, comidas, choros, rezas, cantorias, dores, amores, medos, violências, fantasmagorias e destinos humanos diluídos em água-tempo. Vânia surpreende Natércia declinando verbos sutis – clamor, fragor, adejar –, além de a tudo antropomorfizar, em tons de tristeza e saudade, mas, sempre, de modo muito generoso.

A terceira e última parte do livro desenvolve, em torno de três capítulos, a intersecção entre sociedade e política, quando a teoria marxista é convocada a explicar a parte que toca ao terceiro setor no âmbito da sociedade civil, no que a formação docente no Ceará depende das decisões do Banco Mundial, e a perspectiva histórica, em duas décadas, das práticas de poder, político-partidárias, no município de Quixadá.

Na sequência temporal do estudo de caso, recortado nas décadas 1970 e 1980 e realizado por Geovan Nobre Araújo,

eu me tornaria testemunha, pois, desde 1993, acompanho e apoio, no campo da saúde, políticas sociais estratégicas em Quixadá: programa de saúde da família, inversão do modelo da assistência hospitalar para a atenção primária, implantação da atenção psicossocial territorial, a humanização do cuidado e o planejamento participativo. E este apoio levou-me ao título, inserido orgulhosamente em minha biografia, de Cidadão Quixadaense.

A título de exemplo, como recorte de Dissertação de Mestrado, Thiago Alves Moreira Nascimento demonstra a fragilidade teórica, econômica e política da confusão intencional praticada na atualidade entre sociedade civil e terceiro setor. Se sociedade civil constitui categoria heurística para expressar o que é politicamente organizado para fora do Mercado e do Estado, terceiro setor é conceito empírico daquilo que, dentro do Mercado, recebe a transferência de responsabilidades próprias do Estado. Temos então, diante de uma nova crise do capital, a camuflagem de um Mercado Estado-Dependente, no âmbito dos serviços, que apoia o enxugamento neoliberal do Estado.

Como deixei para dedução, o prefaciador não pode ter a arrogância de ser maior que a obra prefaciada, não pode ser apenas um entoador de loas ou não pode assumir a obsessividade técnica de um resenhador exaustivo que leve o leitor, obediente à lei do menor esforço, a prescindir da obra.

INTRODUÇÃO

O livro *Sociedade, Ciência e Sertão: Reflexões sobre Educação, Cultura e Política* é o conjunto de inúmeras indagações que afloram no cotidiano dos que compõem a comunidade da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Esta publicação concentra o esforço hercúleo de se exercitar as atividades de docência/pesquisa e extensão em uma universidade que se localiza no interior do Estado do Ceará, em um momento em que a universidade pública brasileira é acusada de incompetente e dispendiosa. Soma-se a isso, o destoante quadro de concentração de recursos intelectuais, científicos, tecnológicos, financeiros, bem como de recursos humanos qualificados, que são direcionados para Fortaleza, que, por sua vez, já padece do descaso posto a cabo pela, como já disse José Alberto Correia, em *Da educação tecnológica ao ensino profissional*, (des)coincidência articulada, isto é, o desigual tratamento efetuado pelas políticas de C&T na polarização entre Norte e Sul, que condiciona o Estado a reproduzir, na esfera regional, a política de tratar quem se encontra em posição privilegiada com mais recursos em detrimento dos que historicamente são postos ao lado de tais políticas.

A FECLESC está inserida na cidade de Quixadá, que partilha juntamente com os demais municípios do Sertão Central o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.63%, um dos mais baixos do país. Essa faculdade, além de ser herdeira do cenário descrito anteriormente, tem suas precariedades particulares. Apesar de existirem iniciativas como a climatização da biblioteca, a contratação de um bibliotecário e a cons-

trução de novas salas de aulas, entre outros poucos e louváveis porém tímidos empreendimentos, a realidade cotidiana do fazer universitário é uma precariedade de saltar os olhos. Não temos se quer um transporte digno, não há, ao menos, condições de orientarmos as pesquisas dos estudantes (futuros professores/pesquisadores). As instalações elétricas constituem um risco. Nossa biblioteca não faz jus a tal nome, pois, entre seus poucos títulos, muitos estão desatualizados. Vários outros problemas não merecem ser citados para não obscurecer a interessante iniciativa do conjunto de alunos e professores que decide participar como sujeitos produtores de sua história, lançando mão do livro como avanço tecnológico e importante instrumento pedagógico, como também atropelando muitas dificuldades para se inserir no debate da produção do conhecimento contemporâneo.

A ideia inicial da publicação *Sociedade, Ciência e Sertão: Reflexões sobre Educação, Cultura e Política* era alcançar o maior número possível de professores e estudantes, envolvendo os dois segmentos na articulação do livro. Como forma de dinamizar e divulgar nossa iniciativa, os organizadores convidaram professores pesquisadores de outras instituições (inclusive de fora do estado) para participarem como pareceristas dos artigos. Em princípio, a coletânea de textos não foi dividida por temática; tínhamos em mente não restringir a produção. Esse problema foi equacionado devido a mais um interessante encontro. Os artigos entregues para a publicação, ao serem analisados, já apontavam para uma divisão em três partes: 1) Sociedade e educação, 2) Discurso e linguagem e 3) Sociedade e política.

A iniciativa foi tomando corpo e ganhando adeptos. No entorno de sua publicação, há hoje, algumas importantes

marcas que precisam de registro. Existe a muito bem-vinda possibilidade de esta ser a primeira de várias publicações de nossa comunidade. O livro, que expõe o debate que os pesquisadores travam com seus objetos, potencializa um maior movimento entre a comunidade externa e a universidade, deslindando as considerações científicas em constante devir. Essa articulação e movimentação valoriza o processo ensino aprendizagem enriquecendo-o; além de dinamizar/motivar a necessária circulação de conhecimento.

Na dialética da travessia entre a satisfação e a dificuldade, encontramos de proa a dinâmica própria da FECLESC, que, com suas peculiaridades, precisa ser entendida para ser transformada. Na vereda desse caminho, entendemos, como Georg Lukács, em sua grande *Estética*, que a ciência brota da realidade concreta social da cotidianidade, eleva-se a um patamar superior de objetivação e, quando é autêntica, retorna ao dia a dia da sociedade.

Com essa contraditória, lenta e difícil caminhada, reflitamos sobre a poética de Antonio Machado:

“Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...”

O livro *Sociedade, Ciência e Sertão: Reflexões sobre Educação, Cultura e Política* nos ajuda a CHEGAR A ALGUM LUGAR?... Estamos caminhando...

Pareceristas

1. Artigo: A arte de ensinar: entre a deusa mãe Mnêmosis e a deusa filha Clío

Autor: Manoel Alves de Sousa

Pareceristas: Prof (a). Dra. Noélia Alves de Sousa

Prof. Ms. Edmilsom Maia Júnior

2. Artigo: Ética e educação condicionadas ao capital: na Pedagogia do oprimido e no manifesto da autonomia.

Autores: Deribaldo Santos e Regina Coele Fraga

Pareceristas: Prof (a). Esp. Rebeca Baia Sindeaux

Prof. Ms. Thiago Alves Moreira Nascimento

3. Artigo: Ensino da Matemática: a pergunta como estratégia de mediação pedagógica na resolução de problemas

Autor: Francisco Edson Eugênio de Sousa e Hermínio Borges Neto

Pareceristas: Prof. Dr. Deribaldo dos Santos

Prof (a). Ms. Regina Cole Queiroz Fraga

4. Artigo: A educação patrimonial no estágio supervisionado

Autor: Isaíde Bandeira da Silva

Pareceristas: Prof. Ms. Francisco Edson Eugênio de Sousa

Prof. Ms. Manoel Alves de Sousa

5. Artigo: A educação em Marx, Durkeim e Weber

Autor: Jorge Alberto Rodrigues

Pareceristas: Prof. Ms. Edmilsom Maia Júnior

Prof. Dr. Marcos Diniz

6. Artigo: Trindades: uma casa com alma sertaneja

Autor: Vânia Vasconcelos

Pareceristas: Prof. Ms. Manoel Carlos Fonseca de Alencar

Prof (a). Ms. Meire Nunes Viana

7. Artigo: Muitos modos de ler o Romantismo de Alencar

Autor: José Wellington Dias Soares

Pareceristas: Prof. Ms. Rodrigo Marques

Prof. Ms. Francisco Linhares Fonteles Neto

8. Artigo: O Investimento genérico em fábulas de Milôr Fernandes

Autor: Maria Helena Mendonça Sampaio

Pareceristas: Prof. Ms. José Wellington Dias Soares

Prof (a). Ms. Regina Cole Queiroz Fraga

Prof. Ms. Marcus Flavio Alexandre da Silva

9. Artigo: O processo tradutório: a tradução de *Mrs. Dalloway* e *The Hours* para o português

Autor: Ricelly Jäder Bezerra da Silva e Francisco Rafael Silva Barros

Pareceristas: Prof. Ms. Rodrigo Marques

Prof. Ms. José Wellington Dias Soares

10. Artigo: A imagem das meninas: uma análise do retrato da prostituição infantil no fotojornalismo cearense.

Autor: Cleide Maria Amorim dos Santos

Pareceristas: Prof. Dr. Deribaldo Santos

Prof. Ms. Marcus Flavio Alexandre da Silva

11. Artigo: Literatura, natureza e cultura: os movimentos letrados no ceará no final do século XIX

Autor: Manoel Carlos Fonseca de Alencar

Pareceristas: Prof (a). Dra. Ivone Cordeiro Barbosa

Prof. Dr. Francisco José Gomes Damasceno

12. Artigo: Marx, a sociedade civil e o terceiro setor

Autor: Thiago Alves Moreira Nascimento

Pareceristas: Prof. Dr. Jorge Alberto Rodrigues

Prof. Dr. Marcos Diniz

13. Artigo: Políticas do Banco Mundial para a educação e suas implicações na formação docente

Autor: Rebeca Baia Sindeaux

Pareceristas: Prof. Dr. Jorge Alberto Rodrigues

14. Artigo: Práticas políticas em Quixadá

Autor: Geovan Nobre de Araújo

Pareceristas: Prof(a) Dra. Noélia Alves de Sousa

Prof. Ms. Tyrone Apollo Cândido

Parte I

Sociedade e Educação

A arte de ensinar: entre a deusa-mãe Mnêmesis e a deusa-filha Clío

Manoel Alves de Sousa

Introdução

O conhecimento histórico, advindo da investigação metódica e sistemática da realidade social, é divulgado e transmitido à sociedade através da educação, do ensino escolarizado e de outras modalidades de ensino, como também se difunde por meio dos movimentos sociopolíticos e culturais e dos meios de comunicação.

Na era da informática, imagens, símbolos, signos e ícones são recursos que marcam a historicidade humana da pós-modernidade.¹ A comunicação, através das diversas linguagens desenvolvidas em suas múltiplas temporalidades, tem sido o baluarte de divulgação do conhecimento e da construção do mundo.

Não há comunicação sem linguagem, da mesma forma que não há história sem o tempo e ser humano sem a história. Se a linguagem é a forma pela qual homens e mulheres

¹ Para alguns autores, a pós-modernidade seria novas condições pós-modernas, que, mesmo sem uma ruptura com os paradigmas anteriores, apontam novas perspectivas a partir das crises da chamada modernidade. É uma crise de sentido e consequentemente do valor de todas as coisas. A crise cultural que vivemos é crise contra a razão, contra a ilustração, contra a modernidade (OLIVEIRA, 1995); pós-modernidade é vista como reação à monotonia da visão de mundo do modernismo universal (HARVEY, 1994). Em síntese, o termo pós-moderno designa genericamente toda uma corrente de pensamento que tem em comum uma crítica à visão de mundo da modernidade (RIBEIRO, 2003).



expressam ideias, sentimentos e comportamentos diversos, é através do tempo que as pessoas preservam, transmitem e perpetuam a sua cultura, sua memória e identidade histórica.

Eis aí a razão da historicidade humana. É interessante entender a importância da comunicação nesse processo, segundo Bombassaro (1992):

E, neste ato formativo de construção de mundo, que se manifesta como linguagem, revela-se a dimensão comunicacional inerente às ações pelas quais o homem estabelece sua relação com aquilo que ele próprio constrói. Esta dimensão comunicacional mostra aquilo que o homem mais partilha aquilo que o constitui: sua racionalidade e sua historicidade.

Dessa forma, os meios de comunicação têm se transformado no espelho e na lâmpada das informações carregadas de interesses singular e plural. Esses meios revolucionaram, na dimensão comunicacional, o conhecimento, as relações culturais e a memória, transformando-a, ora em pisca-pisca de luzes intermitentes como instrumento de manipulação para as classes sociais dominantes se perpetuarem no poder, ora em vinhetas em preto e branco do esquecimento das lutas populares dos segmentos dominados.

É bom salientar que a forma como esse conhecimento atinge os mais diversos segmentos da sociedade brasileira pode colaborar para a permanência, a mudança e a criação de valores, para servir, como instrumento de luta, na busca da cidadania, ou para mascarar os conflitos e as contradições.



Portanto, são questões de investigação epistemológica de saberes escolar e de reflexão deste texto: Como a história e a memória se confundem e se distanciam no tempo e no espaço? Que debates teóricos explicam a aproximação e o afastamento histórico entre memória e história? Que relação o professor faz na sua prática pedagógica com o ensino, a história e a memória?

A temática deste texto foi inspirada na ideia grega que estabelecia uma relação muito íntima entre a Memória e a História. Para Hesíodo (1992), no interior da palavra memória, guarda-se uma deusa, Mnêmesis, “a rainha das colinas de Eleutera”, ou seja, a terra da liberdade completa. Assim, memória significa liberdade de voltar ao passado e de lembrá-lo para a coletividade.

Segundo a lenda grega, a Memória nasce dos amores do Céu (Cronos) e da Terra (Gea). Na mitologia clássica, entende-se que a *memória realiza a ligação entre o mundo real de Gea e o mundo da representação de Cronos*. Da relação entre Zeus, senhor do poder de Olímpio, e Mnêmesis, símbolo da liberdade e da justiça, nasceu Clío. Assim, Clío está ligada ao poder terrestre e na representação do passado (GIRON, 2000).

Na interpretação de Vasconcelos (2001),

Mnemósina unida ao grande Zeus, após nove anos de amor, deu luz às nove ninfas. Dentre os seus atributos essas musas mitológicas revelam a possibilidade de proporcionar aos homens o esquecimento das dores e dos males que participam



da vida humana. Clío é a musa da história (...).

Para os gregos, a deusa Memória concedia aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e de lembrá-lo para todos. Tinha o direito de conferir imortalidade aos mortais, para que não caíssem no esquecimento os seus gestos, suas obras, atos, palavras e feitos, tornando-se memoráveis (CHAUI, 1995). O papel do professor de história, na pós-modernidade, também é de “poeta”, “adivinho” e “profeta”? E não teria o poder, conferido pela deusa Mnêmesis, de tornar imortais os feitos da humanidade, através do processo de ensino e aprendizagem?

Essas são questões que nos inquietam e que merecem reflexão, quando fazemos estas e outras indagações: Qual a relação do cotidiano da sala de aula com uma pedagogia da memória e a possibilidade de uma educação patrimonial? Que saberes escolares são empreendidos, numa dimensão comunicacional, não como pisca-pisca de luzes intermitentes como instrumento de poder das classes dominantes, mas como lâmpada e espelho da memória e da história das classes trabalhadoras?



Entre a deusa-mãe Mnêmesis e a deusa-filha Clío: uma retrospectiva histórica

Do ponto de vista teórico, a discussão se fundamenta a partir da polêmica inicialmente entre memória e história que tem se desenvolvido desde os gregos até a pós-modernidade, ora afastando, ora aproximando a deusa-filha Clío da deusa-mãe Mnêmesis.

Nas palavras de Giron (2000), “a memória já foi morada dos deuses, repositório do mundo, círculo do inferno e máquina potente para refazer o passado individual e coletivo e punir os pecados do grupo”. Assim, o conceito de memória varia no tempo e no espaço.

Na Grécia Antiga, a mãe Memória era considerada a geratriz das artes. Sem memória, não haveria as artes, nem a História, a primeira delas. Entre os gregos, percebe-se uma relação muito íntima entre memória e história. A concepção de memória e história é vista como relação próxima e não como oposição ou como dois polos antagônicos.

Na Idade Média, Santo Agostinho (século V) considerava a memória como um lugar divino. Nela moram as ideias inatas, repositório da memória coletiva. A memória seria a ponte entre o céu (passado) e a terra (presente), o elemento de ligação entre o homem e Deus.

No Renascimento, quando a fé dá lugar a razão, John Locke (século XVII) defende que o homem ao nascer é uma tábua rasa, que a sua mente é como uma folha em branco, não tem nada do passado, isto é, se não há passado, se



não há ideias inatas, Deus não pode existir na memória humana. Acontece, assim, a dessacralização da memória na modernidade. O espaço terrestre é mais valioso do que as lembranças. O renascimento artístico e cultural, as invenções e a tecnologia da modernidade propiciaram as grandes navegações e a invasão de “novos” mundos, ocupando-se os pensadores modernos com as coisas da Gea e dos homens.

No século XIX, considerado o século da História, Clío é colocada no pedestal da Ciência. Para o Positivismo², a memória nada mais é do que um conjunto de representações reproduzidas, oriundas da subjetividade. A memória seria como um filme que preserva imagens de uma realidade que já não existe.

Na contemporaneidade, os pensadores separam a história da memória e as distanciam, tornando-as antagônicas e fadadas a uma eterna oposição. Esta dicotomização acirrada teve sua origem no século XIX, quando a historiografia positivista tentou separar a história da memória colocando-se como ciência, opondo-se seus métodos aos da memória (ARRUDA, 1999).

Segundo Guarinello (1995), esta polarização torna-se mais visível com a elevação da História ao *status* de Ciência:

2 Na visão positivista, a história é pensada como uma ordem sequencial dos fatos, uma sucessão evolutiva dos acontecimentos isolados em direção ao progresso científico, que a humanidade atingiria quando chegasse ao estado positivo, perfeito, “caracterizado pela renúncia ao conhecimento absoluto, das causas últimas, passando a dirigir as forças intelectuais para a compreensão das leis e das relações que se podem constatar entre os fenômenos por meio da observação e dos instrumentos teóricos” (CHAULÍ, Marilena et alli. *Primeira Filosofia: lições introdutórias*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 113).



Quando a história se tornou uma disciplina científica, no século passado, essa oposição foi um dos fundamentos de sua constituição como uma ciência pautada pela medida da verdade capaz, como se julgava então, de apreender a verdade objetivamente. (...) e a oposição entre história científica e memória coletiva ergueu-se até hoje, como espécie de mito da fundação, um mito que definiu um saber como científico, positivo e verdadeiro, e um não-saber, irracional, porque volúvel e interessado.

Sobre a conversão da História em Ciência, podemos compreender as observações de Arendt (1972) quando aborda a questão:

Na época moderna a História emergiu como algo que jamais fora antes. Ela não mais se compôs das façanhas e sofrimentos dos homens e não contou mais a história de eventos que afetaram suas vidas.

Assim, a História passa a ser vista, na modernidade, como a voz dos grandes eventos e, sobretudo, dos grandes feitos de alguns homens, tornando-se uma representação do passado, como se fosse única, singular e oficial.

Mesmo entre os autores da História Nova, como Nora (1997), memória e história são contraditórias:



A memória é vida, carregada por grupos vivos, a história reconstrução problemática e incompleta do que não existe mais, a memória é um fenômeno atual, a história é uma representação do passado; a memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une (...) que ela é por natureza múltipla e desacelerada coletiva e plural e individualizada. (...) a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas.

As mudanças na ordem econômica, nos meados do século passado, suscitaram um novo pensar na relação entre história e memória. A onda neoliberal, marcada pela globalização do consumo e do mercado, simplificou a memória, o local, o patrimônio histórico a arranjos sociais capitalistas. Os neopositivistas acirraram o distanciamento entre história e memória e, continuam acirrando, quando possível, desqualificando e desconsiderando a memória histórica das camadas populares.

Portanto, o projeto neoliberal busca se autoafirmar manipulando um dos segmentos de análise, estudo e pesquisa, muito caro aos historiadores: a memória coletiva. Sobre esta manipulação do Estado neoliberal, controlado pelos oligopólios e grupos nacionais e transnacionais, a memória coletiva não apresenta dividendos para a acumulação de riqueza das classes dominantes. Assim, denuncia Silva (1999):



A estratégia de supressão da memória histórica se une aqui a estratégia de redefinição de velhas categorias de produção de novas para criar um clima favorável aos objetivos empresariais de lucro e expansão – inerentemente antagônico aos interesses dos grupos populares. A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais.

Com essa “disposição” do capitalismo mundial de transformar o mundo numa grande “aldeia” mercadológica, é que, na pós-modernidade, as novas correntes teóricas reaproximam a deusa-mãe Mnêmosis da deusa-filha Clío, ressignificando realizações humanas, considerando o papel da consciência histórica e da cidadania, privilegiando o trabalho com fontes documentais de diversas naturezas; compreendendo que a História local/regional representa, em termos de fontes, modos de pensar e viver de pessoas no seu espaço imediato, criando e recriando os “lugares da memória”.

Ora, o problema da identidade dos diferenciados grupos humanos, que a globalização procura padronizar, está articulado, de acordo com Luporini (1999)

Aos locais onde se cristaliza e se refugia a memória, a que NORA denomina “lugares da memória”. Eles são criados em função da “aceleração da



história”, em meio dos fenômenos do mundo contemporâneo como a mundialização, a massificação e a mediatização. Os “lugares da memória” materialmente apresentam-se como vestígios, restos, testemunhos do que já passou. O seu tempo é o que se expressa pelo desaparecimento da essência íntima da memória para reviver sob a operação intelectual que constrói a História.

Em síntese, a questão da identidade e da relação íntima entre História e Memória encontra-se, dentro do pensamento de Pierre Nora, como ponto fundante, na elaboração da noção de “lugares da memória”. Mesmo diferenciando história de memória, o autor explica que a condição essencial para que a memória permaneça é o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra, no conjunto do patrimônio cultural ao ser indagado, no fragmento do cotidiano que denuncia saudades, lutas e formas de pensar, na transição permanente desse cotidiano que mediatiza os antes e os depois, o local, o regional e o universal.

Dessa forma, D'Alessio complementa, ao refletir com Nora:

“Lugares de Memória”, vivência que transborda de um momento histórico em que vivemos na fronteira do que éramos, num quadro rural-local e o que somos num quadro metropolitano-universal. É toda a questão da identidade não como elemento constituinte da discutível natureza



humana ou como a priori de todo grupo social, mas com a situação de existência coletiva evidenciada em muitos momentos históricos e que se expressa por um sentimento de referência e identificação grupal (1993, p. 97).

Epistemologicamente, a aproximação entre a história e a memória, numa verdadeira contradição do suporte teórico do capitalismo globalizado na pós-modernidade, nos faz lembrar, numa dimensão diferente, os gregos que viam, na narrativa do historiador, o método de se contar a história viva, experimentada, vivenciada.

E, atualmente, a historiografia brasileira e a ocidental, representadas nessa discussão e nos embates epistemológicos por Pesavento (2003), Vainfas (2002), De Decca (2000), Reis (2003), Bosi (2003), D'Aléssio (2001), Montenegro (2002), Certeau (1994), Chartier (1988), Hunt (1992) e Nora (1993), têm se apropriado do cotidiano das pessoas, das memórias vivas, dos lugares da memória, da pluralidade de valores, das formas de vida, de luta e de pensamento de homens e mulheres comuns, das relações sociais do trabalho que constituem o cerne da cultura de um povo, como suporte da aproximação entre história e memória.

A História Cultural ou a Nova História Cultural³ caracteriza-se pelo método de aproximar a história da memória, e, dos anos de 1970 até hoje, a historiografia tem visto a musa Clío e a deusa Mnêmosis como água da mesma fonte, como luz da mesma energia, como construção de toda humanidade variando no tempo e no espaço.

3 HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



Assim, o historiador, na pós-modernidade, pensa a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos por homens e mulheres para explicar o mundo, suas realizações e projetos de vida. A História, na vertente culturalista, se apropria do cotidiano, dos lugares da memória, das falas das pessoas, das formas simbólicas de apresentação e representação de seu modo de ser, individual e coletivamente. Dessa maneira, é possível dizer:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais, se apresentam de forma cifrada, portanto, já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2003).

Percebe-se, a partir do que já foi mencionado, que nas últimas décadas o olhar de Clío mudou e voltou-se para outras questões e problemas, para outros campos e temas, que representassem as ações humanas como as novas linguagens, as diversas representações simbólicas, a oralidade, a narrativa e a memória social.

Para aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos que permeiam as correntes históricas modernas (Positivista, Marxista, e “Nouvelle Histoire”)⁴, sugerimos como referen-

4 O Positivismo (Século XIX), o Marxismo (Século XIX) e a chamada História Nova (Século XX) marcaram as práticas de pesquisa e de ensino, e até hoje estas correntes, com as devidas variantes e continuidades/descontinuidades, norteiam as concepções de História na chamada pós-modernidade (REIS, 2003).



ciais Marx e Engels (1994); Lê Gof e Nora (1988); Reis (1996), Burke (1997); Hobsbawm (1998).

Esses pressupostos que permeiam as correntes teóricas da História, ou seja, a transição conceitual e metodológica do historicismo, das temporalidades e verdades, na modernidade, geraram, nos últimos tempos, um novo olhar ou um olhar diferente de Clío. Na abordagem culturalista, os limites, a ruptura ou a descontinuidade nas explicações teóricas com as demais correntes, para efeitos de ilustração, Reis (2003) apresenta que as características dessa transição podem ser vistas como uma perda ou como um ganho, dependendo de quem avalia. No que se refere à transição em relação à História Cultural, o autor comenta:

Passagem do material ou imaginário, ao simbólico: houve perda para os que vêem o real nos interesses materiais de classe e grupos, em suas relações concretas com a natureza e entre si; houve ganho para os que valorizam o mundo psicológico, íntimo, dos indivíduos e coletividades, que valorizam crenças e superstições, medos e fantasias, sonhos e pesadelos (...) passagem da memória à desmemória: houve perda para aqueles que viam a história como memória dos grupos sociais dominantes, como consciência de si de sujeitos históricos que querem se manter idênticos, estáveis e exemplares, através de monumentos que expressem e comuniquem à posteridade a sua existência grandiosa



e inesquecível; a história garantia a continuidade desses poderes e lhes servia de seguro contra a mudança e a dispersão; houve ganho para os que vêem nessa memória e continuidade a expressão e a realização de uma vontade de potência que, dominando no presente, quer controlar o passado e o futuro (REIS, 2003, p. 93-94).

É essa a discussão entre os historiadores contemporâneos que tem mantido acesa, do ponto de vista teórico, a relação entre história e memória, dentro do nosso olhar, aprofundando, indubitavelmente, esse diálogo na perspectiva de compreender o novo olhar de Clío, na pós-modernidade.

Entre ensino/história e memória

Partindo dessas considerações teóricas entre história/memória e história cultural, que caminhos podemos apontar, em seus fundamentos e implicações, na educação histórica, numa pedagogia da memória no cotidiano escolar? Que saberes escolares podem ser descortinados a partir dos “lugares da memória”, ou seja, quais as perspectivas da educação patrimonial como objeto de ensino, de discussão da relação entre história e memória?

No contexto do projeto neoliberal, cuja diretriz é definir sua hegemonia mundial para novo acúmulo de riqueza Harvey (1995), a educação é sem dúvida o estandarte do sam-



ba-enredo do capitalismo globalizado. Utilizando a mídia, a informática, a dimensão comunicacional do capital, que mostra a disputa e a partilha do livre mercado mundial e da livre iniciativa entre os G8⁵, o desdobramento no campo educacional passa a ocorrer, de acordo com Corseti (2000)

Desde modificações curriculares com vistas ao cumprimento do papel destinado à educação, até a adoção da chamada Gestão de Qualidade Total, que tenta reorientar o próprio interior da educação, ou seja, o espaço das escolas e salas de aulas, de acordo com esquemas de estruturação do processo de trabalho.

Os novos paradigmas da educação dentro dessa concepção de mercado colocam o saber e a instituição escolar no patamar de bens de consumo, de lucro, assim, inviabiliza pensar o econômico, o político, o social, o cotidiano, o cultural, o coletivo, a memória como um todo, na perspectiva da dialética. Como expressa Silva:

O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político, o social, fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista.

5 Composto pelos países mais ricos do mundo: EUA, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Japão e Rússia. São eles que mais exploram as populações dos outros países, com a anuência das elites dominantes desses.



É nesse contexto da globalização que a escola se depara com a problemática do ensino na busca de uma qualidade total, de um currículo moldado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1988). Os PCN, fruto da onda neoliberal, vieram como camisa de força, para dizer o que é bom para ser ministrado no dia a dia da sala de aula, inclusive qual a história a ser ensinada dentro das categorias que justificam o arranjo social capitalista.

A pedagogia da memória deve se fundamentar tendo, como prática e teoria, as concepções de educação patrimonial, os lugares da memória e o patrimônio cultural como processo histórico. Deve ainda apropriar-se da memória do capitalismo e do patrimônio construído pelos trabalhadores como trilhas de discernimento do papel histórico do capital e do trabalho na sociedade.

A pedagogia da memória está relacionada com uma pedagogia interessada não somente na memória de longa duração, mas também no cotidiano, nas memórias locais, na arte de fazer das pessoas, no trabalho, na ação individual e coletiva, no tempo pertinente às realizações sociais. Essa pedagogia poderá desenvolver uma nova relação do aluno com a memória histórica e uma nova tolerância em face do outro e do mundo que o cerca – aspectos que têm sido colocados de lado pela historiografia tradicional.

É necessário entender que o espaço da educação patrimonial é múltiplo e diversificado. Talvez a escola seja um dos poucos espaços onde se efetuem tais experiências didáticas, a qual deve ser o lugar por excelência dessa prática pedagógica. A educação patrimonial, segundo o Guia de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Arqueológico Nacional – IPHAN (1995, p. 12):



Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

A educação patrimonial, no sentido do IPHAN, além de extrapolar os muros da escola, tem como objetivo estreitar o conhecimento às fontes, aos documentos, aos “lugares da memória” como fontes primárias do fazer histórico, que precisam ser problematizadas, como evidências e manifestações da cultura, na relação entre educando e educador.

O trabalho com fontes arquivísticas é importante para o educador como iniciação ao trabalho do educando no ofício do historiador. Portanto,

Os arquivos locais, bem explorados e correctamente bem aproveitados, são um excelente recurso a serviço do professor para desenvolver com



seus alunos projectos de aprendizagem que não se restrinjam à simples informação, mas contribuam para a sua formação intelectual e cívica (MANIQUE; PROENÇA, 1994).

Não só as fontes dos arquivos das câmaras legislativas, cartoriais, mas também atas, batistérios, cartas, jornais, revistas, fotografias, são todos portadores de sentidos e significados no deslindar da memória social. Na abordagem didática em relação a essas fontes, o educador pode levar em consideração o tempo, o espaço, o contexto histórico, os sujeitos explícitos e implícitos, e o que está dito e o não dito nos arquivos, nas imagens, na subliminaridade das palavras.

Para Manique e Proença, a abordagem do Patrimônio Histórico, na educação patrimonial, pode partir do inventário e da caracterização das estátuas e monumentos da cidade, da toponímia dos lugares como ruas, avenidas, praças, bairros e lugarejos. Aí estão aos nossos olhos indícios, vozes que nos parecem petrificadas e ecos que aparentemente estão silenciados, risos e gritos que repercutem nos corredores das antigas cadeias públicas e edifícios históricos, ruelas, becos, casebres esquecidos pelo tempo, que pairam sobre nós, e nem nos damos conta dessa historicidade.

Segundo Schmidt e Cainelle (2004, 115), o trabalho com o patrimônio no ensino da História poderia ser desenvolvido tendo como ponto de partida o estudo dos edifícios históricos, dos monumentos ou da estatuária e da toponímia. Inspirada em Monique e Proença, as autoras propõem a seguinte metodologia de trabalho:



Edifícios históricos – nome, localização, data da construção e reformas, nome das pessoas e/ou empresa envolvidas na construção, causas da construção, função do edifício, descrição dos aspectos relativos ao exterior e ao interior da construção, estilo, descrição de detalhes relativos à construção, como vitrais, inscrições e ornamentos, relação do edifício com a história local, nacional e universal. Monumentos e/ou estátuária – personagens ou fatos representados no monumento (biografia e descrições), características materiais e simbólicas; localização, data, nome do criador, razões da construção. Relação do monumento com a história local, nacional e universal. Toponímia – inventário e classificação dos topônimos, como os relativos ao cotidiano da cidade, a figuras ou personagens da vida da cidade ou da história em geral, relacionados a acontecimentos relevantes ou a atividades locais. Pesquisa sobre a evolução dos topônimos (como eram no passado e como são no presente).

Não só os edifícios requintados das elites são objetos de estudo do educador-historiador, porque o espaço da cidade ou do município são lugares de uso que variam de acordo com as relações de poder permeadas pela dominação e resistência.



É dessa relação de classe e de luta que surgem, de um lado, os edifícios requintados que perpetuam a memória das elites, e do outro a choupana, a casinha de taipa, lá no sertão, ou as vilas operárias nos centros urbanos, as senzalas de ontem, as favelas e os mocambos de hoje, como permanência de uma memória de exclusão das classes trabalhadoras. Na compreensão de uma abordagem dialética, ambas são objetos de uma pedagogia da memória na ação educativa patrimonial das relações sociais do trabalho como consciência histórica e de classe.

À guisa de conclusão

A arte de ensinar, entre a deusa-mãe Mnêmesis e a deusa-filha Clío, não pode ser pautada numa distância entre a memória e a história, por compreendermos que, na sociedade capitalista, essa dicotomia reforça o neopositivismo e o neoliberalismo que vê, na permanência das memórias das classes menos favorecidas, um perigo e uma ameaça aos seus valores estáveis e exemplares.

Porque lembrando Reis, na passagem da memória à desmemória, houve uma perda para aqueles que viam a história como memória dos grupos sociais dominantes, *como consciência de si de sujeitos históricos que querem se manter idênticos*. Não interessa às elites hegemônicas uma desmemória do positivismo, dos seus grandes feitos, como sujeitos históricos construídos pela visão “heróica”, “factual”, “singular” e “irreversível”.



Percebe-se, a partir do que já foi mencionado, que nas últimas décadas o olhar de Clío mudou e voltou-se para outras questões e problemas, para outros campos e temas, que representassem as ações humanas como as novas linguagens, as diversas representações simbólicas, a oralidade, a narrativa e a memória social e coletiva.

Indubitavelmente, a aproximação entre Clío e História, na pós-modernidade, tem sido uma proposta analítica dos pesquisadores, educadores e historiadores e das lutas populares que compreendem a sociedade capitalista como uma grande armadilha, em cujas teias as crenças, as superstições, os medos e as fantasias, os sonhos e os pesadelos são estilhaços de vidros da exclusão social, que atingem os trabalhadores na sua própria memória.

Uma pedagogia da memória passa por essa compreensão. A arte de ensinar, na pós-modernidade, pensa os saberes culturais como um conjunto de significados partilhados e construídos por homens e mulheres, nas contradições e nos conflitos do cotidiano, na tentativa de explicar o mundo, o mundo do seu tempo, suas realizações e projetos de vida. Simbólico e institucional, realidades e utopias, sabores e dissabores, amores e desamores, é dessa matéria coletiva e social que devemos fazer das nossas escolas e do ensino de história o lugar privilegiado dos saberes culturais da humanidade.



Referências

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BITTENCOURT, C. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BOMBASSARO, L. C. *As Fronteiras da Epistemologia: como se produz o conhecimento*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- CABRINI, C. et alii. *O Ensino de História (Revisão Urgente)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CÁS, D. Da. *HESÍODO: O mito e a vida*. Bauru: EDUSC, 1996.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CORSETTI, B. Neoliberalismo, memória e ensino de história.
- In: LENSIIJ, T; HELFER, N. E. (Orgs.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- D'ALÉSSIO, M. M. *Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora*. Revista Brasileira de História: São Paulo, v 13, n ° 25/26, p. 97-103, 1993.
- DE DECCA, E. *As desavenças da Memória com a História*. Cultura história em Debate. São Paulo: UNESP, 1994.
- GIRON, L. S. Da memória nasce a história. IN: LENSIIJ, T. HELFER, N. E. (Orgs.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- GUARINELLO, N. L. *Memória Coletiva e História Científica*. Revista Brasileira de História, São Paulo: 1995.
- HARVEY, D. *Condição Pós - Moderna*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- HESÍODO. *Teogonia*. Tradução e organização de JAA Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1992.
- HUNT, L. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LE GOF/NORA, J. e P. *História: Novas abordagens, Novas Linguagens, Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988 (Três volumes).



LENSKIJ, T. HELFER, N. E. (Orgs.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

LUPORINI, T. J. "Os Lugares da Memória" enquanto objeto da Educação Histórica. In: SCHIMIDT, M. A. CAINELLI, M. R. (Orgs.). *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*, Curitiba: UFPR, Aos Quatro Ventos, 1999.

MANIQUE, A. P. e PROENÇA, M. C. *Didáctica da História: Patrimônio e História Local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. n. 10, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, M. A. de. *A filosofia na crise da modernidade*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, J. C. *História e Teria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA – Ensino de História: Novos Problemas. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, Vol. 18, n.º 36, 1998, Dossiê I.

Memória, História e Historiografia: dossiê ensino de história. São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, Vol. 13, nº 25/26, 1992/1993.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTLI, P.; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.



Ética e educação condicionadas ao capital: na Pedagogia do oprimido e no “manifesto” da autonomia

Deribaldo Santos
Regina Coele Fraga

e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.
É neste sentido que ensinar não é
transferir conhecimentos, conteúdos
nem formar é ação pela qual
um sujeito criador dá forma,
estilo ou alma
a um corpo indeciso e acomodado
(PAULO FREIRE)

Paulo Freire, como pensador da educação, desde suas mais remotas publicações, sempre tentou expor suas ideias com base na expressão: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1997, p. 25). Tal expressão, baseada no fato óbvio de que é impróprio ensinar o que não se sabe, faz-nos refletir que os lugares “ocupados” por aquele que ensina e por quem aprende definem um compromisso ético.

Quando Freire (1997; 2004) assevera que o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor, remete-nos ao compromisso que esse profissional tem quando do seu posicionamento pedagógico e da sua atitude política e ideológica ao definir aquele posicionamento.



Propomo-nos, no texto que ora apresentamos, uma análise das categorias educação e ética no contexto socioeconômico, vislumbrando crítica à luz da ontologia marxiana e com base na afirmativa materialista-histórico-dialética: “El verdadero campo de batalla entre el inmanentismo y el transcendentalismo es sin duda la ética” (LUKÁCS, 1982, p. 18). O percurso metódico que intentamos está fincado na reflexão sobre o problema discutido pelo autor em questão: Como os “esfarrapados do mundo” (2005, p. 23) alcançam a compreensão da sua situação histórica e devem posicionar-se diante desse condicionamento? Nos ditames do capital, como a educação forja a ética e denuncia seu caráter alienado?

Ao considerarmos a afirmativa freireana de que a educação como prática da liberdade deve definir a postura pedagógica do educador diante do educando e vice-versa, já aí temos claro que a ética se define com o compromisso revolucionário de transformação da condição de opressão da classe trabalhadora, os considerados esfarrapados do mundo, e que tal compromisso exige consciência de classe. Educandos e educadores eticamente corretos são vislumbrados como pessoas que se comprometem com a libertação da situação opressora em que vivem na sociedade de classes.

Vemos essa condição da atitude pedagógica eticamente correta explicada na seguinte afirmação:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a



responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005, p. 80).

A convicção da afirmativa de que é possível a desalienação a partir da crítica ao mundo nos leva a considerar que o autor entende por alienação o condicionamento pacífico de educadores e educandos aos ditames desse mundo. Tomando esse mundo como sociedade de classes, havemos de considerar que alienação, portanto, é a condição de adaptação pacífica à classe, nesse caso, de esfarrapados do mundo.

Em tempos de *mundialização do capital*¹, fica evidente que o autor acredita haver duas éticas distintas: uma do capital, capitaneada pelo capital mundializado, e, outra, do ser humano oprimido, qual seja, os esfarrapados do mundo.

Vejamos as palavras de Freire (2004, p.126):

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca

¹ Expressão definida por Chesnais (1996) para se superar a costumeira expressão globalização que, segundo ele, é recheada de conteúdo ideológico na lógica do capital.



penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca.

Para nós, parece ser indispensável ética na prática docente, no entanto a fronteira entre o ser humano ético que, através de seu trabalho como professor, ganha o sustento de sua família e a pessoa ética que pretende transformar o mundo nos leva a ver, em Freire, uma obscura e tênue contradição.

Freire (1996, 2004), quando tenta expor sobre as relações e seu caráter ético, imbrica numa relação dialética entre segurança, competência profissional, autoridade, liberdade, generosidade. Ele diz: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (2004, p. 96).

Embasado em Marx, o autor afirma sua intenção de radicalizar em defesa da classe trabalhadora. Nas palavras do próprio autor: “Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados” (2004, p.102). E, para facilitarmos o entendimento sobre o que chamamos anteriormente de obscura e tênue contradição, é importante esclarecer melhor o que Paulo Freire entende por intervenção social através da educação. Analisemos o trecho a seguir:



Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (2004, p. 109).

Compreendemos que o autor relativiza, porque, ao defender a educação interventora, prossegue na compreensão da política e da cidadania como construtores de uma sociedade mais justa. Não é redundante lembrar que a expressão “sociedade mais justa” é uma recriação da ideologia neoliberal, ideologia severamente criticada pelo educador em destaque.

Contraditoriamente ao radical conceito de “educação como prática da liberdade”, defendido na Pedagogia do Oprimido, no seu livro Pedagogia da Autonomia percebemos o autor reproduzindo um discurso neoliberal quando acredita que o desemprego tem como causalidade a *globalização* e o desenvolvimento tecnológico, e, num retumbante equívoco, defende a formação profissional como alternativa para o desemprego. Não precisa ser radical para perceber que a educação, em especial a profissional, não garantirá aos esfarrapados do mundo uma colocação no *mercado de trabalho*.

O neoliberalismo se define por culpabilizar o próprio trabalhador do seu insucesso, alegando que este é incompetente por ter escolhido a (re) qualificação errada e não



ter se apropriado das qualidades necessárias ao mundo do trabalho. Por sua vez, o trabalhador submerso na vida cotidiana não consegue exercer um comportamento ético livre da alienação.

Compreendemos melhor esse condicionamento quando refletimos sobre a assertiva de Agnes Heller (1997, p. 319):

Cuando Marx escribe que los hombres “no lo saben, pero lo hacen”, no quiere decir que actúan sin saber “qué” hacen, sino que no poseen un saber adecuado, genérico, para si (científico, filosófico) sobre lo que hacen, o dicho en otras palabras, que actúan con un saber cotidiano.

Se, na compreensão da Pedagogia do Oprimido, a ética se fundamentava no enfrentamento do analfabetismo adulto e com isso os Círculos de Cultura se efetivavam num debate frontal ao modo de ser da sociabilidade burguesa, na Pedagogia da Autonomia, que batizamos de “manifesto”, esse debate já é tênue e contraditório.

Com a formalização da educação de adultos e a “privatização” do modo de ser da esfera pública, o método freireano não fica livre dos novos paradigmas educacionais divulgados pelos documentos oficiais; então, o discurso já não condiz com a necessidade prática do trabalhador adulto. É com o próprio sentido freireano que queremos constatar isso.

Para Paulo Freire, não deve existir fissura entre rigor e alegria. Existe uma relação dialética entre estes dois pesos



da prática docente, e, com tal brilhantismo poético, o autor afirma ser impossível exercer tal ofício sem a companhia da alegria.

Diante dessa tese e do contraponto dado por Heller (1997), não podemos deixar de entender que o que destrói a alegria é o mundo do trabalho sob a lógica do mercado e que, ao transformar o educando-trabalhador em mercadoria com selo de qualidade, esse cotidiano mercadológico impossibilita o adulto de construir uma radicalidade ética na sua vida prática.

A tese de uma educação autônoma, livre de autoritarismo, baseada na relação dialética composta pela imbricação entre ensino e aprendizagem, educador e educando, teoria e prática, implica uma nova forma de se trabalhar com os educandos. Essa tese é defendida por Freire em todos os seus textos, de modo especial nos que estudamos neste momento, porém ela se altera quando se desvela na cotidianidade.

A Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia são forjadas sob a égide do capitalismo em dois momentos distintos. Enquanto no primeiro vivíamos a busca do “estado de bem-estar social” que era fato nos países exploradores e ricos, no segundo já vivenciamos a crise estrutural do capital e o esgotamento de recursos que forçosamente impõe os cortes aos interesses públicos.

Precisamos nos ancorar em outro autor que faz uma dura crítica à visão de ética no capitalismo para conseguir estabelecer os limites do discurso da Pedagogia da Autonomia e sua defesa da ética. Vejamos:



Podemos dizer ética e capitalismo se excluem radicalmente. Se por ética entendemos aqueles valores que elevam o indivíduo a superar a esfera da particularidade para conectar-se com a universalidade do gênero humano, e se a sociabilidade regida pelo capital está fundada no interesse particular, então não há como conciliar estas duas dimensões. Se isso é verdade, duas constatações se impõem. Primeira: toda tentativa de fundar uma ética no interior desta forma de sociabilidade só pode resultar numa ética abstrata e contribui, não obstante intenção em contrário, para a reprodução dessa ordem social essencialmente injusta. [...] segunda: a fundamentação de qualquer ética autêntica tem de ser precedida, necessariamente, pela demonstração da possibilidade e da necessidade – ontológicas – da superação da exploração do homem pelo homem (TONET, 2007, p. 61).

E, se o educador, intelectual, precisa valorizar o que lê e essa, além da leitura de textos, é a leitura de mundo, o que ocorre na realidade é a exigência do rigor quando da observação dos fatos que se materializam e são divulgados pela ideologia capitalista e neoliberal.

Paulo Freire, o ex-Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, na administração de Luiza Erundina, eleita pelo Partido dos Trabalhadores, declara toda sua dor quan-



do busca definir novos caminhos ideológicos para os educadores, mas cai nas malhas da “formalização neoliberal”.

O autor, em seu último título, afirma que, somente pela criticidade, se torna possível uma educação com autonomia. Para caminhar em suas considerações, Freire (2004, p.132) afirma:

Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha vida verdade. Ao contrário, o melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Ele acrescenta que, ao lado de pensar certo, é preciso ter pureza e beleza, ou seja, ética e estética.

O educador pernambucano prossegue sua defesa em prol de uma educação autônoma, advertindo que esta, somente, será efetivada se o docente se propuser a ser permanentemente um pesquisador. Assegura Freire que a docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos de ciclo gnosiológico.

O autor em epígrafe acrescenta que a educação autônoma precisa de um professor que articule, através de seu discurso teórico, a aproximação cotidiana com a prática pe-



dagógica. Para Paulo Freire, essa imbricação possibilita ao aprendiz se refletir no mestre.

Entre os novos parâmetros necessários para garantir uma educação com autonomia, ele anuncia: humildade; rigurosidade metódica; ser condicionado; consciência do inacabamento humano; bom senso; tolerância; esperança e curiosidade. Para este autor, se o educador não compreender bem a inter-relação entre humildade, inacabamento do ser humano, ética e bom senso, seu trabalho dificilmente será autônomo.

Consideramos importante destacar a diferenciação que o autor opera entre determinismo e condicionamento. Para Freire, a história não acabou, portanto os seres humanos são condicionados a ir mais além, o que difere do axioma que defende: que somos determinados e nada podemos fazer para mudar a sociedade. Em outras palavras, nosso educador se posiciona contra a inexorabilidade neoliberal e se põe favorável à ideia de que, mesmo nessa forma de sociabilidade, podemos praticar a educação autônoma.



Referências

CHESNAIS, François (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia* São Paulo: Paz e Terra e ANCA/MST, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1987.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1982.

TONET, Ivo. Ética e capitalismo. In: JIMENEZ, Susana, SOARES, Rômulo, CARMO Maurilene, PORFÍRIO, Cristiane. *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza, EdUECE/IMO, 2007, p. 47-62.



Ensino na matemática: a pergunta como estratégia de mediação pedagógica na resolução de problemas

Francisco Edisom Eugenio de Sousa

Hermínio Borges Neto

1 Introdução

A mediação pedagógica do professor nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino Fundamental, por meio da Sequência Fedathi, constituiu o objeto de pesquisa do trabalho de mestrado em educação¹, a partir do qual produzimos este artigo com o olhar mais voltado para o uso da pergunta pelos docentes em suas aulas.

No contexto de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, mais especificamente no âmbito das alternativas teórico-metodológicas de ensino, é que foi pensada a Sequência Fedathi², que utiliza como base didática a resolução de problemas.

A motivação por essa temática teve origem no interesse que temos pela matemática, desde o ensino básico, aperfeiçoado após a inserção no magistério do Ensino Fundamental e no curso de Pedagogia, experiências vivenciadas no município de Quixadá-CE.

1 Pesquisa orientada pelo professor Dr. Hermínio Borges Neto, com o tema Formação Contínua e Mediação Pedagógica no Ensino de Matemática (2005).

2 Sequência didática utilizada nos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de Pesquisa Multimeios, da FAGED/UFC.



A vivência nesse campo da educação escolar nos proporcionou observar que ainda predomina a visão absolutista no ensino da matemática, em todos os âmbitos educacionais, apesar de alguns esforços empreendidos nas últimas décadas, propondo a mudança na prática pedagógica dos professores que trabalham com os conhecimentos dessa área, principalmente na educação básica.

Essa concepção traz como resultados uma forma mecanizada de ensino, que cria um círculo vicioso, fazendo com que a prática dos professores tenha uma forte tendência a seguir as estratégias vivenciadas por eles como alunos, em que assistiam à apresentação de exemplos de aplicação de fórmulas, seguida de uma lista de exercícios a serem resolvidos, a partir de um modelo exposto.

Assim, é difícil encontrarmos docentes com conhecimentos teóricos e disposição suficientes para fazer da sala de aula um ambiente de investigação, em que o trabalho leve em consideração, também, as hipóteses e as estratégias dos alunos, seguidas da verificação dos resultados. Os professores assumem uma postura fechada, deixando de proporcionar aos alunos momentos de pesquisa, de construção do conhecimento, o que seria facilitado se eles assumissem também a função de mediadores da aprendizagem, a partir de intervenções, utilizando, por exemplo, perguntas como estratégias.

O conhecimento e o convívio com essa realidade e o interesse em fazer a experimentação de uma nova proposta de ensino, com a aplicação da Sequência Fedathi, suscitaram a ideia de desenvolver esta reflexão, com o intuito de *analisar a influência da pergunta como estratégia de mediação pedagógica na resolução de problemas de matemática*.



A investigação teve como abordagem os princípios da pesquisa intervenção, de natureza qualitativa, tendo a Sequência Fedathi como suporte no ensino da matemática e a Engenharia Didática³ como suporte científico-metodológico.

O campo de pesquisa utilizado foi uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Quixadá-CE, onde utilizamos, como base de investigação, as aulas de matemática de três professores (A, J e K) de anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 Fundamentação teórica

2.1 Resolução de problemas por meio da aplicação da Sequência Fedathi

A Sequência Fedathi defende que seja desenvolvido com os alunos na sala de aula o método de trabalho de um matemático. Isso significa propor atividades que abordem uma situação de ensino que leve em consideração as fases do trabalho vivenciadas por um matemático na execução de suas experimentações e produções. Nesse contexto, a atuação do professor é fundamental para a condução desse trabalho, notoriamente mais científico.

A essência dessa sequência metodológica consiste, pois, em colocar o estudante na posição de um matemático, a partir da resolução de problemas, o que também é uma defesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o ensino dos conteúdos matemáticos.

3 A Engenharia Didática é uma forma de sistematizar a aplicação de um determinado método na pesquisa didática, pensada por Michèle Artigue (1986), pesquisadora francesa em Didática da Matemática.



Santana e Borges Neto (2003) reconhecem que a ideia da utilização de problemas na aplicação da Sequência Fedathi não é novidade, pois o ensino de matemática pela resolução de problemas é uma proposta de Polya (1995). Porém a diferença básica entre a Sequência Fedathi e Polya é que a primeira centra sua preocupação no desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas pelos alunos, enquanto Fedathi prima pela postura do professor na sala de aula, ao acompanhar e observar os alunos enquanto resolvem a situação-problema apresentada.

Com a aplicação da Sequência Fedathi, o professor deve trabalhar a matemática a partir de uma concepção que destaque a importância de ensinar esse conteúdo não através de esquemas prontos ou de métodos pré-estabelecidos, mas procurando resgatar as ideias belas, ingênuas e generalistas que existem dentro do pensamento matemático.

Para tanto, Santana e Borges Neto (2003) apresentam quatro níveis básicos de aplicação da Sequência Fedathi, apresentados e definidos a seguir:

- *tomada de posição: apresentação do problemas* – nesse nível, o professor apresenta o problema para o aluno, que deve ter como um dos meios para sua resolução a aplicação do conhecimento a ser ensinado. Para apresentar o problema, deve realizar o diagnóstico inicial, a fim de identificar o nível de conhecimento do grupo, principalmente no que diz respeito aos pré-requisitos necessários ao conhecimento que pretende ensinar;



- *maturação: compreensão e identificação das variáveis envolvidas no problema* – destina-se à discussão entre o professor e os alunos a respeito do problema em questão: os alunos devem buscar compreender o problema e tentar identificar os possíveis caminhos que possam levar a uma solução;
- *solução: apresentação e organização de esquemas/ modelos que visem à solução do problema* – os alunos devem organizar e apresentar modelos que possam conduzi-los a encontrar o que está sendo solicitado pelo problema; esses modelos podem ser escritos em linguagem matemática ou simplesmente através de desenhos, esquemas ou mesmo através de argumentações orais;
- *prova: apresentação e formalização do modelo matemático a ser ensinado* – a didática do professor é aqui determinante para a aquisição do conhecimento por parte dos alunos, pois, além de manter a atenção e a motivação do grupo, precisa estabelecer uma conexão entre os modelos apresentados pelos alunos e o modelo científico já existente e introduzir o novo saber através de sua notação simbólica em linguagem matemática.

As pesquisas de muitos educadores matemáticos brasileiros são fortemente influenciadas pela didática da matemática francesa⁴. Nesse contexto é que se insere a Engenharia Didática, definida por Pais (2001, p. 99) como uma forma

⁴ No Ceará, a utilização da Engenharia Didática acontece de modo particular no Laboratório de Pesquisa Multimeios, como suporte à aplicação da Sequência Fedathi.



particular de organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa em didática da matemática, por se tratar de uma concepção que contempla tanto a dimensão teórica como a experimental da pesquisa em didática.

A Engenharia Didática é utilizada nas pesquisas em Educação Matemática que incluem uma parte experimental. De acordo com Pais (2001, p. 99-100), essa proposta traz implícita uma comparação entre o trabalho do pesquisador em educação e o trabalho do engenheiro, no que se refere à concepção, ao planejamento e à execução de um projeto. Sua execução compõe-se das seguintes fases:

- *análise preliminar* – corresponde à análise geral dos aspectos envolvidos no ensino do conteúdo que se pretende trabalhar. Nesta fase, são estudados os aspectos epistemológicos, psicológicos e didáticos que envolvem os temas que se pretende ensinar;
- *análise a priori* – consiste em elaborar as sequências de ensino, considerando os dados conhecidos na análise preliminar. Neste nível, o pesquisador levanta hipóteses sobre os fatos que podem ocorrer na aplicação de cada sessão de estudo de um curso;
- *experimentação* – refere-se ao processo de aplicação das sequências de ensino. É o momento de realização do próprio curso;
- *análise a posteriori* – compreende o processo de verificação de hipóteses definidas na análise *a priori*, de modo que seja possível verificar o funcionamento da sequência de ensino na prática de experimentação.



É importante salientar que a Sequência Fedathi corresponde à terceira fase da Engenharia Didática, que se refere à fase de experimentação e propõe que o aluno vivencie experiências de resolução de problemas, o que requer o planejamento metódico das sequências didáticas, organizadas de forma que o aluno tenha oportunidades de passar por todos os seus níveis. Assim, o professor é cada vez mais requisitado no processo de ensino e aprendizagem, pois deve ficar atento à compreensão, às hipóteses, às estratégias e às soluções apresentadas pelos estudantes diante dos problemas propostos.

2.2 O professor e a mediação pedagógica

No momento em que os alunos estão resolvendo o problema, é importante que o docente se afaste, para que eles possam pensar sobre a situação que lhes foi apresentada. De acordo com Santana e Borges Neto (2003, p. 278), isso não significa que o professor fica livre, pois cabe a ele observar como os alunos desenvolvem suas atividades. O professor assume, assim, a postura de investigador, averiguando e analisando, mas sem ceder, em busca de resolver ou facilitar uma questão para os discentes. Ele deve perceber quando estão desmotivados e propor a integração em grupos, a discussão e a anotação de suas ideias, fazendo as perguntas necessárias e adequadas a cada situação.

O professor exerce, assim, o papel fundamental de observador, para que, no momento adequado, ele possa fazer a mediação certa e os alunos reflitam sobre os resultados encontrados diante da situação-problema ou sobre a postura passiva daqueles que estejam desmotivados a enfrentar o



desafio apresentado. Dessa forma, ao organizar a Sequência Fedathi, é importante que o professor pense sobre quais perguntas deve fazer, como forma de suscitar nos alunos o hábito de averiguar os resultados encontrados, rever o problema para confirmar ou negar a solução encontrada. É preciso que sejam proporcionadas situações em que os estudantes possam utilizar a matemática como ferramenta de pensamento na resolução de problemas propostos na escola e experimentados em suas vidas.

Para que isso ocorra de maneira satisfatória, não basta que o professor saiba quando os alunos estão com dificuldades. É preciso que ele desenvolva realmente seu papel de mediador, fazendo as intervenções pertinentes às necessidades e aos interesses dos discentes, apresentando outras perguntas ou contraexemplos desafiadores diante das soluções e perguntas apresentadas por eles, tanto no caso de acertos como no caso de erros.

A organização de uma sessão didática à luz da Sequência Fedathi sugere a resolução de um problema como ponto de partida. O professor deve viver uma relação de cumplicidade e respeito, em que o sucesso de um esteja condicionado ao sucesso do outro, em que perguntar, responder, questionar e intervir devem ser ações constantes no processo de ensino e aprendizagem.

Quando nos referimos à pergunta, não tratamos apenas daquela que é feita pelo professor aos alunos, mas das perguntas que os alunos podem e devem fazer ao professor, mesmo, às vezes, distantes do que é proposto como tema de estudo. Como bem enfatiza Freire, no seu diálogo com Faundez (1985, p. 49), a preocupação com a pergunta, em



torno da pergunta, não pode ficar apenas no âmbito da pergunta pela pergunta. É importante, sobretudo, ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas.

O professor pode, inclusive, aperfeiçoar seu conhecimento a partir de uma investigação, de uma pergunta do aluno. Conforme, ainda, o diálogo de Freire com Faundez (1985, p. 44), ao ensinar, o professor também aprende. Isso acontece primeiro porque é o próprio processo de ensinar que ensina a ensinar e, segundo, porque ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. Assim, a inquietação, a dúvida, a curiosidade e a relativa ignorância dos estudantes devem ser tomadas como desafios, como meios de investigação.

É importante, então, que o professor tenha o cuidado de fazer interrogações que levem os alunos à reflexão. Por isso, é conveniente não fazer perguntas em que um “sim” ou um “não” sejam suficientes como respostas, nem atender às perguntas dos estudantes com esse tipo de resposta. Nesse momento, vale a utilização de questionamentos, de perguntas que provoquem as certezas ou as dúvidas dos alunos diante de soluções encontradas na resolução da situação-problema apresentada como desafio para o grupo.

Nessa perspectiva, as perguntas devem ser respondidas com outras perguntas, em forma de questionamentos ou por meio da apresentação de contraexemplos que refutem as “verdades” ou as dúvidas dos alunos diante do problema, de forma que o aluno sinta-se desafiado a verificar se a solução encontrada é pertinente ao problema apresentado ou



parta para a investigação de um problema semelhante, mais simples ou mais complexo. As perguntas devem também desafiar, estimular o aluno a buscar uma solução, caso ele se mostre desinteressado a resolver o problema apresentado.

Também nesse contexto, o professor, além de responsável pela transposição didática, assume o compromisso com a formação da cidadania, com a educação emancipadora. E, como propõem Freire e Faundez (1985, p. 47), “um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar? (...)”

3 Metodologia e resultados da pesquisa

Antes de serem observados em sala de aula, os professores participaram do Curso de Formação Contínua em Educação Matemática, cujos temas trabalhados tratavam dos campos conceituais envolvidos na pesquisa, com destaque para os temas utilizados para o desenvolvimento da investigação: Sequência Fedathi e Engenharia Didática. Esses dois temas foram utilizados como suporte para a realização do trabalho em seu caráter metodológico (organização da pesquisa) e didático (organização das sequências didáticas pelo pesquisador e professores sujeitos da pesquisa).

A aplicação de cada aula ou sequência didática dos professores foi realizada a partir da organização da Engenharia Didática e da Sequência Fedathi, de acordo com as fases já descritas neste trabalho, o que aconteceu em três aplicações.



Com a aplicação da Sequência Fedathi, tivemos a oportunidade de verificar momentos em que os professores não fizeram as mediações consideradas possíveis, deixando de aproveitar situações em que uma pergunta poderia ter levado o aluno a investigar mais, a se deter mais na busca da solução para o problema apresentado na aula. Também presenciemos casos em que eles souberam investir no aluno, a partir de interrogações pertinentes, que proporcionaram a vivência de outras situações didáticas e de aprendizagem. Nas citações a seguir, apresentamos um exemplo para cada um desses casos, a partir da apresentação de situações didáticas de dois dos três professores participantes: J e K.

A primeira situação é um recorte da 2ª aplicação da Sequência Fedathi do professor K, em que ele buscou a participação dos alunos, mas que, por um bom tempo, não levou em consideração as perguntas que revelavam as inquietações dos discentes.

Essa aula teve como objetivo utilizar princípios do sistema de numeração decimal na elaboração e na resolução de problemas de adição. O problema principal consistiu em o aluno jogar dados, armar contas de somar com parcelas organizadas a partir dos pontos obtidos com o jogo e efetuar as contas resultantes das jogadas. Depois que cada aluno efetuou sua adição, o professor conferiu com eles os resultados, da seguinte forma:

[Após a conclusão de jogadas, armazão e resolução das continhas pelos alunos, o professor foi conferir com eles se as operações estavam corretas].

Professor: Cinco e dez? Deu quanto?



Alunos: Quinze.

Professor: Tá certo?

Alunos: Tá! Tá não! [Falaram ao mesmo tempo].

Aluna: Não, ti, que ali é vezes! [A aluna dizia que estava errado porque em vez do sinal de mais (+), a outra aluna havia colocado o sinal de vezes (X)].

Professor: [Não considerou a fala da aluna e continuou com a verificação da outra conta].

(...)

Aluno: Ti, o da R... tá errado.

Outro aluno: É dezoito né? [Ele referia-se a uma conta de parcelas 9 e 8, que ela insistia que totalizava 18, comparando com outra conta em que as parcelas eram 9 e 9, que dava 18].

Professor: É? Vamos já ver. Vamos olhar aqui! [Não considerou o que a aluna estava dizendo. Continuou fazendo as perguntas referentes aos resultados das contas efetuadas]. Pessoal, e se a gente fosse colocar esses números aqui na ordem crescente, qual era o primeiro número que daria? Na ordem crescente? Dos resultados, qual o primeiro número?

Alunos: [Enquanto o professor procurava fazer o trabalho de ordenação dos numerais, os alunos começaram uma discussão sobre a conta $9 + 8 = 17$, quando uns diziam que estava errada e a aluna que havia feito a conta dizia que estava certa].

Professor: Sim, pessoal, mas isso não



foi a pergunta que eu fiz não. Se a gente fosse colocar isso aqui na ordem crescente, do menor para o maior, como é que ficaria?

Alunos: [Nada responderam. Alguns continuavam com a discussão sobre a conta que consideravam errada].

Professor: Ninguém? Valha! Ontem vocês sabiam! Então ficaria desse jeito. Qual o menor número desses resultados?

Alunos: Onze. [A partir das perguntas do professor, eles foram dizendo a sequência].

(2ª aplicação do professor K: 23/03/2004)

Em dois momentos, o professor não está atento às inquietações dos discentes, fazendo com que eles continuem questionando, até que, depois de concluída a atividade que ele direcionava e da insistência dos alunos, ele se voltou para o que lhes interessava.

Essa atitude leva a refletir que tão importante quanto a pergunta e a intervenção do professor é a sua sensibilidade para acolher as perguntas e as intervenções dos alunos, pois elas são muitas vezes motivos de esclarecimentos e até de um redimensionamento da aula. E, mesmo quando elas parecem alheias ao assunto trabalhado, devem ser levadas em consideração.

Na terceira aplicação da Sequência Fedathi do professor J, o objetivo foi exercitar somas, perceber como se agrupam as quantidades de dez em dez e depois como são representadas. O problema consistia em jogar dois dados, represen-



tar a quantidade de pontos obtidos com canudinhos, colocando estes em um quadro valor de lugar (QVL) alternativo, feito de garrafas de plástico vazias. O aluno jogava a segunda vez e colocava em outro QVL e por último fazia a soma em um terceiro QVL. Além das perguntas diretamente ligadas a esse problema, o professor fez várias outras perguntas, proporcionando aos alunos a busca de estratégias para responder as questões apresentadas, como pode ser verificado na situação descrita a seguir:

(...)

Professor: Aqui têm quantos? [Refere-se à quantidade de canudinhos que o aluno juntou de dois QVLs (colocados abaixo um do outro na lousa, como parcelas) para colocar no terceiro QVL (usado abaixo de outros dois QVLs, como total)].

Aluno: Seis.

Professor: Seis! Dá pra eu juntar, amarrar e colocar lá, no outro copinho? [refere-se ao copinho que representava a ordem das dezenas].

Aluno: [Gesticula com a cabeça que não].

Professor: Por quê?

Aluno: Porque só tem seis.

Professor: Só têm seis. Teria que ter quantos?

Aluno: Dez.

Professor: Dez! Eu teria que colocar mais quantos aqui, para chegar a dez?



Aluno: [Não responde e dirige-se ao birô].

Professor: Você tem quanto aqui [aponta para os seis canudinhos, na ordem das unidades].

Aluno: Seis. [Responde enquanto pega o giz no birô].

Professor: Seis! Teria que ter quantos? Mais quantos? Eu teria que colocar mais quantos para chegar em dez?

Aluno: “Pera ainda né”, J! [Pede que o professor tenha paciência e pega os canudinhos para fazer o cálculo solicitado pelo professor].

Professor: Tem todo tempo ainda. A tarde todinha.

Aluno: [O aluno vai à lousa e com o giz desenha traços para fazer o cálculo e verificar quantas unidades faltam para chegar a dez. Assim, faz aleatoriamente alguns riscos, conta até seis e marca o sexto risco; volta e conta novamente chegando até dez. Percebe que havia colocado mais que dez riscos, apaga os dois que havia colocado em excesso e para concluir, contou os riscos que passavam de seis para completar os dez e diz essa quantidade ao professor.].

(3ª aplicação do professor J: 16/06/2004)

A estratégia de resolução desenvolvida nessa aula pode parecer uma situação simples, mas é muito significativa e só



ocorreu porque foi motivada pelo professor, a partir da sua vigilância pedagógica. Essa é uma das diversas formas que os alunos utilizam para fazer seus cálculos, que muitas vezes não são levados em consideração pelo professor, porque ele não acompanha bem as experimentações, os erros e os acertos dos alunos.

Essa situação permitiu ao aluno investigar, buscar um resultado, bem como proporcionou ao professor a oportunidade de ver que a criança, ao seu modo, buscou estratégias para resolver o problema, mesmo diferente do que estava sendo proposto. É preciso, pois, que oportunidades sejam criadas para que os alunos desenvolvam o raciocínio lógico-matemático, bem como o raciocínio matemático.

4 Considerações finais

A análise que desenvolvemos acerca da influência da pergunta como estratégia de mediação pedagógica na resolução de problemas, com a aplicação da Sequência Fedathi, permitiu que chegássemos a algumas compreensões, como o reconhecimento da longa trajetória investigativa que deve ser perseguida em busca de aprofundarmos esse estudo sobre o uso da pergunta e complementá-la com pesquisas acerca da utilização de contraexemplos como estratégias de mediação.

Consideramos que a pergunta e o contraexemplo podem ser utilizados como importantes instrumentos de transposição didática, ajudando o professor na importante missão de fazer com que o saber científico seja transformado em



saber ensinado para o aluno. Mas torna-se sem sentido se não houver a sensibilidade desse profissional para conhecer e respeitar os alunos, para ouvi-los, pois uma boa pergunta ou um bom contraexemplo requer que o educador esteja atento para saber acompanhar os avanços do educando e compreender suas angústias, sabendo aproveitar as diversas situações que ocorrem na sala de aula, mas também sabendo criar outras situações didáticas, para que todos possam ser atendidos.

Essas reflexões nos levam à consciência de que as práticas de ensino da matemática devem ser analisadas, com seus problemas, perguntas, objetos, objetivos e métodos e fundamentos específicos de investigação, a fim de que as respostas e os resultados aproximem-se cada vez mais da realidade e possam contribuir para sua transformação. Conscientes também estamos de que nenhuma mudança ocorre de forma isolada. Entre vários outros aspectos, há necessidade de investimento na docência, a partir da implementação de formação inicial e continuada dos professores, além da vivência de uma cultura de formação em exercício, quando eles mesmos possam planejar, promover e/ou buscar sua própria formação.

Assim, pensar na melhoria do ensino da matemática é pensar também em mudanças no ensino no âmbito geral da escola e do seu entorno. E isso requer outras perguntas, para que busquemos novas respostas e cheguemos a elas, que nos levarão a novas perguntas: a práxis docente contínua e necessária.



Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Compromisso, v. 15).

PAIS, L. C. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Tendências em Educação Matemática, v. 3).

POLYA, G. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SANTANA, J. R. & BORGES NETO, H. (2003). Sequência fedathi: uma proposta de mediação pedagógica na relação ensino/aprendizagem. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). *Filosofia, educação e realidade*. Fortaleza: EUFC, 2003.

SOUSA, F. E. E. de. *Formação contínua e mediação pedagógica no ensino de matemática*. 227p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.



A educação patrimonial no estágio supervisionado

Isaíde Bandeira da Silva

1 Introdução

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) é uma unidade da Universidade Estadual do Ceará e está localizada na cidade de Quixadá, a 170 km da capital cearense. Com uma população estimada em 75 mil habitantes, a cidade é importante pólo econômico e tem uma bela paisagem de monólitos¹, por isso em 2004 uma considerável parte do Conjunto de Serrotes de Quixadá foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e passou a ser considerada patrimônio nacional. Mas poucos alunos do Sertão Central que fazem a Educação Básica sabem e reconhecem esta riqueza patrimonial.

O Curso de Licenciatura em História da FECLESC é responsável pela formação da maioria dos professores de História das redes pública e privada do Sertão Central do Ceará, que inclui em torno de doze municípios do interior do estado.

Quando os estagiários chegam à disciplina de Prática Docente I (Estágio Supervisionado), em geral, estão no último ano do curso, e disciplinas anteriores objetivaram subsidiá-los com informações teóricas e pedagógicas necessá-

1 "Esses serrotes são conhecidos pelos cientistas como monólitos ou *inselberg*, palavra de origem alemã que significa **montanhas de pedra**" (PAIVA, 2006, p. 05).



rias à arte de ensinar, como as disciplinas de Ação Educativa Patrimonial e de Oficina de Instrumentos Didáticos. Estas, de modo especial, despertam nos formandos uma reflexão sobre a importância da Educação Patrimonial no ensino de História, e eles canalizam sua atenção para esta questão.

Nessa perspectiva, uma parte da carga-horária total da disciplina de Prática Docente I (6 créditos) é destinada à realização de minicursos ligados à História do Ceará. Antes, porém, os estagiários vivenciam um período de estágio “convencional” nas escolas públicas, período que chamamos de “observação participante”² (40 horas), e, no decorrer deste período, fazem uma sondagem, junto aos professores e alunos que acompanham, sobre uma temática que poderia ser trabalhada no momento do exercício da docência nessas escolas, que acontece através dos minicursos (20 horas).

Quando organizam o projeto do minicurso, em dupla ou trio, além de ter o domínio do tema a ser abordado, os estagiários preparam cada aula de forma didática. É um exercício e tanto!

Ao final dos minicursos, alguns estagiários se admiram do próprio trabalho que fizeram e das experiências que vivenciam. É uma forma, dentre outras possíveis, de “passar” pelo estágio na escola deixando sua marca, contribuindo com o conhecimento histórico dos alunos sobre o próprio local e ao mesmo tempo se habilitando para o magistério.

2 Termo primeiramente utilizado na Antropologia Cultural e depois pela Sociologia e pela Educação, que significa a compreensão de que toda pessoa que se insere em um espaço o modifica com sua presença, embora não queira; assim participa do cenário.



2 Estágio supervisionado através de minicursos

A idéia de trabalhar com minicurso no Estágio Supervisionado é uma oportunidade para lidar com projeto que “potencializa o desenvolvimento de estudos e pesquisas, numa perspectiva inter e multidisciplinar” (FONSECA, 2003, p. 116), tendo em vista uma nova concepção teórico-metodológica na construção do conhecimento histórico, que não se limita à definição de conceitos e técnicas de ensino, mas favorece um fazer diferente no ensino de História, a partir de um processo reflexivo em constante transformação. É, portanto, uma intervenção concreta no cotidiano escolar de inúmeros alunos da Educação Básica que, em geral, pela primeira vez, têm a chance de participar de um curso extracurricular.

De acordo com CORAZZA (1997), é preciso “experienciar durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade críticas de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra-hegemônicos” (1997, p. 140). Só assim será possível a constituição de uma educação de qualidade concreta para todos. Como lembra DEMO (1994, p. 50), a “educação qualitativa é precisamente aquela que constrói a capacidade de questionar, para melhor agir”.

É importante que o contato com a escola e com os diferentes níveis de ensino possa ocorrer durante o curso e não somente no último ano de licenciatura, para que os estágios supervisionados possam ser um convite e um desafio para a intervenção social de fato, como exemplo o trabalho com a História local, que ainda hoje inexiste na maioria dos currí-



culos escolares convencionais e que, durante as disciplinas de Prática Docente I e II em História, ministradas por nós na FECLESC, buscamos desenvolver através de minicursos. É quando ocorre uma oportunidade de tornar concreto o terceiro pilar da universidade, a extensão, nos diferentes distritos de Quixadá e em outros municípios do Sertão Central.

Os minicursos constituem-se uma parceria entre universidade e escola, em que os estagiários oferecem algo, como um período de construção de informação, reflexão, compreensão e debate sobre uma temática histórica, de modo especial relacionando-a com a nossa História local, e recebem o “desafio” de experienciar a realidade da sala de aula, que requer muito mais do que o conhecimento dos conteúdos. Como destaca SCHMIDT (1999, p. 56), “na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos”. Faz-se necessário, portanto, uma série de habilidades para viabilizar o ensino e a aprendizagem, como a postura teórica, a metodologia diretamente relacionada ao domínio de sala, a respeitabilidade (sem fazer uso do autoritarismo), a relação entre professor e aluno, dentre outras, tendo em vista favorecer os princípios propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 21): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

A ideia central dos minicursos supera a perspectiva de ir ao *locus* escolar para “sugar” algo e nada deixar em troca, pois supõe troca de experiências e construção de saberes. Por isso, chamamos de intervenção social, não só da parte dos estagiários na esfera escolar, como também dos alunos da escola e da sua própria dinâmica na formação dos futuros historiadores-educadores. E, ao final de cada minicurso, to-



dos os participantes (os alunos das escolas e estagiários) recebem os certificados³ que comprovam uma rica experiência construída em parceria: universidade, escola/estagiários e alunos da Educação Básica.

3 Educação patrimonial em foco

O artigo 216, Seção II de nossa Constituição Federal de 1988, conceitua “Patrimônio Cultural” da seguinte forma:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artísticos, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2002, p. 178).

3 Para os alunos participantes os certificados são de 20 h/a, e para os estagiários são de 40 h/a, pois é considerado o período de elaboração dos projetos.



A paisagem urbana e rural é criada e recriada ao longo da História, de acordo com as necessidades do cotidiano, e muitos bens culturais têm valor coletivo por serem produtos das relações sociais. Assim, cada localidade tem suas riquezas, e, para que outras gerações do local tenham acesso a essas riquezas, é fundamental o reconhecimento destes bens, pois conhecer o patrimônio local é uma forma de se conhecer, ou seja, faz parte da construção de identidades, que diferencia e aproxima dos diferentes povos. Dessa forma, em meio à “força da grana que ergue e destrói coisas belas”⁴, ganha relevância a Educação Patrimonial. E, conforme destaca Fernandes,

Por Educação Patrimonial, entende-se a utilização de museus, monumentos, arquivos, bibliotecas – (...), a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação destes bens culturais. (...) que compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de disciplinas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do Patrimônio Histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do Patrimônio Cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o

4 Trecho da música “Sampa”, de Caetano Veloso.



senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema (1993, p. 273 - 4).

De acordo com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/História, é fundamental: “Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social...” (BRASIL, 1998, p. 43). Assim a perspectiva da história local, em tese, permeia o Ensino Fundamental. Mas, de acordo com o período em que os estagiários ficaram na escola e tiveram a oportunidade de conversar com os professores de História, com os gestores e com os alunos, é somente em uma série do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º anos) que se trabalha a história local, enquanto no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º anos) quase inexiste qualquer relação entre a História ensinada e a História local dos alunos. Isto deixa uma lacuna considerável no processo de formação cidadã dos educandos.

Este fato reforçou a ideia de se desenvolver a parte do estágio da “prática docente” relacionada à História local, como uma forma de contribuir com o processo de construção da consciência histórica dos alunos em relação ao pertencimento a um determinado grupo social e a uma cultural local, vendo-o também como parte constituinte da identidade nacional, ou seja, o micro e o macro estão interligados, tendo em vista “que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação” (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Ainda na perspectiva de valorização do patrimônio histórico-cultural, foi aprovado, em agosto de 2000, o Decreto nº. 3.551, que institui o registro de bens culturais de natureza imaterial, que a partir de então podem constituir o *patrimônio cultural brasileiro*, ou seja,



Manifestações musicais, artísticas e religiosas populares – práticas culturais centrais do decreto 3.551 – finalmente poderiam receber o reconhecimento como patrimônios culturais da nação, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e, inclusive, o título de obra-prima da humanidade, pela Unesco (ABREU, 2007, p. 353).

Faz parte da cidadania desejada, isto é, plena, o direito à memória histórica, portanto o direito de conhecer os bens materiais e imateriais que constituem o seu passado e presente. Trata-se de um necessário reconhecimento de alguns elementos do patrimônio cultural material, “imaterial” e natural, a princípio em âmbito local, para expandir sua valorização no âmbito nacional e até internacional.

4 Experiências vividas no estágio

Tivemos a oportunidade de fazer visitas em cada um dos minicursos realizados, e a maioria tinha como metodologia o princípio da “relação dialógica” pregado por Freire (1998), a partir do qual se considera o conhecimento prévio dos alunos sobre sua própria história de vida e a interação através de diferentes problemáticas levantadas. E uma riqueza incrível de material foi elaborada pelos alunos do Ensino Fundamental II, sob a orientação dos estagiários, como cartazes, dramatizações, literatura de cordel, histórias em quadrinhos, desenhos, entrevistas, tudo relacionado ao patrimônio da história local.



A partir da leitura atenta dos dossiês elaborados pelos estagiários após a realização de todas as etapas da disciplina de Prática Docente I, no segundo semestre de 2006 (execução no início de 2007)⁵, inclusive dos minicursos, selecionamos algumas falas dos estagiários que trabalharam com a Educação Patrimonial e vivenciaram a experiência dos minicursos no espaço escolar para melhor favorecer as reflexões posteriores.

Um dos minicursos denominado “Na História do Ceará: as marcas escravocratas em Quixadá”, com 59 alunos inscritos, foi desenvolvido pelos estagiários Cícero Maia de Freitas, Mara Natália F. Silva e Vilarin Barbosa Barros, na EEF José Jucá⁶. Os estagiários tiveram como objetivos identificar as relações de escravidão em Quixadá e compreender algumas formas de resistência negra na história local, regional e nacional. Utilizaram como metodologia, além da exposição problematizadora da temática, a leitura e a reflexão de alguns textos teóricos e de documento de um memorialista local, a visita ao museu da cidade e a apresentação de um grupo de capoeira de Quixadá.

5 O calendário da UECE ainda estava incerto em virtude da greve dos professores ocorrida no ano anterior.

6 R. Epitássio Pessoa – Centro/ Quixadá, de 09 a 13/abril/2007 (das 13 h às 17 h).



Foto 1: grupo de capoeira apresentando-se no minicurso em Quixadá



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ao final, assim avaliaram os estagiários:

A partir da observada carência no currículo escolar de trabalhar com a história local é que desenvolvemos este trabalho, atendendo a mínima necessidade de se trabalhar esses conteúdos, conteúdos estes ausentes na escola, e por isso, entendemos quando uma criança de nossa cidade pergunta se Quixadá tem história. (Cícero Freitas, dossiê Prática Docente I, 2006.2)

Nos últimos momentos que antecediam o minicurso estávamos ansiosos e nervosos. Quando iniciamos e



durante o minicurso ficamos tranquilos e conquistamos a confiança e amizade dos educandos, que demonstravam interesse com a temática abordada. (Mara Natália, dossiê Prática Docente I, 2006.2)

Claro que as conquistas que obtivemos nesse minicurso não se resumem simplesmente ao conteúdo que conseguimos dialogar e as sementes do anti-racismo que buscamos plantar (é bem verdade que isso por si já seria muita coisa!), mas também podem ser notadas quando ouvimos o corpo docente no último do minicurso exclamar que as “portas da escola estão abertas para os estagiários”, postura essa outrora não tão consensual. (Vilarin Barros, dossiê Prática Docente I, 2006.2)

Outro minicurso foi “Antônio Conselheiro e a História de Quixeramobim”, com 30 alunos inscritos, ministrado pelas estagiárias Estefani Cardoso Nobre, Fabiana Pereira de Oliveira e Karla Patrícia Cavalcante, na EEFM Cor. Humberto Bezerra⁷. Elas tiveram como principal suporte teórico o livro “Canudos: ordem e progresso no sertão”, de Nicola S. Costa. Entre as várias metodologias, utilizaram apresentação de *slides* com fotografias (antigas e atuais) de diferentes espaços da cidade, explicação de alguns pontos relevantes do tema através de transparências, exibição do vídeo- documentário sobre Canudos e, de modo especial, uma aula de campo pelo Centro Histórico de Quixeramobim.

7 Rodovia do Algodão, Quixeramobim, nos dias 29/03 e 12, 16, 17 e 26/abril/2007 (das 7h 30 às 11h 30).



Foto 2: visita ao centro Histórico de Quixeramobim, feita pelos participantes do minicurso.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Assim as estagiárias avaliam a experiência vivida nessa parte do estágio:

Sem dúvida, foi muito gratificante, ao mesmo tempo que cansativo. Em certos momentos chegou a ser estressante, pois preparávamos as aulas, metodologias diferentes, exatamente para atrair a atenção dos mesmos, e muitas vezes alguns alunos não paravam de conversar, conseguindo atrapalhar a sala todo. Isto sem contar, que todos estes esforços requer custos, sejam eles de tempo ou financeiro. (Estefani Cardoso, dossiê Prática Docente I, 2006.2)

O minicurso foi proveitoso para mim, não só por reafirmar a minha função na qual estou me formando, mas para provar para mim mesma



que por mais que as coisas sejam difíceis (...), ao olhar para traz vai ser gratificante notar que de alguma forma contribui para formar pessoas com opiniões e atitudes conscientes. (Fabiana Pereira, dossiê Prática Docente I, 2006.2)

Chega então o período do estágio, aí que horror, não me via em uma sala de aula. (...) posso afirmar que hoje não me sinto mais no lugar errado, talvez tenha demorado muito para perceber isso. (...) o minicurso representou um grande desafio que eu teria que enfrentar, onde em alguns momentos entrei em conflito comigo mesma, porém, era a hora de por em prática tudo que havia aprendido, e tentei fazê-lo da melhor maneira possível. (Karla Patrícia, dossiê Prática Docente I, 2006.2)

O minicurso “Patrimônio Material e Imaterial em Juatama: conhecendo as diferenças e semelhanças”, com 45 alunos inscritos, foi ministrado pelos estagiários Antônio Carlos F. da Silva e Elan da Silva A. Oliveira, na EEF Renato de Araújo Carneiro⁸. Dentre os objetivos citados no projeto, os estagiários salientaram o de oportunizar para os alunos o conhecimento e a apropriação das evidências e manifestações do patrimônio histórico local e, de modo especial, o de reconhecer a importância da transmissão do “saber-fazer” para as novas gerações. No que diz respeito ao patrimônio material, trabalharam com debate de textos, apresentação de

8 Distrito Juatama, no período de 16 a 20/abril/2007 (das 13 h às 17 h).



algumas fotografias e exibição de um filme nacional “(Didi e a Galinha dos ovos de ouro)” produzido em parte no cenário de Juatama. Para trabalhar o patrimônio imaterial, utilizaram como principal metodologia a exposição e a apresentação de alguns objetos de artesanato produzidos por artistas da própria localidade de Juatama e convidaram três destes artistas para falarem com os alunos sobre o “saber-fazer” de suas artes.

Foto 3: alunos do minicurso em Juatama discutindo sobre artesanato feito por artistas do local.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Eis algumas falas dos estagiários:

Queria aqui enfatizar o quanto foi proveitoso para minha formação enquanto educador ter tido a oportunidade de elaborar e executar um trabalho desse tipo, pois se trata de uma louvável e diferente forma de fazer com que nós possamos perceber o processo ensino-aprendizagem como algo desafiador, dinâmico e não estático. E o presente minicurso nos proporcionou diversos momentos de reflexão sobre nossa postura (...) e como isso influência no ambiente

escolar contribuindo para mudanças e permanências. (Anto. Carlos, dossiê Prática Docente I, 2006.2).

Falando especificamente do minicurso avalio de forma positiva, pois ao implementar esse projeto que considero de extrema relevância em nossa sociedade contemporânea, conseguimos despertar o interesse dos alunos em relação a temática, possibilitando aos mesmos um pouco mais de conhecimento a respeito do patrimônio local, e ao mesmo tempo tentando conscientizá-los que esses patrimônios existentes na sua localidade constitui como uma verdadeira identidade cultural. (Élan Oliveira, dossiê Prática Docente I, 2006.2).

Os minicursos englobam os encantos e os desafios da arte de ensinar no espaço escolar, por exemplo, o brilho nos olhares de muitos alunos das escolas públicas que afirmaram (quando fiz a supervisão) a partir daquela oportunidade conhecer melhor seu município, sua história. Porém uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estagiários é o custo do minicurso. Apesar de ser um trabalho reconhecido pela universidade como “extensão universitária”, ela não oferece o menor suporte para custear as despesas que um trabalho de extensão exige: instrumentos que facilitariam o trabalho em sala, como um data-show ou mesmo um retroprojektor; transporte para aula de campo em alguns pontos da cidade a fim de que se possam ver de perto os patrimônios material, “imaterial” e natural; material de consumo, como pastas, folhas de papel ofício e canetas. Tem-se uma situação que requer, na maioria das vezes, investimento dos próprios estagiários ou busca de patrocínio junto aos comerciantes do local, às empresas ou aos familiares, para fazer acontecer o ensino de História para além da exposição oral.



Precisamos dizer, também, que há casos, apesar de raros, de incompreensão e de negativa à solicitação do estágio por parte da direção de algumas escolas, apesar do ofício da universidade entregue e um trabalho de sondagem feito com antecedência.

5 Considerações finais

Tendo o trabalho de estágio como base ensinar e aprender, muito mais do que cumprir os créditos acadêmicos, o minicurso é uma ação que desafia os obstáculos e estimula a reflexão sobre o ensino de História tecido na sala de aula. Assim, pensar o ensino de História como objeto de pesquisa é fundamental para uma ação diferente no Estágio Supervisionado, para além do preenchimento de fichas e da confecção de relatórios burocráticos. Ressaltamos a necessidade de contribuir com as inúmeras escolas que são laboratórios para os estagiários dos cursos de licenciaturas.

A renovação de práticas pedagógicas exige de modo especial uma opção política, como diria Freire (1998), para compreender que a História é um tempo de possibilidades e não de determinismos, sendo necessária uma postura dialógica com diferentes fontes e linguagens, para romper com abordagens cristalizadas de História.

Diante desse quadro, alguns desafios precisam ser vencidos para se descortinar um novo horizonte na Prática Docente em História, entre os quais poderíamos citar: a necessária superação da dicotomia entre ensino e pesquisa; a compreensão do processo de “transposição” didática



para além da vulgarização e simplificação do conhecimento acadêmico para o ensino escolar; a percepção do professor como “... sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de História [dito de perspectiva tradicional]” (BITTENCOURT, 1998, p. 27).

Então, trabalhar com minicursos na perspectiva da educação patrimonial permite explorar uma diversidade de documentos como os arquivos, a toponímia, a imprensa local, a estatuária, o aspecto arquitetônico, a história oral com moradores da localidade etc. Assim, os minicursos atenderam a uma dupla finalidade: favoreceram o processo de formação docente e contribuíram para a construção do conhecimento histórico dos alunos a partir da educação patrimonial.

Os minicursos voltados para a História local atendem a defesa da educação patrimonial em nome da preservação de nossas marcas históricas, que a ideia de progresso parece não conciliar. Dessa forma, é possível afirmar que conhecer é fundamental para respeitar e consequentemente preservar.

Enfim, o Estágio Supervisionado relacionado à Educação Patrimonial é uma proposta cultivada ao caminhar, a qual neste artigo se coloca para análise e debates posteriores como também sua pertinência na formação docente do historiador e a percepção que se pode ter do estágio supervisionado através de minicursos como uma opção social na Prática Docente.



Referências

ABREU, Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. In: ABREU, M., SOIHET, R. E GONTIJO, R. (Orgs.). *Cultura Política e Leituras do Passado*: historiografia e ensino de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (História).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.*/ Org.: Iracema Almeida Valverde, Carlos Sampaio, Dilene da Paz Gomes e Rosanie Martins da Veiga. – 2 ed. Atualizada até a EC nº 38, de 12/6/2002. – Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino Como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo*: Questões Atuais. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. In: *REVISTA Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia – Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Maro Zero. v. 13, no. 25/26, set 92/ agosto 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino*. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à pra-



tica educativa. São Paulo: Cortez: Paz e Terra, 1998.

PAIVA, Olga Gomes de (Coord.) *Monólitos de Quixadá*: patrimônio de todos; roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural/ Olga Gomes de Paiva, coordenadora, Célia Maria Perdigão Coutinho, Romeu Duarte Júnior. Fortaleza: IPHAN, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Saber Histórico na Sala de Aula*. In: *ANAIS*. III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos 4 ventos, 1999.

_____. O Ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica. In: MONTEIRO, A. M. F. C., GASPARELLO, A. M. E MAGALHÃES, M. De S. (Orgs.). *Ensino de História*: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.



A educação em Marx, Durkheim e Weber

Jorge Alberto Rodriguez

1 Palavras Iniciais

Para Florestan Fernandes, a sociologia vê a educação como o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas.

Segundo ele, as práticas educativas estão diretamente relacionadas com as técnicas usadas, com as normas vigentes e com os valores compartilhados pelos indivíduos, no contexto de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico. De tudo isto decorre o fato de não haver pedagogia neutra, pois todas são situadas e, portanto, portadoras de valores e normas.

Ver a educação do ponto de vista da sociologia é compreender a pedagogia como fundamento das práticas educacionais e as crenças, os valores e as normas sociais como os fundamentos da pedagogia.

Na breve abordagem a seguir, sobre a visão dos clássicos da sociologia, do fenômeno educativo, uma vez fenômeno social, tomam-se como referência as diversas concepções de sociedade, por cada uma delas construídas: a da sociedade como espaço de exploração, onde a educação é vista



como possibilidade de emancipação (Marx); a da sociedade como vínculo moral entre os homens (Durkheim) e a da que concebe a educação como vínculo de racionalização da vida (Weber).

2 A visão marxista de educação

Num primeiro momento, e na ótica marxista, a educação será vista como fenômeno social que se desenvolve no tempo; é, portanto, histórica. Em termos concretos, a compreensão da educação se dá a partir de sua inserção no processo global de produção da existência humana, como prática social materialmente determinada.

Tal qual mostrou Marx na contribuição para a crítica da economia política, a história moderna e contemporânea é dominada pelo capital. Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital.

A obra de Marx deixou sua marca definitiva no pensamento ocidental do século XIX. Seu principal objeto de estudo, e possivelmente o único, foi a sociedade capitalista da qual fez parte e na qual observou que, além do sofrimento e da miséria presentes no dia a dia das classes trabalhadoras, havia um processo histórico em andamento que, por um lado, conduzia a burguesia à condição de classe dominante e, por outro, expropriava os trabalhadores não apenas dos seus instrumentos de trabalho como também de seus saberes, que haviam sido transmitidos de geração a geração. A percepção deste aspecto é, sem dúvida, o grande mérito de Marx.



Em seus desenvolvimentos teóricos, combinou duas perspectivas diversas, isto é, duas formas de ver a realidade. De um lado, tem-se uma perspectiva analítica que lhe possibilita ver a realidade como ela é, parte da realidade analisando cada uma de suas partes (determinantes) para depois reconstruí-la como realidade pensada. Nessa perspectiva, a sua forma de agir identifica-se com a do sociólogo ou cientista social. Por outro lado, há a perspectiva normativa mediante a qual se vislumbram possibilidades de agir sobre a realidade e de transformá-la, o que é típico do agir filosófico.

Para Engels, da mesma forma como Darwin havia descoberto as leis da evolução das espécies, Marx tinha feito com as leis da história, o que, dito em outras palavras, equivaleria a: “o que move a história é a luta entre as classes sociais”. A partir deste ponto, o cientista social compreenderia a sociedade capitalista e seu processo de transformação. Para Marx e Engels, a história humana é a história da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. Esta dupla relação é mediada pelo trabalho humano. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e, nesse processo, ele também se transforma.

Com sua criatividade, o homem foi capaz de aumentar e melhorar o resultado de seu trabalho. Em tal processo, criatividade, que envolve raciocínio ou capacidade de pensar, e trabalho manual andam lado a lado, nunca se separam. Neste percurso ao longo da história, o homem desenvolveu, cada vez mais, o que Engels e Marx chamam de forças produtivas, o que resultou em aumentos consideráveis da produtividade e num maior domínio do homem sobre a natureza. O desenvolvimento das forças produtivas leva, por sua vez, a uma divisão de tarefas que irá propiciar os aumentos de



produtividade. Aqui estaria a origem da divisão do trabalho social, que reflete, também, os tipos de propriedade existentes numa determinada sociedade e as relações sociais que a partir dela se constroem e que estão na base da origem das desigualdades sociais, entre os que possuem e os que não possuem, a não ser, às vezes, apenas a sua força de trabalho.

No que diz respeito à educação, Marx e Engels a consideravam como um dos mais importantes instrumentos de perpetuação da exploração de classes, já que é a forma que a classe dominante usa para inculcar e disseminar a sua ideologia, o modo burguês de pensar e ver o mundo. Mas, por outro lado, para eles, a educação também podia ser um instrumento de emancipação do homem, de superação da falsa consciência. Para eles, não existe educação em geral, conforme a classe que dela faça uso ou dos conteúdos que veicula, ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a libertação.

3 A visão durkheimiana de educação

Um dilema histórico entre os estudiosos e pesquisadores da sociologia, refere-se às visões construídas sobre a possibilidade de ver a sociedade como uma estrutura com poder de coerção e de determinação sobre as ações individuais e/ou a de ver o indivíduo como agente criador e transformador da vida coletiva.

Assim, alguns optaram pela primeira via, isto é, a de existência plena da vida coletiva à qual deveriam subordinar-se os indivíduos (Durkheim). Outros trataram a ação individual



como ponto de partida para a compreensão da realidade social, enfatizando não o peso coletivo sobre os homens, mas o potencial destes de formatar, construir a sociedade a partir de suas relações, mas com os outros (Weber).

É possível que ambos tivessem razão. O mundo social é uma criação humana e, ao mesmo tempo, esse mundo criado supera o tempo de vida da maioria de indivíduos, servindo de referência e influenciando as próximas gerações. Daí dizer que a sociedade faz o homem na mesma medida em que o homem faz a sociedade (Marx).

Durkheim é, sem sombra de dúvida, um dos mais influentes pensadores da sociologia no geral e da sociologia da educação em particular. Vislumbrou em sua obra a existência de um “reino social”, o qual às vezes ele também chamava de “reino moral”, pois seria o espaço onde se processam os fenômenos morais, dos quais fariam parte as ideias e os ideais coletivos. Para Durkheim, toda a vida social ocorre nesse meio moral, no qual estão inseridas as consciências individuais.

Estudar e compreender esse meio coletivo é a tarefa do sociólogo. Fazendo um paralelo com as ciências da natureza, ciências positivas, Durkheim considera que, da mesma forma que um pesquisador das ciências da natureza descobre as leis da natureza, o sociólogo, se seguir os métodos certos, poderá descobrir as leis da sociedade, as quais ele entendia como “relação necessária”, como a descoberta da lógica inscrita no próprio real e apresentada na forma de um enunciado.

Para Durkheim, os principais fenômenos sociais, como a religião, a moral, o direito, a economia ou a educação, são de



fato sistemas de valores. E, para compreendê-los, é de fundamental importância que o pesquisador não esteja por eles possuído; deve ser um observador neutro, fazendo de seu objeto de estudo, a sociedade, um objeto como outro qualquer. A sociologia de Durkheim é o estudo dos fatos sociais (modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior e que apresentam uma existência própria), e, para efeitos de estudo, devem ser considerados como coisas. Para ele, “coisa” é todo objeto de conhecimento que a inteligência humana não penetra de modo imediato, necessitando o auxílio da ciência, daí se entende que tratar os fatos sociais como coisas é uma postura intelectual.

O que Durkheim quer dizer é que a sociedade está na cabeça dos homens e das mulheres, de todos e de cada um, uma vez que só há uma maneira de conhecer os fatos que estão a nossa volta, independente da sua natureza: criar em nossa mente uma ideia do que sejam ou construir um ideal do que possam ser, isto é, construir deles uma representação mental, uma forma de interpretação que nos possibilite aproximar-nos daquilo que não conhecemos.

Para Durkheim, as representações que construímos (a respeito dos fenômenos sociais) podem ser individuais ou coletivas. Aquelas que se referem aos fatos sociais são coletivas, pois carregam a percepção de toda uma comunidade sobre o mesmo fenômeno social.

A sociedade vive na cabeça de cada um; de todos os outros há um pouco em nós, tanto dos que convivem na nossa sociedade como daqueles que não conhecemos e até daqueles que já morreram; e ainda mais, pois, se retirarmos um desses indivíduos da sociedade em que vive e o levarmos



para outra, ele levará um pouco da sua na cabeça. Daí se pode dizer que não apenas o indivíduo faz parte da sociedade, uma parte da sociedade faz parte dele.

As representações coletivas são exteriores às consciências individuais; elas não são frutos dos indivíduos isolados e sim da sua cooperação, e, na construção desse produto, resultado da colaboração de todos, cada um contribui com a sua parte. Por isso, se considerarmos apenas os indivíduos, não poderemos entender a sociedade, pois, se ela existe em cada um, existe apenas uma parte dela. O todo, para Durkheim, tem precedência sobre as partes. A sociedade tem vontade própria. Ela pensa, sente, deseja, embora não possa pensar, sentir, desejar e principalmente agir senão através dos indivíduos. A consciência coletiva existe e se manifesta através das consciências particulares. Cada uma não é nada sem a outra (RODRIGUES, 2000).

Essa consciência coletiva, presente na cabeça de cada indivíduo e ao mesmo tempo exterior a ele, que o obriga a comportar-se segundo o desejo da sociedade, não existe individualmente, pois é fruto da cooperação entre eles. Essa existência social é obra não apenas dos indivíduos que cooperam entre si num dado momento da vida em sociedade, mas também das gerações passadas, que deram a sua contribuição na construção das crenças, dos valores e das regras ainda presentes que nos obrigam a agir dentro de determinados padrões sociais.

Agimos de acordo com certos padrões sociais porque assim aprendemos, porque assim fomos educados. Esta educação, como é sabido, não ocorre no vazio, tem conteúdos, e é através destes, oriundos do meio moral, que comparti-



lhamos crenças, valores e regras produzidas pelas gerações passadas e presentes da sociedade em que vivemos.

Esse meio moral, diz Durkheim, é produzido pela cooperação entre indivíduos através de um processo de interação que chamou de divisão do trabalho social, isto é, conforme o tipo de divisão do trabalho social que predomina, na vida coletiva de determinada época, temos um tipo diferente de cooperação entre os indivíduos. Este tipo de cooperação, por sua vez, dá origem a uma vida moral diferente. É esta vida moral que servirá de base para os conteúdos transmitidos na forma de crenças, valores e normas de geração para geração. E cada nova geração receberá pronta na forma de educação, de qualquer tipo de educação, não apenas da escolar.

Segundo Durkheim, quando os homens possuem pouca divisão do trabalho em sua vida em comum, existe entre eles um tipo de solidariedade baseada na semelhança entre as pessoas a qual ele chamou de solidariedade mecânica. Esta é típica das sociedades primitivas: as pessoas estão juntas porque fazem as mesmas coisas. Nas sociedades modernas, principalmente na industrial capitalista, onde as tarefas são extremamente divididas, a divisão do trabalho social leva os indivíduos a desempenharem, cada vez mais, funções diferentes, gerando a superespecialização das tarefas. Neste novo contexto, o tipo de solidariedade que se estabelece entre os indivíduos não é mais o mesmo das sociedades primitivas, pois, enquanto naquelas baseava-se na semelhança de atividades que eram executadas, nestas a solidariedade baseia-se na diferenciação de tais atividades. Este novo tipo é chamado de solidariedade orgânica.



A diferenciação social ou a passagem da solidariedade mecânica para a orgânica se dá pela divisão do trabalho, o que, segundo Durkheim, seria a solução para a luta pela vida. Em vez de matar uns aos outros pela competição a que seriam obrigados, como no mundo animal, na luta pela sobrevivência, os seres humanos diferenciam-se mediante as atividades que cada um executa e que são necessárias à sobrevivência de todos, daí a solidariedade orgânica ser baseada na diferença, ou seja, as pessoas estão juntas porque fazem coisas diferentes, e o que um faz é necessário à sobrevivência dos outros.

Durkheim observa outro aspecto importante. Quando a divisão de trabalho é mínima e a solidariedade é mecânica, a consciência coletiva é mais forte, pois é compartilhada por um maior número de pessoas, isto é, uma consequência de que, se as funções sociais desempenhadas são muito semelhantes, há uma maior proximidade entre as pessoas e, portanto, uma convergência de pensamento. No caso contrário, com a intensificação da divisão do trabalho e o surgimento da solidariedade orgânica, o surgimento de modos diferentes de pensar é favorecido levando a um enfraquecimento da consciência coletiva. Disto resulta que os meios morais serão diferentes conforme o tipo de sociedade abordada e conforme o maior ou menor grau de divisão social do trabalho.

Quando todos são rigidamente ensinados a obedecer às mesmas regras, a compartilhar as mesmas crenças e os mesmos valores, a tendência é o consenso; quando, entretanto, em função da divisão do trabalho, o indivíduo assume valores, crenças e normas diferenciados segundo o grupo a que se vincula profissionalmente, as regras gerais são relati-



vizadas ficando enfraquecidas e, junto com elas, a consciência coletiva. A intensificação deste processo tende a gerar a conflito, como consequência da diferenciação, levando, em último caso, ao individualismo.

Como se vê, uma consequência do aumento do individualismo é o enfraquecimento da consciência coletiva, e, sem uma moral coletiva, a tendência é a desintegração social, a ausência de regras, o caos. É neste contexto que a educação desempenha o seu principal papel; ela é, para Durkheim, o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização, é o elemento fundamental de preservação da coesão social.

A cada momento histórico, pensa Durkheim, existe um tipo adequado de educação a ser transmitida. Ideias muito ultrapassadas ou muito avançadas não são boas porque não permitem que o indivíduo educado tenha uma vida normal, com seus contemporâneos. Assim, a educação adequada seria aquela ajustada ao meio moral que cada um compartilha. Não existe uma educação única que sirva para que todos aprendam a ser membros da sociedade; aprende-se a ser membro de uma classe, de um grupo, profissional ou outro qualquer, enfim, de um meio moral. Este é o meio pelo qual nos tornamos membros de uma sociedade, por isso, na atualidade, os sistemas educacionais não são homogêneos, embora um dos seus papéis seja o de manter e perpetuar a homogeneidade naqueles valores comuns a toda a sociedade.

De tudo isto decorre o próprio conceito de educação proposto por Durkheim, para quem a educação é a ação exercida pelas gerações de adultos sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem



por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine.

4 O pensamento educacional em Max Weber

Além das duas visões de educação abordadas, que partem da ideia de que só é possível compreender as relações entre os homens se compreendermos a sociedade que os obriga a agir de acordo com forças estranhas a suas vontades individuais, e impositivas com relação a elas, há uma outra visão: a de Max Weber. Ele parte da premissa de que a sociedade não é apenas uma “coisa” exterior e coercitiva que determina o comportamento dos indivíduos, e sim um enorme e inesgotável conjunto de interações interindividuais. A sociedade, para Weber, não é aquilo que pesa sobre os indivíduos, mas aquilo que se vincula entre eles.

Toda a sociologia weberiana tem como ponto de partida o conceito da “ação social” e o postulado de que a sociologia é uma ciência compreensiva. Ao contrário de Durkheim, considera que, diferentemente das ciências da natureza, para as quais os fenômenos são relativamente independentes do cientista que os analisa, nas ciências sociais, os acontecimentos dependem fundamentalmente da postura e da própria ação do investigador. A realidade não é uma coisa em si. Ela ganha um determinado rosto conforme o olhar que se lança sobre ela, porque os homens veem o mundo que os cerca a partir de seus valores.



A realidade é vista por Weber como o encontro entre os homens e os valores aos quais eles se vinculam e os quais articulam de modos distintos, no plano subjetivo. Como esta é infinita, a melhor forma de conhecê-la é tomando um fragmento de cada vez e fazer dele objeto de conhecimento. Segundo ele, o todo só pode ser compreendido a partir da compreensão da interação das partes.

Como se viu, o ponto de partida da teoria sociológica weberiana é o conceito da ação social. Mas, afinal, o que é ação social? Para Weber, ela ocorre quando um indivíduo leva os outros em consideração na hora de tomar uma atitude, de praticar uma ação. Em outras palavras, o tipo de ação que interessa à sociologia compreensiva é aquele que está relacionado ao sentido subjetivo pensado daquele que age com referência ao comportamento de outros; está codeeterminado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, pode ser explicado pela compreensão a partir deste sentido mental.

O agir social implica um certo grau de racionalidade por parte de quem age, e esta racionalidade está referida aos outros indivíduos. Assim, por exemplo, ao se frequentar uma escola com o objetivo de se formar e ganhar dinheiro, está se praticando o que Weber chama de ação racional com relação a fins.

Este tipo de comportamento é aquele que se orienta por meios tidos como adequados para obter fins determinados; se o fato de frequentar a escola está vinculado à importância que a família dá aos estudos, pratica-se uma ação social racional com relação a valores; por último, se se frequenta a escola porque amigos ou namorada também frequentam, pratica-se uma ação social afetiva.



Os tipos ideais elaborados por Weber em geral não acontecem, eles servem apenas de referência para análise. Na diferenciação feita dos conceitos de comunidade e sociedade, ele diz que, basicamente, o agir em comunidade é aquele agir que se baseia nas expectativas que temos com relação ao comportamento dos outros, isto é, o modo como esperamos que os outros se comportem; já o agir em sociedade é um conceito mais específico e refere-se a um agir em comunidade no qual as expectativas baseiam-se nos regulamentos sociais vigentes. Neste caso, as regras funcionam como orientadoras de expectativas recíprocas, permitindo a organização e a inteligibilidade do universo social aos indivíduos, o que caracteriza, para Weber, uma ordem social.

O pensamento weberiano sobre educação deve ser compreendido no âmbito de sua Sociologia Política – a partir dos tipos de dominação que possuem correspondência com os tipos de educação – e de sua Sociologia da Religião – por meio de seu enfoque de mudança social ocasionada pelos diferentes processos de racionalização no decorrer da História. As reflexões de Weber se inserem, sobretudo, no âmbito da sociologia da cultura, e a sua abordagem da educação como um amplo processo de socialização fica mais compreensível (GONZALEZ, 2002).

A educação, conforme Weber, é o modo pelo qual os homens são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição. A educação sistemática, pensa ele, passou a ser



um “pacote” de conteúdos e de disposições voltadas para o treinamento de indivíduos que ocuparão os cargos burocráticos das instituições do Estado moderno. A racionalização e a burocratização alteraram consideravelmente os modos de educar. E alteraram também o *status*, o reconhecimento e o acesso a bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação sistemática.

Para Weber, a educação é socialmente dirigida a três finalidades: despertar o carisma, preparar o aluno para uma conduta de vida e transmitir conhecimento especializado.

Nos seus estudos, Weber reconheceu a ocorrência de uma luta latente pela existência entre os indivíduos e a denominou de seleção social. Diferenciando os termos seleção, seleção social e seleção biológica – todos eles são lutas pela existência que resultam na seleção daqueles indivíduos possuidores de determinadas qualidades pessoais – a educação entra como um elemento importante por favorecer o êxito do indivíduo na seleção social.

Outro detalhe importante é o fato de considerar a educação como uma relação associativa e, como tal, orientada racionalmente a um fim que pode criar valores diferentes dos intencionados. A educação pressupõe uma associação entre indivíduos, e estes visam a um determinado objetivo.

Em alguns tipos de relações associativas, a admissão ocorre em virtude de determinados atributos que o indivíduo possui; nestes casos, os demais membros costumam examinar, além das funções e da capacidade do candidato a ingressar na relação, o valor de sua personalidade global. Tais características de personalidade ajudam a legitimar a admissão de um determinado indivíduo ante o mundo externo,



(...) por isso, é um fenômeno cotidiano o fato de que essas pessoas pertençam a uma associação religiosa, estudantil, política ou outra qualquer, apesar de indiferentes aos interesses nela cultivados, simplesmente por causa das “legitimações” e “conexões” economicamente aproveitáveis que elas propiciam (WEBER, 1997).

A ação social que assume a forma de uma relação associativa constitui uma corporação, é o caso do monopólio das profissões, por exemplo, em que determinado grupo adquire direitos plenos sobre o seu exercício, em decorrência de uma preparação de acordo com certas normas, da comprovação da qualificação e da prestação de determinados serviços. Para Weber, as escolhas das profissões podem ser determinadas pela tradição (profissão hereditária), por uma consideração racional (renda e prestígio) e por motivos afetivos. Decorre também disto que, além de contribuir para a seleção social, poderá atender a distintas finalidades dependendo do tipo de dominação predominante numa determinada sociedade. No relativo às finalidades da educação, o próprio Weber diz:

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades da educação são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas e dons mágicos, e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio, o segundo corresponde à estrutura (moderna) de



domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões entre si (WEBER, 1982).

Além desses dois tipos de educação citados, o autor menciona outro que tem por finalidade o preparo de uma conduta do homem culto do estamento concernente. A educação do homem culto, a educação carismática e a educação que forma o especialista são os principais tipos de educação que teriam existido ao longo da História.

A grande contribuição de Weber para a Sociologia da Educação está em sua abordagem da educação como um processo amplo de socialização. Ele possuía um conceito amplo de educação que engloba a educação filosófica, a educação literária, a educação política e a educação especializada. Cultura e educação são analisadas por Weber como mecanismos que contribuem para a manutenção de uma situação de dominação – seja mediante o costume, a dominação tradicional, o aparato racional – legal, a dominação burocrática, ou pela influência pessoal, dominação carismática.

5 Considerações finais

Como podemos observar ao longo do texto, as abordagens que os clássicos (Marx, Durkheim e Weber) fazem sobre o fenômeno educativo apresentam as respectivas diferenças segundo a visão que cada um tem da sociedade.

Assim, uma diferença básica entre as abordagens de Durkheim e Marx está num fato importante. Por um lado,



Durkheim analisa o fenômeno na perspectiva do peso que a sociedade exerce sobre os indivíduos, observa que a consciência individual é dada pela preponderância de uma consciência coletiva, que os indivíduos não pensam com sua própria cabeça. Marx, ao contrário, mostra que não é assim tão simples, porque qualquer sociedade de homens deve necessariamente ser exterior e coercitiva sobre os indivíduos, e esse caráter coercitivo, dominador, não se manifesta igualmente em toda a sociedade, mas sim de uma parte da sociedade sobre a outra, ou, em outras palavras, de uma classe que domina sobre outra que é dominada; tal situação não é a mesma desde que o mundo é mundo, ela é o resultado do processo histórico da luta de classes, portanto, são relações socialmente construídas.

Para Weber, a educação não é a preparação para que o membro do todo orgânico aprenda sua parte para exercer seu papel no comportamento harmônico do organismo social, como era proposto por Durkheim. Tampouco vê a educação como possibilidade de emancipação com base na superação da alienação, como era vista por Marx. Para ele, Weber, a educação passa a ser um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de prebendas, de poder e de dinheiro, à medida que o processo de racionalização da sociedade se intensifica.

Marx via no capitalismo a escravidão do ser humano por meio da alienação do trabalho, e na educação a possibilidade de superá-la. Weber via, na pedagogia do treinamento, decorrente do processo de racionalização, o fim da possibilidade de se desenvolver o talento do ser humano, em nome da preparação para a obtenção de poder e dinheiro.



Referências

Clavatta, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; Clavatta, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Durkheim, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1973.

Gonzalez, W. R. C. *A educação à luz da teoria sociológica Weberiana* [online]. UNESA – SP, 2002. [citado 10.11.2002]. www.anped.org.br/minicursos

Rodrigues, A. T. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Max Weber e a Sociologia da Política e do Estado Moderno* [online]. Campinas – SP: Unicamp, 1996 [citado 10.11.2002]. <<http://www.politica.pro.br>>

Quintaneiro, Tânia. *Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

Saviani, Dermeval. *Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina*. In: Velloso, J., Mello, G. N. de e Wachowicz, L. (Org.). *Estado e Educação*. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

Weber, M. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

_____. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.



Parte II

Discurso e Linguagens

Trindades: uma casa com alma sertaneja

Vânia Vasconcelos

Considerações iniciais

*A rede de tricô era
áspera entre os dedos, não
íntima como quando a tricotara.
A rede perdera
o sentido e estar num
bonde era um fio partido...*

(Clarice Lispector, conto “Amor”, de *Laços de Família*.)

A rede tricotada, produto da arte tradicionalmente feminina, que tece paciência, resignação e passividade aparente, aqui, nas mãos da personagem Ana, mãe e dona de casa, escondida de si no cuidar dos outros, empresta a aparente e frágil segurança dos papéis demarcados, mas também é ela (a rede) que denuncia o indício da transformação: “a rede torna-se áspera aos dedos de Ana”. A personagem é uma criatura clariceana do conto intitulado quase ironicamente “Amor”. O caminho que fazia o bonde em que ia Ana tornou-se sensorialmente perigoso e, embora a mesma personagem encerre sua trama “soprando a pequena flama do dia”, afastando-se, portanto, dos “perigos da sensibilidade despertada”, deixa marcado o incômodo diante dos fios prisioneiros.



Ao longo do último século em que viveu Clarice e outras tecedoras de tramas que expressam a condição feminina, muitas mãos de mulheres escreveram sobre asperezas, rompimentos, caminhos e desvios. Tomo esta idéia para tratar da obra de uma autora pouco conhecida, pouco publicada, mas reconhecida pela crítica entre os melhores escritores cearenses do século passado. Além disso, assim como Ana, Natércia Campos poderia sim ser uma personagem clariceana, tendo despertado a sensibilidade especial, apesar da vida levada entre as distrações das fraldas, da cozinha e dos trabalhos manuais. Mãe, avó, educadora e tecelã, Natércia Campos publicou apenas três obras de ficção ao longo de sua vida, pois que começou a publicar apenas depois de tornar-se avó, aos 49 anos (era mãe de seis filhos), e morreu precocemente, aos 66 anos, levada pelo câncer. Duas dessas três obras foram premiadas, além dos prêmios dados aos contos publicados em separado. Sua estreia em livro foi com o volume de contos *Iluminuras*, que lhe rendeu o **Prêmio Nestlé** de Literatura em 1988. Seu primeiro conto publicado foi *A Escada*, que ganhou o Prêmio do Concurso Literário do Banco Sudameris, em nível nacional, outorgado pela Academia Botucatuense de Letras, em 1987. De destinos e olhares femininos estão repletas as páginas de Natércia. Seu romance “A Casa”, objeto deste estudo, foi publicado em 1999 e ganhou o Prêmio **Osmundo Pontes**.

É importante destacar que o aumento do interesse da crítica pela literatura de autoria feminina revela a compreensão de que precisamos rever o conceito pouco expressivo do cânone em torno da produção literária até aqui. Anteriormente, a crítica literária se pautava na apreciação quase exclusiva da produção literária de autoria masculina, princi-



palmente branca. Ainda hoje, apesar do esforço dos estudos de gênero, sabemos que, nas prateleiras das bibliotecas de nossos cursos de pós-graduação em Letras, o que encontramos é majoritariamente o estudo desses autores. Porém, como nos mostra Nelly Novaes Coelho¹

(...) a preocupação especial que a literatura feminina vem despertando nos leitores e nos estudiosos se liga ao fato de que a metamorfose – em marcha no mundo de hoje – tem na mulher sua pedra de toque. Já se sabe à saciedade que entre as grandes revoluções inovadoras do século XX, a que arraiga o mundo feminino é das mais decisivas.

Além de propor a descoberta das autoras na nossa literatura, sabemos que a leitura crítica, a partir da estética da recepção, compreende que, assim como não se escreve impune ao lugar social que se ocupa, também não se lê texto algum sem escrever-se um tanto nele. Daí surge a proposta de revisar a historiografia literária conhecida a partir de um novo olhar, dessa vez, o olhar feminista que instaurou um modo particular de ver o mundo, revelando a resignificação de identidades sociais construídas nas relações de gênero. Diante disso, é bom lembrar:²

1 COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.

2 SORJ, Bila. O Feminismo na Encruzilhada da Modernidade e Pós-Modernidade. In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (Org). *Uma questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.



Diferentemente do sexo, o gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. E, segundo, envolve a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição subalterna.

Assim, revendo as leituras sob nova perspectiva ou conhecendo a produção das autoras da nossa literatura, especialmente as contemporâneas, habilitamo-nos melhor no conhecimento de nossa cultura e de nosso tempo, conhecedores que passamos a ser de fatia mais generosa da complexidade que nos define, humanamente parciais.

Uma casa no sertão

O texto tem como narradora uma **casa** sertaneja, que vê e abriga os dramas íntimos de várias gerações de uma família ao longo de cerca de três séculos. Sendo a Casa narradora, é também, a um só tempo, personagem, espaço, matriz cultural, memória e testemunha silenciosa de bons momentos e de tragédias pessoais; é a voz de uma alma sertaneja, mestiça, cheia das marcas e das histórias dos que a construíram. Sua longevidade permite que acompanhe a família por gerações seguidas, assim como sua função, de espaço físico, a faz conhecer a intimidade do núcleo familiar, que toma como um modelo do comportamento humano. A narradora conta as histórias que ouviu, ao longo dos anos, mas possui um julgamento próprio e seu, resultado do conjunto das su-



perstições, das crenças e dos conceitos apreendidos a partir daqueles que elege como seus preferidos, aos quais acompanha com mais atenção, alinhando-os como seus narradores internos. A narradora-personagem-espaco faz seu relato, como uma Sherazade do sertão, costurando histórias que ouviu “trazidas pelo vento às suas varandas”; vai misturando vozes que dão o matiz do que é a riqueza humana desse sertão de mitos e histórias tão variadas e mágicas, de tom medievo amorenado, entre incensos feitos de ervas aromáticas, cozinhas fumegantes e terreiros enlazarados, distante da imagem estereotipada do sertão seco e estéril.

Natércia soube reunir as imagens, os sons e as histórias de um outro sertão, talvez mais frequente que aquele propagado pelas campanhas sedentas de verbas públicas, que mantêm na mídia a imagem da fome e da miséria apenas. Na voz da casa, aparecem as histórias dos vaqueiros, das sinhazinhas, do primeiro dono, vindo d’além mar, das negras da cozinha, dos viajantes abrigados, do dono moderno e letrado, voltando do mundo europeu, da moça Maria e sua gravidez frustrada, da moça criada na Serra, entre veios d’água e superstições, da velha e mística tia Alma, enfim, histórias nascidas de um caldeirão cultural cheirando a café, tapioca, carne seca, misturando reza, choro e cantoria. Essa composição de histórias constrói *A Casa* e possui voz marcadamente feminina, como se houvesse encarnado nas paredes daquele solar o olhar de uma sofrida e antiga mulher sertaneja, acostumada ao isolamento social, servil à família, na natureza do seu silêncio contido, mas possuidora de larga compreensão dos dramas humanos, especialmente dos dramas tradicionais e dos segredos escusos que costumam desfilar pelas gerações de uma família patriarcal e conser-



vadora, como são tradicionalmente as do sertão, lugar das beatas, das moças vendidas sob a benção das famílias, das mães de muitos filhos, das carpideiras e, também, dos coroneis, dos cangaceiros e dos padres-fazendeiros.

Tijolo por tijolo

Humanizada, a Casa foi, portanto, batizada na chamada Hora-Aberta e solene da Ave- Maria, daí seu nome *Trindades*. A chuva repentina, típica do sertão, marcou o momento do seu batismo. A posição quase onisciente dessa narradora dá a ela situação especial. Sua convivência mais amiúde com as mulheres, mais presentes no seu interior e mais zelosas de seu corpo em paredes e vigas, faz com que melhor as observe, identificando-se. É opção da autora que a Casa possua essa alma madura, apurada no sofrimento da visão dos dramas pessoais e no aprendizado, por exemplo da perda – “Os ventos haviam me alertado que a Morte assim entra nas casas” – e é sabida a realidade de mulheres que perdem seus filhos, ainda na infância, pelas durezas sociais do sertão, assim como o quanto é comum lá ficarem a esperar por seus homens que saem em busca de emprego nos centros urbanos, sem que nunca retornem. A personagem-espaco declara afinidade maior com algumas dessas mulheres que desfilam pelos seus corredores, quase todas filhas de um destino traçado alheio a suas vontades, reféns de imposições ancestrais ou de preconceitos culturais; mulheres que silenciavam o não, mas transformavam-no em alguma criação: histórias, receitas, filhos, plantas, bichos, vida.



Comentaremos, pois, neste trabalho, alguns dos destinos femininos reunidos nesse feixe de narrativas que compõem o acervo emocional das paredes da Casa e trataremos um pouco do estilo da autora, destacando-lhe as marcas da escrita no que tange à linguagem e a certas características imagéticas.

Os fantasmas nos corredores

A memória de vários séculos da personagem Casa vai sendo ativada pelas emoções que guarda, trazendo de volta as histórias que eles contaram sob suas telhas ou, ainda, aquelas que ela lhes viu viver, como se voltassem os dramas passados em seus quartos e corredores, como se estivessem esses seres ou seus sentimentos impregnados na sua atmosfera.

Quando nos faz o presente da narrativa, a Casa já está submersa numa represa que a cobriu, anos depois de seu abandono. A família vai se espalhando para outros lugares, longe do sertão, e vão se esgarçando os fios que prendiam seus primeiros habitantes àquele lugar, pois eles, os das primeiras gerações, acreditavam que o lugar onde se enterra o umbigo (e era tradição que se enterrassem os umbigos das crianças nascidas numa casa, embaixo da soleira da porta para que o ali nascido sempre voltasse) era sempre seu lar de retorno.

As narrativas vão se emendando, como se uma história evocasse outra, trazidas pela lembrança que ela tem dos contadores de histórias. Esses surgem acomodados no sos-



sego de seu espaço generoso, sentados no seu fresco alpendre, no segredo dos quartos, sob o altar iluminado pelas velas ou ainda em torno da mesa da cozinha.

Entre essas vozes, está a de tia Alma, beata e solteira, de pele clara, longas tranças e saúde delicada, que vive longamente, ajudando a criar sobrinhos, cuidando da horta, das velas e orações; era mulher de sensibilidade especial, capaz de ouvir e compreender as “almas em sofrimento” e a sina das mulheres naquelas paragens e tempo:

Costumava tia Alma perguntar baixinho para si: – Oh, minha mãe, que cousa é casar? – Chorar, parir e fiar. Serenava ao pensar que o Destino lhe reservara só a última das três penas (CAMPOS, 2004, p. 26).

Tia Alma ensina aos sobrinhos as orações católicas, repetidas antes de dormir e nos perigos de todas as horas. É também ela quem traz várias crendices, associadas à noite, ao mundo dos mortos e dos sonhos:

Sorria tia Alma ao dizer que não se deve passar a mão nos cabelos ao despertar de um bom sonho, pois este irá se perder (CAMPOS, 2004, p. 27).

Outras figuras femininas desfilam ao longo da narrativa, trazendo estereótipos que representam os papéis femininos constantes naquele mundo social, como a velha parteira e a preta velha – a velha Cosma – que, do fundo de sua cozinha, acompanhava os nascimentos e predizia sinas. Cria



filhos seus e alheios, desde o tempo escravo, envelhecendo liberta, mas aprisionada à única vida que conhecia, ao único lugar, à única família. Apesar da experiência espacialmente limitada, estabelece larga observação da vida pela longevidade que alcança e conclui sobre os destinos femininos sempre associados à maternidade, ao cozer do tempo, das histórias, das pessoas; ao plantar e ao curar, sempre aos outros, num descuido e esquecimento de si e num constante abandono da vontade. Assim, diz a velha Cosma:

No tempo em que eu só usava meu rosário no pescoço era outra Cosma, mas desde que coloquei em mim o ouro da aliança de casamento, começou meu sofrimento... (CAMPOS, 2994, p. 47).

De um destino feminino real e frequente, o de ser mercada em negócio de terras, no alpendre da Casa, em noite de lua, nos conta o vaqueiro, um dos modelos fiadores das histórias da realidade sertaneja. Conta-nos (rememorado pela narradora) a história do “encoletado”, uma tragédia passionai, que, em muitas variações, aparece em narrativas de cordel: um poderoso coronel negocia a compra de uma noiva décadas mais jovem, já antes enamorada por um primo. Casam a jovem e o coronel. Algum tempo depois, acontece a inevitável traição, descoberta pelo coronel. O fazendeiro surra e arrasta a mulher no terreiro, diante do amante, porque seus longos cabelos e manda devolvê-la muito ferida à família, significando aí a anulação do negócio e a humilhação permanente da família. Ao primo amante, destina fim mais cruel. Manda costurar, sobre seu corpo nu, a pele recém



tirada de um novilho, que, depois de molhada, irá secar ao sol, encolhendo e estrangulando seu corpo até a morte.

Conhecido também é o destino feminino da condenação social quando a terra do ventre é estéril e alguma mulher não possa cumprir seu papel de “parir e fiar”, como na história da bela Maria, moça trazida entre outras para casar com um dos vários irmãos que herdaram a Casa. As mãos da bela Maria, que fazia brotar flores buquês em perfeita simetria e que faziam da limpeza e cuidados com a arrumação um ritual de perfeição – essas mãos que pareciam transmitir à terra, fertilidade e aos lugares, beleza e ordem – não conseguem, entretanto, que se manifeste nela própria a floração e o fruto. Empenha-se na tarefa de organizar e limpar incessantemente a casa, enquanto as outras mulheres vão parindo seus filhos e enchendo os quartos, pátios e terreiro da casa. Pressionada pela cobrança das cunhadas e do marido, desenvolve uma gravidez psicológica, mas, a partir do desfazimento da barriga e dos sintomas, tranca-se no quarto e se suicida, enforcando-se. A Casa, que gostava da moça que lhe cuidava e limpava com tanto esmero, acompanha o sofrimento calado da bela, sua vergonha e sua morte. Vê quando sua alma liberta-se do jovem corpo, ficando presa ao quarto para sempre, tornando-se mais uma alma sofredora, habitante dali.

Das histórias presenciadas em dor silenciosa pela Casa, destaca-se a crueza do sofrimento das meninas em seus quartos e segredos. Numa delas, há um episódio que pode ser tomado de forma simbólica: a menina-bebê é mordida no escuro do quarto por um velho morcego, sem que ninguém lhe descubra a razão do choro e do medo; ele mordia a menina na virilha, depois de arrastar-se pesadamente pelo



berço; o asqueroso animal que lhe roubava o sangue apenas aparecia na madrugada quando o sono pesado amortecia a vigilância materna. Essa história nos prepara para a seguinte, bem mais pesada, que envolve três meninas, filhas de Eugênia, a moça trazida da Serra dos Ventos para casar com Custódio, filho mais velho da mãe dos descendentes diretos do primeiro dono. Custódio sempre fora o “filho esquisito”; nascera de um parto que durou dois dias, arrastando-se em dor. A mãe, assistida pela velha parteira e pelas mulheres da casa, o amaldiçoa no momento da expulsão forçada. O nome Custódio é motivado pelo nascimento custoso, que o marca também pela maldição e pelo sinal dos seis dedos na mão. A velha Cosma diz “Se Deus marcou, motivo achou.”; e a mãe de Custódio, de fato, veria nele sempre a marca dos que nascem para errar; não lhe dá peito, nem afeto, e o menino torna-se homem à sombra dessa mãe que foge dos seus abraços. Mais adiante, Custódio permanece solteiro, seguindo os passos da mãe, enquanto seus irmãos casam e procriam. Já maduro, arranja-se seu casamento com Eugênia, a menina filha da Serra dos Ventos e dona das mãos e canto das águas, fresca e alegre como o lugar de onde veio. Ela lhe dá três filhas: Ana, Beatriz e Elvira. A mãe-menina segue, brincando com suas filhas enquanto as vê crescer, mas estranhamente nota que de repente se tornam graves, tristes e caladas quando alcançavam a idade de dez anos. A Casa, no entanto, conhecia-lhes o segredo sombrio da precoce perda da infância. O pai, Custódio, as molestava, uma a uma, a cada vez que completavam dez anos de idade, sem que uma soubesse da outra, sem que nenhuma confessasse a dor à mãe. A Casa testemunha a todo sofrimento:



Novamente, só eu assistira. Pela primeira vez desejei findasse para mim ter que assistir ao viver de cada noite entre os homens. Vontade de que meus sentidos só abrangessem a vida acima dos meus telhados na roda das estrelas (CAMPOS, 2004, p. 63).

Mais adiante, em meio a um grande desentendimento entre Custódio e os irmãos, motivados por disputas de herança e por grande prejuízo causado a todos por desregramentos de Custódio; levadas pelo questionamento geral da família sobre o comportamento do pai e vendo a mãe também decepcionada com sua figura, as meninas animam-se por contar-lhes o martírio. Nessa oportunidade, a mãe retira-se com elas de volta à Serra e só retorna quando Custódio se vai, mundo afora, após a morte da mãe, por quem ainda era apaixonado. O desencanto de Eugênia é narrado como a definitiva desilusão que amadurece, enquanto prepara uma tristeza permanente:

Agora chegara o tempo de ouvir e aceitar. Antes, era impossível qualquer tentativa, pois os sonhos fecharam-lhe os olhos... (CAMPOS, 2004, p. 65).

Outras histórias são trazidas por narradores(as) internos, ou seja, aqueles que contam histórias as quais nem sempre foram presenciadas pela Casa. Duas mulheres se destacam entre os narradores internos: a negra Josefa, que se orgulhava da boa mão para criar vidas e gostos, boa de cozinha e temperos, que juntava a esta habilidade a de criar meninos



e bichos, soltos e fortes, para a vida e para o abate; a outra é Damiana, a contadora de histórias de trancoso, que povoa a noite e os sonhos dos meninos e da imaginação da Casa, em torno da luz de lamparina, reunindo todos antes do sono:

Tempo em que estas paredes muito ouviram sobre 'A filha desobediente', 'O bispo esmoler', 'As três perguntas do rei' ou 'A donzela honesta e o duque justiceiro'. Ainda escuto as várias entonações de Damiana fazendo as vozes dos personagens, dando ênfase aos gestos nos momentos culminantes. Vejo os rostinhos ansiosos, medrosos, vibrantes nos bons desfechos das histórias (CAMPOS, 2004, p. 59).

As chamadas histórias de trancoso, tradicionais dos serões noturnos dos alpendres sertanejos, são uma mistura de histórias da oralidade, superstições e narrativas transformadas dos romances medievais que se popularizaram, divulgados pelos cordéis. Nessas histórias, portanto, misturam-se princesas, encantados, canastras enterradas em terreiros de fazendas, animais que se metamorfoseiam e mouras que ora eram bruxas, ora eram mártires. Muitas das crendices e dos comportamentos do sertão baseiam-se em motivos saídos dessas histórias. Essas histórias são apreendidas pela Casa, trazidas pela voz de Damiana.

Entre os personagens destacados como contadores das histórias que compõem esse painel da imaginação, protagonizado por uma maioria feminina, destaca-se um homem, diferente em tudo da tradição dos coronéis e herdeiros.



Ele é o mais velho herdeiro direto do primeiro dono, chamado Bisneto por ser o bisneto preferido daquele que viera de Entre Douro e Minho, e casara-se com uma das filhas do primeiro dono da Casa. Ele é o descendente que acolheu a morte do seu bisavô nos braços, que herdou seu relógio de ouro, a Casa e a liderança da família. É ele quem fica, mesmo depois que, após o desentendimento e o prejuízo entre os herdeiros jovens, todos se dispersam e vão embora para outras paragens, buscando novas possibilidades empreendedoras; até o causador de toda discórdia, Custódio, também se vai. Fica o Bisneto, já velho e ainda o protetor da família e da Casa, cuidando de Eugênia e suas filhas, que, afinal, são elas que restam entre as paredes, cheias de histórias.

Pois é o Bisneto o contador de história que recolhe as outras, trazidas ali por outros e as entrega a Eugênia. O Bisneto, porém, não era um homem típico do sertão. Seu nascimento, como o de muitos dos personagens dessa narrativa, é marcado por uma predestinação:

A mãe do Bisneto comera fruta inco-
nha, daí, diziam tivera parto duplo.
O Bisneto viera gêmeo com uma
menina, mas dela roubara suas for-
ças na barriga da mãe e só ele de lá
saía com vida. Da menina ele trou-
xera a natureza sensível e delicada
que tanto sofrimento lhe causou
perante o pai, tios, irmãos e primos.

Era o Bisneto ainda um menino
quando com um primo mais velho,
embaixo do vão da escada, pratica-
ram a posse invertida. Ninguém os



viu, só os ventos e eu testemunhamos. Era o Bisneto o invertido (CAMPOS, 2004, p. 32-3).

Apesar do preconceito que envolve sua opção sexual, o personagem consegue impor respeito e se tornar uma espécie de líder moral da família. Sendo homem de cultura e bom administrador, era também chamado a contornar e a resolver conflitos familiares e tinha o respeito dos empregados. Ele divide sua vida entre a casa da Serra, as viagens à Europa e seus retornos à Casa do sertão, a Trindades, mas era a casa do sertão a sua preferida:

Mas era na Trindades onde ele mais gostava de viver. Seu umbigo ali fora enterrado na soleira. Parecia mais próximo ao avô que há muito o deixara, fazendo-o herdeiro de bens e deserdado de seu amor irrestrito (CAMPOS, 2004, p. 36).

As histórias vão formando um painel de fatos, mitos, crendices, tradições narrativas do sertão e seus oradores. Como vimos, na maioria das vezes, essas histórias envolvem situações que revelam os papéis tradicionais femininos em tensão com preconceitos, violência e padrões de comportamento que encaminham mulheres à solidão, aos traumas emocionais e físicos, enquanto se faz o silêncio na convivência com tais situações.

Ao final da narrativa, a herança imagética (aquarela da casa) e, sobretudo, a memória escrita das personagens fica sob a guarda de uma família de mulheres: Eugênia e suas três filhas, passando de geração a geração, sempre para mu-



lheres guardiãs. A última delas é uma historiadora que tem o mesmo nome de sua trisavô (Eugênia) e que pretende escrever um ensaio sobre as histórias e as superstições sertanejas. A Casa, então, descansa aliviada, deixando sua memória entregue a esta mulher jovem, primeira que consegue divisá-la quando já mergulhada na represa, coberta num túmulo aquático, iluminada pela lua.

A linguagem encantadora

O estilo de Natércia Campos caracteriza-se pela originalidade, seja dos esquemas narrativos, seja das marcas de linguagem. Há uma nova harmonia textual proveniente do uso de palavras sonoramente agradáveis; nada de lugares comuns ou do grotesco lingüístico que, às vezes, acompanha a pós-moderna escrita literária. Ela opta por palavras que parecem ter sido tiradas de antigas gavetas da memória, mas que nos trazem a sensação de histórias atemporais. Palavras de uma elegância rara, como clamor – “clamor das forças da natureza” –, adejar – “os ventos adejavam” – ou ainda fragor – “o fragor das águas contidas” –, que emprestam uma atmosfera de sofisticação sem abusos pretensiosos ou afetação.

Geralmente, seus textos apoiam-se mais no discurso do narrador do que na fala de personagens, o que facilita a opção vocabular, mesmo em situações contemporâneas. Na maioria das vezes, no entanto, a narrativa ambienta-se numa indefinição temporal e até espacial (no caso dos contos), deixando apenas indícios de alguma localização como



a proximidade do mar, a casa isolada e longe de alguma aldeia ou o interior de casas antigas, onde moram personagens solitários. Ela utiliza com muita frequência os discursos indireto e indireto livre, o que torna mais natural o emprego de termos em desuso, pois seu narrador (na maioria das vezes, onisciente) é sofisticado e poético. No caso do romance *A Casa*, a narradora é antiga e “aprende” a linguagem dos homens a partir dos primeiros donos, que são portugueses do século XVIII e a do “vento”, que lhe traz notícias de antes. Destaque-se que o primeiro dono – Francisco José Gonçalves Campos – é culto, pois traz e lê para a Casa os *Doze Pares de França*, biografias de santos, o *Lunário Perpétuo*, entre outras obras que se divulgam pelo sertão, vindas de Portugal.

Na formação de suas frases, usa, além da já citada escolha rara de substantivos e verbos pouco comuns entre os escritores brasileiros contemporâneos, no mais das vezes, um arranjo particular: ora a inversão da ordem tradicional (substantivo/ adjetivo ou verbo/advérbio), ora a inversão da ordem direta das orações:

Jamais o Bisneto aqui ficara quando se iniciava algum parto. Não escutara assim a compassada salmodia entre gemidos das mães pedindo... (CAMPOS, 2004, p. 56).

Destaque-se também a farta menção que se faz às cores, aos sons e aos perfumes da natureza sertaneja, criando a ambiência sensorial referente a um mundo natural, muitas vezes abandonado pelos textos mais conhecidos sobre o sertão:



Em outubro, na época em que o cheiro de tanino e as nódoas dos cajus aqui se espalhavam, regressou da Serra dos Ventos o Custódio com o Bisneto e a este último coube a tarefa de participar aos pais sobre o próximo casamento da família (CAMPOS, 2004, p. 58).

Eugênia, num final de tarde, raspou o juá e despejou a água da jarra na bacia de porcelana, lavando as mãos. Jogou então aquela água pela janela para escutar o balido das ovelhas atraídas pelo cheiro da terra molhada (CAMPOS, 2004, p. 58).

Há, no estilo da autora, um gosto por personagens e atmosfera antiga, medieval mesmo, que se expressa desde seu livro primeiro de contos – *Iluminuras* –, no qual aparecem constantemente mosteiros, cruzeiros, sinos, monges, mulheres feiticeiras e ambientes não definidos, onde os personagens vivem isolados em meio a dunas, florestas, matas ou ermos que lembram sertões. Esta preferência, a própria autora comenta em prefácio no livro de contos:

Por estranho que pareça tenho saudades de coisas que não vivi nestes nossos sertões, pois fui mesmo menina nascida e criada em cidade. Tenho fascínio por cheiro de mato, de terra molhada, de gado, de café torrado em alguidar de barro, de sinos distantes da matriz, de sentir o sereno chegar com seus malefícios. Vejo fiapos de névoa na risca das serras



verdes, clarão de relâmpago em
noites de lua; ouço o baque de fru-
tas espatifando no chão molhado;
sinto o cheiro das velas bentas nos
santuários; escuto o som das contas
dos terços...

“Curioso é que este mundo não vi-
vido, acalento dentro de mim, como
uma recordação antiga, de velhas
histórias contadas à luz da lampari-
na (CAMPOS, 2002).

Destaque-se o teor poético das construções, bem como a tendência à personificação das coisas e dos elementos da natureza, integrando os personagens ao mundo em que vivem numa atitude constantemente mágica e sobrenatural:

Já o mato tinha olhos e os mal-as-
sombros esgueiravam-se fúgidos
diante de quem ali ainda estivesse
no pôr-do-sol. Dele se apossaria um
pavor súbito, inexplicável, a sensa-
ção de estar sendo seguido por invi-
síveis olhos e que a sangrenta morte
do sertão, a cruel Moça Caetana, já
o assinalara com suas longas unhas
em garras (CAMPOS, 2004, p. 13).

A presença do sobrenatural é uma constante na narrativa de Natércia Campos, o que reforça essa ambiência medieval de que antes falamos. Nos contos do livro *Iluminuras*, muitas são as histórias que contam com essa característica. O conto “Iluminuras”, por exemplo, narra uma história passada nos arredores de um mosteiro. Um dos monges narra sua impressão de um episódio que envolvia os poderes de uma



mulher considerada feiticeira, que, embora rejeitada pelos religiosos, era conhecida por ajudar, com seus poderes e percepções, aos que a buscavam. Por ocasião dos rituais da “exaltação da santa cruz”, um noviço desaparece em meio ao banho de rio e não se encontra o corpo para o sepultamento e “encomendação” da alma. Só com a ajuda dos poderes da feiticeira conseguem encontrar o corpo e realizar os rituais de sepultamento.

Noutro conto, intitulado “A menina”, é narrada a história de uma família que vem ocupar uma casa antiga, isolada e abandonada numa praia distante. A história é narrada por uma voz que acompanha a chegada da família e se diz presa a casa há muito tempo. A princípio, a forma como esta voz se manifesta lembra a narrativa de *A Casa*, pois parece a personificação desta. Através da narração, percebemos que a casa fora um bordel em outros tempos e que há muito estava vazia. A voz narrativa apegase à menina e com ela, seguindo-a, parece descobrir a alegria de brincadeiras da infância e uma liberdade nunca antes vivida. Adiante, compreendemos que a voz era de uma antiga prostituta que morrera na casa e ali vivia presa, uma alma em pena, que fica solitária novamente quando a família se vai.

Por fim, destacamos também nestas duas narrativas a escolha do olhar da escritora para a vida de personagens femininas em situação de solidão e marginalidade. Assim como em *A Casa*, estas personagens superam as limitações impostas pelas situações sociais de opressão às quais estão submetidas, pela capacidade de continuarem existindo, realizando o que são, descobrindo novos rumos e, sobretudo, narrando-se e narrando outros. Esta opção também está comentada pela autora na apresentação do livro *Iluminuras*:



Geralmente são as mulheres, contadoras de histórias, a perpetuarem nas longas noites, sempre em torno de alguma luz, a história sem fim, como fizeram Sherazade das 'Mil e Uma Noites' e nossas velhas tias e amas pretas envolvendo-nos de encantamento (CAMPOS, 2002).

De certa forma, podemos dizer que a narrativa de *A Casa* representa uma visão da própria decisão da escrita de Natércia Campos: trazer à tona vozes esquecidas, incompreendidas e misteriosas que, ainda que pareçam pertencer a um mundo perdido ou desconhecido, sobrenatural ou lendário, sertanejo, medieval ou moderno, existente dentro de muitas de nós, compõem um ser feminino múltiplo e atemporal, formado por narrativas guardadas em segredo, divulgadas em escândalos, marcadas pela ternura de ventres maduros ou pela dor da solidão, mas, sobretudo, pelo desejo de superar o silêncio, tantas vezes imposto pelas tramas, como as do tricô de Ana, a personagem clariceana que abriu nosso comentário. Natércia parece evocar todas as vozes possíveis para uma roda de prosa que poderia acontecer tanto numa cozinha antiga como numa praça de shopping, desvendadora de mentiras e divulgadora dos sussurros. Sherazade do século XX, ciente das ameaças do sultão, mas dona do poder envolvente de suas palavras, sob a luz da lua, ela acende uma generosa fogueira.



Referências

AZEVEDO, Sânzio. *Literatura Cearense*. Fortaleza: Ed. da Academia Cearense de Letras, 1976.

CAMPOS, Natércia. *A Casa*. 2 ed. Fortaleza: Ed. UFC, 2004.

_____. *Iluminuras*. 3 ed. Fortaleza: Ed. Premius, 2002.

_____. *A Noite das Fogueiras*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 1998.

CARPENTIER, Alejo. *A Literatura do Maravilhoso*. São Paulo: Ed. Vértice, 1987.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Superstição no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. *Antologia do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Martins Editora, s/d.

CASSIRER, Ernest. *Linguagem e Mito*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.

DUARTE, Constância Lima. (Org.) *Boletim do GT A Mulher na Literatura nº 6* - ANPOLL. Natal: CCHLA/UFRN, 1996. 330p.

FIÚZA, Regina (Org.). *A Produção Literária do Ceará*. Fortaleza: Ed. da Academia Cearense de Letras, 2001.

GOTLIB, Nádia Batella (Org.). *Boletim do GT 'A Mulher na Literatura' nº 1 e 2* - ANPOLL. Belo Horizonte: UFMG.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MENEZES, Adélia Bezerra. Scherazade ou o poder da palavra. In: *Do poder da palavra – Ensaios de Literatura e Psicanálise*. São Paulo: Ed.



Duas Cidades, 1995.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: Prosa I*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. *A Análise Literária*. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

NYE, Andréa. *Teoria Feminista e as Filosofias do Homem*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Ventos, 1988.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Elogio da diferença: o feminino emergente*. 3 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

PARDAL, Paulo de Tarso. *Discurso do Imaginário: ensaios sobre Literatura Cearense*. Fortaleza: Ed. Livro Técnico, 2003.

PINTO, Cristina Ferreira. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1990.

SORJ, Bila. O Feminismo na Encruzilhada da Modernidade e Pós-Modernidade. In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (Org.). *Uma questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.



Muitos modos de ler o Romantismo de Alencar

José Wellington Dias Soares

Fazendo parte do Romantismo brasileiro (1836 – 1881), a obra romanesca de José de Alencar é composta de dezesse-
te títulos. A crítica tradicional costuma dividir essa ficção em
prosa em quatro partes: os romances indianistas (*O Guarani*,
Iracema, *Ubirajara*), os romances históricos (*As Minas de Pra-
ta*, *A Guerra dos Mascates*, *Alfarrábios*), os romances urbanos
(*Lucíola*, *Diva*, *Senhora*) e os romances regionalistas (*O Tron-
co do Ipê*, *O Gaúcho*, *O Sertanejo*).

Mesmo sob uma acentuada dependência em relação a
uma literatura estrangeira, notadamente a francesa, todos
compreendem a contribuição significativa de Alencar para
a criação e a permanência do romance brasileiro, abrangen-
do todas as modalidades acima. O próprio romancista, em
“Bênção Paterna”, prefácio ao livro *Sonhos d’Ouro*, afirma que
a sua elaboração de um projeto para a literatura nacional
compreende três fases interdependentes.

Na primeira fase, há a “literatura primitiva”, cuja função
é resgatar as raízes e as tradições do povo brasileiro a partir
do índio, da terra selvagem e da cultura nativa. *Iracema* é um
ótimo exemplo dessa literatura, cuja linguagem poética ser-
ve para a construção de imagens fabulosas, inalcançáveis,
mas também inesquecíveis de nossas origens.

A segunda fase, que tem a ver com os romances histó-
ricos, possui o papel de resgatar os laços que prenderam
os portugueses ao povo americano. Neste caso, ulterior à



“literatura primitiva”, a questão da dependência da Colônia brasileira em relação à Metrópole é, a nosso ver, subjacente a alguns elementos da narrativa, entretanto o que figura em primeiro plano, segundo o próprio José de Alencar, é a troca mútua entre a cultura branca, privilegiada, e o paraíso de uma natureza exuberante e virgem, a ponto de surgir, através de uma linguagem peculiar, “uma existência nova” (ALENCAR, 1985, p. 697).

A última parte da literatura alencariana é aquela cuja abordagem temática se inicia com a nossa independência política. É a partir dessa fase que começa propriamente a literatura nacional. Consciente de seu papel como escritor e de suas limitações, Alencar diz, no prefácio supracitado, que esse período é “a infância de nossa literatura” e que ainda “espera escritores que lhe dêem os últimos traços e formem o verdadeiro gosto nacional”. Nesta etapa, os romances se dividem em regionalistas, como *O Tronco do Ipê* e *O Gaúcho*, que recriam o passado e mostram, por meio da ficção, as tradições, os costumes e a linguagem singela do povo interiorano; e em urbanos ou citadinos, nos quais o escritor admite a invasão das ideias e dos costumes estrangeiros.

Se o Rio de Janeiro, cidade de onde a Corte Imperial administrava o país, era influenciado pela Europa, desde o jeito de vestir-se até as ideias políticas, como então as obras *Diva*, *Lucíola* e *Sonhos d'Ouro*, que têm a cidade e o povo como palco e personagem, poderiam fugir dos moldes europeus? Essa é a pergunta que José de Alencar faz como uma espécie de defesa de seus romances. O certo é que a sociedade brasileira era, e ainda é, solapada pelos valores estranhos à nossa gente, pois entram em nosso meio impondo uma maneira de sentir, pensar e agir diferente dos nossos costumes



habituais. Desse modo, Alencar é coerente ao recriar a sociedade carioca nos seus romances urbanos.

Mas isso é o suficiente? Traçar o perfil do Rio de Janeiro faz de Alencar um escritor de seu tempo, com projeção de recepção para os leitores de hoje? Percebendo todas as nuances do carioca, recria, decerto, a vida na capital brasileira da época em temas para a sua ficção, mas limita-se à classe burguesa, trazendo ainda a herança aristocrática. Assim, notamos claramente que a formação ideológica de Alencar, pautada na política conservadora, subjaz no texto de suas obras romanescas. José de Alencar, portanto, valoriza a emoção em detrimento da problematização, no que se refere às questões sociais. Mesmo em *Lucíola* e *Senhora*, onde já encontramos um escritor preocupado com os valores humanos sendo burlados pela hipocrisia da sociedade burguesa, o sentimentalismo do amor individual acaba por ser a relação maior entre as pessoas para curar os males do mundo.

Sabemos que a literatura é uma criação artística, que se utiliza da linguagem verbal para dar forma às imagens e às ideias suscitadas pelo artista. É, por isso, manifestação humana por excelência, uma vez que essa atividade requer inteligência, imaginação e sensibilidade daquele que ousa fazê-la. José de Alencar compreendia tudo isso. Sabia também do seu papel como romancista para a formação de uma nacionalidade. Nesse contexto, a linguagem utilizada por ele contribui para essa postura que assume, à medida que se distancia dos modelos dos escritores portugueses, pois um dos objetivos da obra romanesca de Alencar era a construção de um projeto de nacionalidade brasileira, ou seja, de nação independente culturalmente de Portugal. Por isso,



José Veríssimo diz a seu respeito: “foi José de Alencar revolucionário em letras, conservador em política” (VERÍSSIMO, 1998, p. 282).

Não obstante à elaboração de um texto cuja linguagem transmite a vida nacional, sem perder a elegância – são exemplos disso os romances *Iracema*, *O Sertanejo* e *Lucíola* –, José de Alencar se limita ao plano do enunciado, que corresponde na construção linguística à relação entre significante e significado. Não questiona, no plano da enunciação, o sistema articulatório em que entram a representação e a realidade. Esta é uma problematização que custou muito caro a Machado de Assis a partir de 1881, com a publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, sendo por isso considerado o primeiro escritor “moderno” da literatura brasileira, segundo os argumentos de João Alexandre Barbosa (BARBOSA, 1983).

Sendo um escritor de seu tempo, formado sob a égide dos ideais românticos de autores ingleses e franceses, é perfeitamente compreensível que José de Alencar, apesar de algumas limitações estéticas e restrições ideológicas, seja ainda considerado por José Veríssimo um “revolucionário em letras”. Isso é possível, uma vez que ele soube romper com as formas neoclássicas e garantir um espaço no sistema literário de então para o romance, percebendo que a formação de uma nacionalidade autêntica tinha a necessidade de uma literatura que falasse dos nossos costumes.

O escritor de *Lucíola* possuía, pois, a missão de construir uma pátria por intermédio da literatura. Esse fato justifica, sem dúvida, a preocupação de Alencar em abranger, no conjunto de sua produção romanesca, as modalidades do indí-



nismo, do histórico, do regionalismo e do urbanismo. Mas, fugindo do olhar do colonizador português sobre o Brasil, passou a ver o país do modo, sobretudo, dos franceses. Assim, as paisagens naturais são descritas com o exotismo exagerado e com a relatividade de um individualismo egoísta. Quanto às paisagens culturais (de classe, sexo, raça e nacionalidade), são válidas e existentes aquelas que pertencem à classe burguesa.

Distanciando-se da análise tradicional, Antonio Candido, no texto “Os três Alencares”, estuda a obra em prosa de José de Alencar sob três aspectos, os quais são responsáveis por aproximar a criação estética do texto à formação ideológico-política. No intuito de manter a independência artística e literária, manteria também o Brasil como um país efetivamente livre de Portugal.

O primeiro desses elementos é a criação dos heróis nacionais, imprescindíveis para suscitar na sociedade da época a crença de um povo dotado de qualidades sobrenaturais. Esses heróis aparecem, por exemplo, nos romances *O Guarani*, *Ubirajara* e *Iracema*, cuja narrativa nos remete a uma época lendária por falta de um passado histórico medieval. Mesmo Arnaldo Louredo, de *O Sertanejo*, a nosso ver, é uma figura lendária, uma vez que aparece dotado de qualidades sobre-humanas.

O segundo “Alencar” é aquele que cria um enredo em torno de uma aventura amorosa entre uma moça abastada e um rapaz que procura conquistá-la por meio de galanteias burguesas. *A Pata da Gazela*, *Diva* e *Sonhos d'Ouro* são exemplos de romances narrados ao sabor da ingenuidade de um amor pueril, principal elemento do enredo, pois é a mola propulsora que movimenta a vida.



De acordo com Antonio Candido, o terceiro aspecto responsável pela criação romanesca de José de Alencar são os adultos, que trazem para os romances, como *Lucíola* e *Senhora*, um apurado nível estético e uma profunda percepção dos valores humanos. Alencar, nesse momento, consegue verticalizar os problemas sociais, desmascarando sutilmente a sociedade carioca de sua aviltante hipocrisia e de seus interesses particulares, sem, contudo, perder a elegância de uma escrita apurada.

Mas, diante dessas considerações, podemos nos perguntar: quais as implicações da leitura de obras alencarianas para um leitor do século XXI? Se alguém estiver disposto a gastar o precioso tempo que lhe resta do dia e lançar o olhar para o século XIX brasileiro, verá que ele foi uma época decisiva que “inaugura uma nova maneira de pensar e inscrever o país na modernidade ocidental” (VELOSO & MADEIRA, 1999, p. 59). Como a literatura de Alencar emergiu naquela época, traz todas as nuances de um Brasil à procura de uma identidade, de um lugar no mundo Ocidental. Ler, hoje, particularmente, a obra de José de Alencar significa compreender não só o país em formação, mas também o sistema literário brasileiro. É esse caminho que nos mostra Antonio Candido em *Formação da literatura brasileira*. O nacionalismo, então, encontra na estética romântica perfeitas condições para concretizar-se culturalmente.

Se considerarmos por um instante o sistema literário no Brasil de 1830 a 1880, veremos que ele se organizava com o propósito de construir, através de um estilo próprio, um país política e culturalmente autônomo de Portugal. Por esse ponto de vista, era uma literatura “empenhada”, uma vez que se utilizava de temas e imagens nativistas, a fim de divulgá



-los na sociedade emergente de então. Porém essa disposição dos poetas e romancistas do Romantismo, muitas vezes, tornava-se contraditória, pois compreendia o Brasil com a mesma perspectiva dos europeus.

A produção literária em prosa de José de Alencar ocupa uma posição de destaque no Romantismo brasileiro, não pela quantidade de obras publicadas, mas, sobretudo, por ter contribuído significativamente para a consolidação de um sistema literário nacional. Assim, o leitor brasileiro dos dias atuais tem, pelo menos, duas razões indeléveis para debruçar-se sobre os romances de Alencar. O primeiro motivo é de natureza estética e o outro aparece na obra como manifestações sociais, históricas, culturais e psíquicas.

O primeiro motivo, com a gratuidade própria da arte, devolve ao homem contemporâneo a sensibilidade diante do mundo que o cerca. Por isso, as melhores produções literárias do escritor de *Iracema*, por serem, sobretudo, manifestações artísticas, mantêm uma posição importante para a formação e a história da arte brasileira. Ao ler José de Alencar, assim como outros autores significativos da nossa literatura, nessa perspectiva estética, não se trata de ganhar algo em troca, como pensam os defensores do pragmatismo contemporâneo. É muito mais do que isso, pois encontramos aí a expressão de época da nossa história do ponto de vista de um indivíduo, o escritor, recriando subjetivamente o mundo por meio da linguagem verbal. As imagens daí resultantes, portanto, são indeléveis, pois passam de geração a geração com a força necessária para superar quaisquer perspectivas de vida. Dependendo da maneira como constrói essas imagens, o artista nos passa não apenas elementos locais que marcam uma determinada época, mas principalmente valo-



res universais, capazes de serem sentidos e compreendidos inesgotavelmente.

Por outro lado, há, no conjunto formado pelas ficções em prosa de José de Alencar, o modelo de cultura do Brasil oitocentista. Por isso, ao ler seus romances, deparamo-nos com a consolidação da identidade nacional, que é desenvolvida, como já vimos, ao longo de toda a sua produção literária, a partir de temas como o indianismo, a natureza e a língua do nosso povo.

Na pós-modernidade, quando os valores e as identidades culturais estão sendo solapados pela globalização, a obra romanesca de José de Alencar pode servir para o leitor contemporâneo não como uma fuga ufanista da realidade atual, mas como uma resposta, a fim de reconhecer-se como individualidade autêntica numa sociedade constituída historicamente. Alimentando-se do manancial inesgotável da arte literária em geral, e em particular da de José de Alencar, torna-se, portanto, um leitor apto a enfrentar um dos desafios postos pela pós-modernidade, qual seja a busca da identidade cultural e, conseqüentemente, individual.



Referências

BARBOSA, João Alexandre. A modernidade do romance. In: *O Livro do seminário. Ensaios*. Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. 1982. São Paulo: LR, 1983.

_____. Os perfis de José de Alencar. *Revista Cult*. Setembro/1999.

GOMES, Álvaro Cardoso. *A Estética romântica*. Editora Atlas, 1992.

CANDIDO, Antonio. Os três alencares. In: *Formação da literatura brasileira*. 7 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993, v. 2.

VERÍSSIMO, José. A segunda geração romântica. Os Prosadores. In: *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VELOSO, Mariza & MADEIRA, Angélica. Século XIX: paisagens do Brasil. In: *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



O Investimento genérico em fábulas de Millôr Fernandes

Maria Helena Mendonça Sampaio

Introdução

À luz da Análise do Discurso de linha francesa – disciplina que entende a linguagem à medida que esta faz sentido para quem a utiliza num contexto de interação verbal, num dado momento histórico, social e cultural –, analisaremos de que modo se reveste o gênero fábula na produção de Millôr Fernandes, a fim de se ter uma compreensão do investimento dispendido pela comunidade em que se faz emergir esse gênero. Para tanto, faz-se necessário o entendimento acerca da forma como essa tendência da Análise do Discurso concebe o gênero e os aspectos envolvidos em sua constituição, considerando também o posicionamento que se vislumbra no discurso fabular.

Os gêneros do discurso, comumente já considerados fenômenos históricos, solidamente vinculados à vida cultural e social, são eventos representativos de uma sociedade e constituem problema de investigação desde a Antiguidade Clássica. Para a tradição literária, os gêneros discursivos obedecem a determinados critérios, e durante muito tempo a noção de gênero esteve voltada apenas ao contexto literário e os gêneros discursivos foram considerados como simples abstrações linguísticas, mas hoje são analisados como formas retóricas que têm vínculos com situações so-



ciocomunicativas ocorridas na interação verbal (MACHADO, 1994). Apesar de haver prototipicidade, porque apresentam características que lhes estão circunscritas, os gêneros são espaços de tensão, perceptível ou não. Essa tensão se dá permeada pelo caráter intertextual e interdiscursivo, que garante a construção do sentido em qualquer tipo de texto, nas modalidades oral ou escrita, o qual não pode ser compreendido apenas como um paradigma de redação, uma vez que reflete práticas sociais reveladas por meio da linguagem, constituindo elo entre a história desta e a da própria sociedade. Adiante, quando nos detivermos ao discurso fabular pretendido por Millôr Fernandes, esclareceremos em que consistem os processos de intertextualidade e de interdiscursividade sob a ótica da Análise do Discurso.

Nosso trabalho está restrito ao texto narrativo, especificamente à fábula em que o discurso foi alterado em contraponto ao apresentado pela tradição. Isso pode ser explicado porque esse gênero, como acontece com os demais gêneros do discurso, se constitui em relação de dependência com a demanda sociocomunicativa, de acordo com o tratamento que lhe é dado, sua emergência, audiência, condições de produção, funções pragmáticas, considerando o contexto verbal e o não verbal que asseguram o gênero. A fábula tradicional, por exemplo, apresenta basicamente um discurso didático, diferentemente da fábula moderna de Jean de La Fontaine, a qual se mostra lúdica, e mais distinta ainda da fábula milloriana¹, contexto de um discurso muitas vezes polêmico e subversivo, no que diz respeito à constituição do próprio gênero. Com base no que defende Maingueneau (1995), é possível afirmar que não se deve propor ao públi-

1 Utilizaremos o adjetivo “milloriano” para referência à fábula criada por Millôr Fernandes.



co uma fábula no século XVII como se faz com uma fábula milloriana.

Antes de apresentarmos a fábula milloriana e de examinarmos os aspectos envolvidos no investimento do gênero fábula, a partir da produção de Millôr Fernandes, apresentaremos um breve histórico desse gênero. Entendemos que, assim, criaremos condições para contrapor aspectos que envolvem a gênese desse discurso em contextos distintos.

1 Um breve histórico da fábula

Inserida na sequência tipológica narrativa, definida por propriedades linguísticas próprias, a fábula tem origem no Oriente, mas foi recriada no Ocidente por Esopo, autor de histórias baseadas em animais ou criaturas imaginárias, para mostrar um ensinamento (SOUZA, 2004). Fedro (15 a.C. - 50 d.C.) declarava-se admirador e imitador de Esopo e registrou de forma literária os textos deste contador de histórias da Antiguidade. Antes de se tornar um gênero, a fábula passou dispersa pela oralidade, de civilização em civilização. Mas a divulgação das fábulas de Esopo para a modernidade foi feita pelo francês Jean de La Fontaine, poeta conhecedor das artes e das manifestações culturais do povo. No contexto criado por um ou outro contador de histórias, no universo da fábula, os animais simbolicamente são postos em situação exemplar, a partir da qual se pretende transmitir uma lição aos homens considerados comuns.

Apesar de ter surgido, ao mesmo tempo, em continentes diferentes e de ser um gênero de tradição oral, a fábula re-



cebe do seu berço na Antiguidade Clássica, séc. VIII a.C., um aspecto linguístico formal. O caráter universal da estrutura do texto que ancora o discurso fabular pode ser justificado por sua relação muito próxima à sabedoria popular, pois constitui um gênero muito antigo, presente praticamente em todas as culturas humanas, em todas as épocas.

Segundo os próprios fabulistas, a fábula apresenta um discurso mentiroso o qual retrata uma verdade, as finalidades de entreter e aconselhar; é uma curta narrativa que, sob o véu da ficção, esconde uma moralidade. Essa última conceituação nos parece mais apropriada por vislumbrar os aspectos da forma e do discurso.

No Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948) reconta em prosa muitas fábulas antigas e apresenta outras de sua autoria, com o objetivo de criar uma literatura com características bem brasileiras, voltada especialmente para crianças e jovens (SOUZA, 2004). Adaptando seu texto, rumo à intertextualidade como processo próprio de sua produção literária, este literato não só reaproveita fábulas de Esopo e de La Fontaine, mas também recicla elementos da tradição do povo, com personagens folclóricos. Nesse contexto, o escritor desmonta o maniqueísmo comum ao discurso fabular, privilegiando os aspectos fabuloso e lúdico, em detrimento da questão exemplar e moralizadora.

2 A fábula milloriana

É exatamente a popularidade da fábula que permite que a sua estrutura suporte muitas versões do próprio gênero, como se constrói a fábula de Millôr Fernandes, escritor, char-



gista e humorista brasileiro contemporâneo, que se insurgiu na criação de fábulas desde 1963, ano de publicação de sua primeira obra nesse gênero, e que permanece atualizando-o até os dias de hoje. Este fabulador não propõe apenas uma releitura das fábulas clássicas, mas uma recriação de acordo com condições de produção específicas, marcadas pela contemporaneidade. Nesse contexto não é possível depreender o processo de intertextualidade apenas como entrecruzamento de vários outros textos. O sentido da fábula milloriana parece construído a partir do que nasce do próprio autor, de modo consciente ou não, imprimindo à sua criação o que lhe é pessoal, sem prescindir dos aspectos irônicos políticos, culturais contemporâneos, em forma de caricatura. Portanto, é plausível afirmar que o discurso de Millôr apresenta versões ou transformações do gênero fabular influenciadas por condições histórico-sociais, as quais, de acordo com a Análise do Discurso, são relevantes para a compreensão da gênese de um discurso.

Fiorin (1986) afirma que Millôr Fernandes “destrói a fábula” por não apresentar o valor exemplar desse gênero. Se considerarmos que o que distingue a fábula de outro gênero narrativo é exatamente esse caráter exemplar, a afirmação de Fiorin parece acertada. Mas Millôr mantém a estrutura da fábula tradicional, subvertendo o discurso, ou atualizando o gênero, quando admite a projeção do narrador no enunciado quebrando a expectativa do leitor. Essa projeção acontece na fábula tradicional especialmente em relação à elaboração da síntese, a moral, ou seja, o enunciador elabora para o leitor a lição. O percurso narrativo da fábula milloriana, por meio das inserções avaliativas do narrador, também conduz o leitor a uma moral, também exemplar nas condições de



produção do fabulador. Crê-se que, ao se permitir a inserção do enunciador nas instâncias narrativas desse modo, configuram-se estratégias que ajudam o leitor a reconstituir o sentido do texto, ou a fazer o percurso de sentido pretendido pelo sujeito da enunciação, e principalmente a caracterizar a fábula milloriana, que instaura a identidade de um novo tipo de enunciador para esse gênero. As digressões avaliativas do narrador, a nosso ver, são constitutivas do investimento genérico envolvido na inscrição da produção num contexto não somente literário, mas social, pois a fábula milloriana, como as antigas, tanto pode estar circunscrita em uma obra, ou em uma publicação periódica, como passar de boca em boca.

Podemos dizer, então, que as digressões são fenômenos prototípicos do discurso fabular de Millôr Fernandes – o que tentaremos comprovar a seguir.

3 O investimento genérico na fábula milloriana

Para Maingueneau (1995, p. 75), “se o gênero não é um contexto contingente, mas um componente completo da obra, deve-se levar em conta a maneira como esse **investimento** se efetua, restabelecer a força que une um certo ‘conteúdo’ a um certo ‘contexto’ genérico” (grifos do autor).

Essa projeção do narrador se dá de várias formas, entre elas:

- Quebra da sequência narrativa



(1) *Realmente, caros leitores, com Eco não havia saco.*²

(2) *O marido enganado (antes dessa forma!) não se conformou.*³

- Nota de esclarecimento

*Piastras não são moedas da Coréia do Sul, **mas nas fábulas vale tudo**, desde que os nomes sejam sonoros.*⁴ (Grifo nosso)

- marcação notadamente de humor

(3) *No tempo em que Prometeu usava-se apenas como nome próprio e não como verbo...*⁵

- Uso das aspas

(5) Mulher linda, sensual, altamente desejável. Além disso, e evitando o “mau” uso dessas características, era devota, crente, caridosa.⁶

No exemplo (1), o enunciador, ao se dirigir ao leitor para avaliar um fato narrado, afasta-se do gênero tradicionalmente reconhecido como fábula, mas não impede que a sequência narrativa tenha continuidade para que se chegue à moral.

2 FERNANDES, Millôr. *100 Fábulas Fabulosas*. São Paulo: Editora Record, 2003, p. 37-38.

3 Ibid. p. 85-86.

4 Ibid. p. 43-44.

5 Ibid. p. 52-54.

6 Ibid. p. 25-26.



Em (2), a inserção parentética interrompe a sequência narrativa, acrescentando um juízo de valor do enunciador a respeito do próprio discurso. Esse juízo provavelmente já interferirá na avaliação do discurso feita pelo leitor. Contrariamente ao que acontece no gênero tradicional, por meio da síntese avaliativa suportada pela moral e apresentada pelo narrador somente ao final do texto, o leitor, na fábula milloriana, é antecipadamente invadido, no seu processo de construção do sentido do texto, por digressões avaliativas do enunciador.

As notas de esclarecimento fazem parte da estruturação textual, constituindo um suporte linguístico-semiótico, e surgem como notas de rodapé (3) que apontam os desvios discursivos propostos pelo enunciador. O termo “desvios” foi aqui utilizado para explicar a mudança de percurso de sentido que o narrador leva o leitor a fazer. Algumas vezes, essas notas são usadas como uma forma de o enunciador se aproximar do leitor, ou como uma forma de fazer este se aproximar do discurso fabular, marcado por uma nova ordem discursiva. Em (3), o enunciador é também irônico quanto ao próprio conteúdo do enunciado: *mas nas fábulas vale tudo*. Apesar de o humor e a ironia estarem diluídos no próprio discurso, esses recursos surgem bem marcados linguisticamente (4), subvertendo o discurso, já que na fábula clássica a ironia se dá apenas no nível da figurativização em que está ancorada a interpretação, mas não o gênero, pois o narrador continua em busca de uma síntese.

Ao discutir a interpretação das aspas, Maingueneau (2000, p. 163) diz que, para estas serem decifradas, é necessário um mínimo de cumplicidade entre o enunciador e o leitor, como se vê no exemplo (5), em que o leitor precisa se



envolver com a nova ordem discursiva proposta pelo fabulador para dar conta do sentido do texto. Entendemos que, para a interpretação da fábula milloriana, essa cumplicidade é fundamental, pois “o leitor deve construir uma determinada representação do universo ideológico do enunciador para conseguir ter sucesso na interpretação pretendida” (Maingueneau, 2000, p. 163), fazendo parte do investimento genérico. A “interpretação pretendida” de que trata Maingueneau se refere à sugerida pelo uso das aspas, recurso bastante utilizado por Millôr Fernandes, mas a estendemos a todas as formas próprias de este autor constituir e inscrever num contexto o seu discurso fabular, porque as vemos como parte fundamental do investimento dispendido para a construção de um novo discurso num dado gênero.

Para Grantham (1997), o discurso fabular, além de ter por finalidade ensinar as pessoas a agir, regulando suas relações em sociedade, contém críticas sociais. Este último aspecto é essencial para que se reconheça o texto de Millôr como fábula, uma vez que, para se fazerem críticas sociais, é preciso se ter em vista as condições de produção do discurso, as quais garantem a atualização do discurso fabular, entendido como um discurso social determinante de práticas sociais.

O discurso fabular como um todo, e sua repetição através dos tempos, na nossa concepção, organiza o dizível, ou seja, aquilo que pode e deve ser dito nas diversas sociedades em que foram produzidos esses discursos, em épocas distintas e por autores diversos. Dessa forma, nos permite conhecer as normas e leis próprias a essas sociedades,



bem como identificar as condições em foram produzidos tais discursos (GRANTHAN, 1997, p. 82).

Entendemos, com base no discurso do próprio fabulista, que Millôr, ao dizer “sou um humanista nato. Muita gente, eu sei, preferiria que eu fosse um humorista morto, mas isso virá a seu tempo. Eles não perdem por esperar.”⁷, se inscreve no contexto social de uma forma muito particular, embora ele tenha feito parte da intelectualidade carioca desde os anos de 1940. Por ocasião da publicação de uma coletânea de fábulas, em entrevista à revista *Época*, 17/06/03, ao ser indagado por que escolhera um gênero moral como a fábula para o seu livro de estreia em uma editora, diz: “Não escolhi nada. Não tenho qualquer pretensão a ser literato – talvez até por pretensão, quero ser santo –, as coisas me escolheram. Na verdade tinha de encher espaços e ganhar a vida. Enchi e ganhei”. O próprio Millôr questiona a sua prática discursiva quando o jornalista lhe pergunta sobre os seus planos literários: “Literários, eu? Isso que eu faço é literário?”. Em outra entrevista à *Folha Online*, em 15/06/03, à pergunta “Por que você chama de ‘fabulosas’ as fábulas que faz há quarenta anos?” assim respondeu: “Tenho a vaga impressão que é só trocadilho”. E acrescenta: “O trocadilho não é ‘a mais baixa forma de humor’, como querem trocadilhistas idiotas. Cristo, que possuía a graça divina, fez a base de sua igreja com um trocadilho: ‘Pedro, tu és pedra, e sobre ti edificarei a minha igreja’”.

Mesmo dizendo não ter escolhido nada, não pretender ser literato, tentando, a nosso ver, esvaziar sua produção, ao

7 Disponível em http://www.releituras.com//millor_bio.asp. Acesso em 10 junho de 2004.



mesmo tempo preenchendo-a da sua singularidade, Millôr Fernandes assume uma posição, inscrevendo sua obra num contexto específico. Maingueneau (1995, p. 75) afirma: “Como a pertinência genérica das obras é indissociável de seu conteúdo, é necessário a cada vez esforçar-se por restabelecer o gesto que sustenta a atribuição genérica e relacioná-lo com o posicionamento de seu autor no campo literário”. Além disso, a produção escrita como prática discursiva, literária ou não, não pode prescindir de uma vocação enunciativa, que, segundo Maingueneau (1995, p. 78), é o “processo através do qual um sujeito se sente chamado a produzir literatura”.

Em algumas fábulas, Millôr Fernandes também faz uso da intertextualidade explícita, como em *O leão e o rato*. Ele reconta sucintamente a fábula de Esopo (1994) e a partir de onde esta termina dá início à sua criação, em que as personagens *leão* e *rato*, movidos por uma nova ordem discursiva, com base em elementos da contemporaneidade, assumem posições incomuns à fábula tradicional. Mas a intertextualidade não se dá apenas de forma tão explícita. Esse conceito compreende “o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outros textos” (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 288). Entendido como uma propriedade que constitui qualquer texto, intertextualidade é uma variante da interdiscursividade, a partir da qual um discurso se relaciona a outro de várias formas.

Vejamos esta fábula:



Mudanças imutáveis⁸

À maneira dos... chineses

“Se você não consegue fugir, você é muito corajoso.”

Olin-pin, abastado negociante de óleos e arroz, vivia numa importante mansão em Kin-tipê. Sua posição social e sua mansão só não eram perfeitas porque, à direita e à esquerda da propriedade, havia dois ferreiros que ferravam ininterruptamente, tinindo e retinindo malhos, bigornas e ferraduras. Olin-pin, muitas vezes sem dormir, dado o tim-pin-tim, pan-tan-pan a noite inteira, resolveu chamar os dois ferreiros e ofereceu a eles 1.000 ienes de compensação, para que ambos se mudassem com suas ferrarias. Os dois ferreiros acharam tentadora a proposta (um iene, na época, valia mil dólares) e prometeram pensar no assunto com todo empenho. E pensaram. E com tanto empenho que, apenas dois dias depois, prevenidamente acompanhados de advogado, compareceram juntos diante de Olin-Pin. E assinaram contrato, cada um prometendo se mudar para outro lugar dentro de 24 horas. Olin-Pin pagou imediatamente os 1.000 ienes prometidos a cada um e foi dormir feliz, envolvido em lençóis de seda e adorável silêncio. Mas no dia seguinte acordou sobressaltado, os ouvidos estourando com o mesmo barulho de sempre. E quando ia reclamar indignadamente pela quebra do contrato, verificou que não tinha o que reclamar. Os dois ferreiros tinham cumprido fielmente o que haviam prometido. Ambos tinham se mudado. O ferreiro da direita tinha se mudado pra esquerda, e o da esquerda tinha se mudado pra direita.

8 FERNANDES, Millôr. *100 Fábulas Fabulosas*. São Paulo: Record, 2003. p. 9-10.



Moral: Cuidado quando a esquerda e a direita estão de acordo.

Nessa fábula, Millôr Fernandes, a partir do próprio título, atribui ao seu texto um caráter de humor. Com a expressão *À maneira dos... chineses*, convida o leitor a se voltar para a nacionalidade chinesa e suas características, mas o que se vê ao longo do texto na verdade é que o mundo chinês é apenas o mundo imaginário criado para ambientar os fatos. O autor usa nomes que parecem ser chineses ou são inventados por ele a partir da sonoridade da língua chinesa, usa ainda a moeda (iene), que, ao ser convertida para o dólar no próprio texto, conduz o leitor ao discurso capitalista, em que a moeda americana tem muito mais valor que o iene. Ao nos apresentar a síntese avaliativa, remete o leitor ao discurso político, especialmente voltado ao contexto brasileiro, em que os partidos políticos se posicionam ideologicamente, de esquerda ou de direita. Acreditamos que a interdiscursividade também faz parte da forma como o gênero discursivo se insere como prática discursiva. Vale salientar que tantos outros aspectos poderiam ter sido compreendidos da fábula transcrita, mas nos detivemos ao que entendemos ser adequado às necessidades deste trabalho.

Considerações finais

Esperamos que o percurso dado ao estudo do investimento genérico em fábulas de Millôr Fernandes tenha sido apropriado à compreensão de como a Análise do Discurso de linha francesa entrevê a inscrição de um dado gênero



num contexto social e os elementos envolvidos nesse processo.

As formas de enunciar próprias da fábula milloriana são únicas e provêm de um investimento genérico dispendido na construção do discurso fabular, subvertido a princípio por desprezar o caráter didático do gênero tradicional, mas reinventado por estar voltado às condições de produção cabíveis na atualidade, de acordo com as funções pragmáticas do texto, construto da interação verbal, em que enunciador e leitor mantêm uma relação de cumplicidade, mas em que também se estabelecem relações de tensão. Afinal, o processo de constituição de um texto, em que muitos discursos se interseccionam, é dialógico, ou seja, dá-se na relação entre o enunciador e o enunciatário, que, na interação, interferem na construção do sentido do discurso.

Bakhtin (1979, p. 279) anuncia que a utilização da língua envolve toda atividade humana, em qualquer esfera, representando a variedade desse uso e a amplitude dessa atividade. É nesse contexto que se insere a fábula milloriana, como qualquer outro gênero que vem atender às necessidades sociocomunicativas dos indivíduos.

Acreditamos que, ao propor uma análise do gênero fábula, constituído de uma maneira muito particular, como é a fábula milloriana, pusemos em foco, prova da heterogeneidade da linguagem, as formas de enunciar como objeto de estudo da linguística atualmente preocupada com as relações entre linguagem, discurso e gênero.



Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

ESOPO. *Fábulas Completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

FERNANDES, Millôr. *100 Fábulas fabulosas*. São Paulo: Record, 2003.

FORIN, José L. *Millôr e a destruição da fábula*. ALFA, São Paulo, 30/31, 1986, p. 85-94.

GRANTHAN, Marilei R. *O discurso fabular*. ARTEXTO, Rio Grande, 8, 1997, p. 79-82.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Loide N. de. *O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato*. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2004.



O processo tradutório: a tradução de *Mrs. Dalloway* e *The Hours* para o português¹

Ricelly Jáder Bezerra da Silva

Francisco Rafael Silva Barros

1. Introdução

O presente artigo é o resultado de um trabalho em conjunto que pretende analisar o universo literário da escritora inglesa Virginia Woolf, que foi traduzido para o português e que se constituiu primariamente da leitura dos romances em língua inglesa *Mrs. Dalloway* (1925), obra da escritora britânica, e *The Hours* (1998), do escritor norte-americano Michael Cunningham, romance que tem Virginia Woolf como personagem e que cria um intertexto com *Mrs. Dalloway*. O objetivo principal dessa análise é perceber que tendências guiaram as traduções na criação do universo literário da escritora Virginia Woolf no contexto brasileiro, observando se essas traduções foram mais estrangeirizadas ou domesticadas (VENUTI, 2002).

Motiva-se a realização deste trabalho pela importância que a literatura de Woolf ocupa no cânone ocidental e por ser uma referência na literatura moderna e até para autores contemporâneos, como o próprio Cunningham, que emprega em *The Hours* a técnica do fluxo de consciência, largamente utilizada por Woolf em suas obras. Essa técnica de

¹ Este artigo apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa intitulado "O Processo Tradutório: Investigando o Universo de Virginia Woolf Reescrito", em desenvolvimento na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Augusto Viana da Silva.



escrita foge do “padrão” tradicional no que se refere à organização sintática dos elementos do texto e, por isso, torna-se ponto relevante de análise quando se discute tradução.

Partimos da leitura e análise das traduções de *Mrs. Dalloway*, traduzido pelo poeta e tradutor Mário Quintana, em 1946, e *As Horas*, traduzido por Beth Vieira, em 1999. Tínhamos como meta inicial fazer a análise puramente linguístico-textual dos romances, mas percebemos que, através do texto em si, não poderíamos chegar a conclusões significativas. Por essa razão, resolvemos considerar também aspectos ideológicos, políticos e críticos presentes nos textos e os diferentes efeitos que esses aspectos têm em cada universo (o de partida e o de chegada), em que sistema a tradução é inserida e os conflitos gerados nos outros sistemas: econômico, político e social.

Para essa nova fase de nosso estudo, tivemos que realizar leituras mais aprofundadas do livro *Os Escândalos da Tradução: Por uma Ética da Diferença* (1998) de Lawrence Venuti, em busca do entendimento acerca das dimensões políticas da atividade de tradução, como também do alargamento do nosso horizonte teórico, construindo novos discursos através da leitura de André Lefevere (1992) com sua teoria das refrações. Os pressupostos teóricos em questão nos ajudarão a encontrar pistas para os questionamentos que guiarão a nossa análise.

2. Fundamentação teórica

Apropriamo-nos, em nossa análise, de dois teóricos com visões particulares, mas que compartilham de um denomi-



nador comum no que diz respeito à tradução: o fato de não a conceberem como um sistema linguístico fechado, ou seja, não a verem como resultado de equivalências ou fidedignidade de um texto “original”. Ao contrário, consideram que há toda uma estrutura social, política e econômica do sistema literário receptor, envolvida no processo de tradução que deixa marcas no texto, além das habilidades linguísticas do tradutor.

Lefevere (1992) vem nos trazer o que se configura como a teoria das “refrações” ou “reescritura” (como cunhou o termo mais adiante em seus estudos) para mostrar que a literatura, uma disciplina que engloba obras literárias, diferencia-se completamente da metaliteratura, que é o que se escreve sobre literatura, ou que se escreve a partir da literatura. Essas reescrituras são fundamentais para a inserção de uma obra em um sistema literário estrangeiro, pois reconstróem textos para outros sistemas influenciadores diretos do sistema literário, como resenhas críticas, artigos em revistas e jornais, adaptações e traduções.

Outro ponto importante em relação ao posicionamento de Lefevere é que o autor ainda leva em consideração “pessoas que fazem alguma coisa com esses textos: pessoas que escrevem, distribuem, lêem, em suma, refratam os textos” (LEFEVERE, 1996, p. 141). Isso talvez seja uma das maiores contribuições de Lefevere para os atuais estudos de tradução, pois passa a considerar também importantes questões sobre poética e patronagem, autoridade e poder, aspectos considerados como parte integrante do sistema literário.

Venuti (2002), ao discutir tradução, esclarece a sua dimensão político-filosófica em determinadas sociedades. No livro



Os Escândalos da Tradução: por uma ética da diferença (1998), o autor traz à tona os “escândalos” que estão envolvidos nos trabalhos tradutórios de diferentes áreas. Para o autor:

Os escândalos da tradução são culturais, econômicos e políticos. São revelados quando se pergunta por que a tradução permanece hoje às margens da pesquisa, dos comentários e dos debates (...), especialmente em inglês (VENUTI, 2002, p. 09).

E, muitas vezes, nos são ocultados por um trabalho elaborado de domesticação do texto de partida. Esse estrato do trabalho de Venuti terá especial importância na nossa análise, pois podemos observar os textos literários com os quais estamos lidando em domesticado ou estrangeirizado, através não só dos aspectos linguísticos do texto em si, como nos fica claro no próprio trabalho de Venuti, mas também a partir de uma contextualização da comunidade de chegada e de suas ideologias, juntamente com as que vêm impressas no texto e as dos próprios tradutores.

3. Os romances

3.1 Resumos

O romance *Mrs. Dalloway*, da escritora inglesa Virginia Woolf, trata da narração de um único dia na vida de uma mulher da alta sociedade britânica em um contexto de pós-guerra, utilizando um estilo introspectivo de escrita, que busca descrever os processos mentais dos personagens



como os da protagonista do romance, Clarissa Dalloway. É exatamente nesses fragmentos de texto onde há a manifestação do fluxo de consciência da protagonista que se baseia a nossa análise, na qual se investiga como Mário Quintana traduziu esse fluxo da Sra. Dalloway para o português.

A descrição de processos mentais em contos ou romances é marcada por uma tendência à “desorganização” na ordem direta da escrita, pois, nessas narrativas, o que predomina é o caos, a indecisão e a imprecisão das vontades e dos desejos das personagens, porque tenta “reproduzir” o movimento mental na tentativa de dominar as informações que captamos com nossos sentidos e que nunca ocorrem de maneira linear. Assim, a leitura de tais textos pode ser hermética, “pois à medida que a descrição dos processos mentais são cênicas e abstraídas dos referenciais externos, o leitor fica na posição de espectador, tentando apreender essas realidades internas” (SILVA, 2007, p. 6).

Quase todo o romance é desenvolvido com base nas lembranças da juventude de Clarissa Dalloway, seu romance com Petter Walsh e suas brigas, sua melhor amiga Sally com quem dividia seus segredos mais íntimos, seu espírito feminista juvenil esquecido a partir do momento em que ela decidiu tornar-se uma esposa comum para seu futuro marido, Richard Dalloway. E essa é uma das principais características que fazem *Mrs. Dalloway* ser considerado um romance de conjectura, introspectivo por ser baseado boa parte nas lembranças e nas reações que essas lembranças causam na mente da Sra. Dalloway.

A obra norte-americana *The Hours*, de Michael Cunningham, publicada em 1998, tornou-se em pouco tempo um *best-seller* lido em vários países do mundo. Esse fenôme-



no se dá, em parte, porque o romance lida com elementos da sociedade americana. Traz à tona a construção do novo conceito contemporâneo de família, por exemplo. Dá-se também pelo fato de fazer referência à *Mrs. Dalloway*, ao deslocar o romance para o contexto social da Nova York dos anos 1990, com a personagem Clarissa Vaughan.

When I thought it can't just be an update of "Mrs. Dalloway" (...). So I played around with the idea that Woolf might be some sort of ghost haunting my attempts to re-write "Mrs. Dalloway"² (*apud* Cunningham, Degenhart, p. 02, 2003).

A obra apresenta três histórias paralelas que acontecem em um dia e que têm em comum o romance de Woolf. Mostra a própria Virginia Woolf como personagem durante o processo de criação de seu romance; apresenta a dona-de-casa norte-americana Laura Brown no final da década de 1940, que é uma leitora da obra de Woolf, identificando-se com a autora e com seu romance. Laura pode ser uma amálgama de Woolf com sua personagem Sra. Dalloway, pois, ao mesmo tempo em que se sente presa a seus afazeres domésticos, busca uma saída na literatura de Woolf, tomando uma decisão drástica. Assim como Woolf quando decidiu pelo suicídio, Laura também mata uma parte de si quando decide abandonar a família e viver no Canadá.

Outra personagem muito importante no romance é Clarissa Vaughan, uma mulher bem sucedida na vida pessoal e

2 Tradução dos autores do artigo: "Quando eu pensei que não pode ser simplesmente uma nova abordagem de *"Mrs. Dalloway"*. (...) Então imaginei se Woolf poderia ser um tipo de fantasma presente nas minhas tentativas de reescrever *"Mrs. Dalloway"*."



profissional, mas que tem problemas ao cuidar de seu amigo Richard, um renomado escritor que está em fase terminal por conta do HIV. Clarissa Vaughan vive fatos semelhantes aos da Clarissa Dalloway, ambas se preocupam com uma festa que devem dar em um dia, passam por períodos de nostalgia e avaliação de suas vidas. As duas são mulheres de meia-idade, que, de certa forma, estão insatisfeitas com suas vidas.

Assim como Woolf, Cunningham também usa a técnica do fluxo de consciência, e, em seu romance, as histórias aparecem intercaladas. O autor não as dividiu em capítulos propriamente ditos, de forma que a parte de cada personagem leva seu nome, o que chamaremos de “tópicos”. Os tópicos estão relacionados na forma como as personagens são apresentadas, nas suas atitudes, nos dramas de cada uma e na maneira como elas lidam com esses dramas, no entanto o final da história é indefinido, o que também é uma característica da técnica empregada pelo autor:

(...) na medida em que não conta necessariamente uma história com começo, meio e fim, mas apresenta momentos de vida dos personagens como objeto fundamental para o desenvolvimento narrativo (SILVA, 2007, p. 166).

Assim como *Mrs. Dalloway*, perguntamos, portanto, quais critérios foram utilizados na tradução de *As Horas* e como foi organizado o fluxo de consciência de Clarissa Vaughan para o português.



3.2 As narrativas de *Mrs. Dalloway* e *The Hours*

Ao observarmos que Cunningham cria um intertexto com Woolf, indagamos até que ponto os romances se relacionam no que diz respeito à sua temática e à construção de personagens. Quanto à época, já foi dito que o romance de Woolf se passa num contexto de pós-guerra em que ainda são perceptíveis, na sociedade londrina, os traumas e as feridas da 1ª Guerra Mundial. Como exemplo desses traumas, podemos citar a loucura de Septimus. Em *The Hours*, também há referência à Guerra. Essa referência é mostrada simbolicamente em quatro personagens. Virginia Woolf é a personagem que trava uma batalha para se adequar à vida que leva e para se sentir “normal”. Laura Brown é apresentada no contexto social pós-Segunda Guerra Mundial e seu marido é um herói de guerra. Esta personagem também trava uma luta interna, pois, apesar do conforto proporcionado pelo marido e de seus deveres comuns de uma dona de casa dos anos 50, não se sente completa naquele ambiente e refugia-se na literatura de Woolf. Há ainda a batalha de Richard contra sua doença (ele é portador do HIV), que o deixa com problemas mentais – o que já seria uma referência a Septimus; e a luta de Clarissa Vaughan para fazer Richard se sentir bem, mesmo quando ela não está.

Este é um tema que envolve ambos os romances: o conflito (que associamos à guerra) que se manifesta no âmago de todos os personagens centrais, que dá conteúdo ao desenvolvimento dos processos mentais deles e que é a base da crítica social que pode ser observada nas obras. Essa criticidade é voltada em ambos os romances para as respectivas sociedades: Londres e Nova York. Em *Mrs. Dalloway*, pode-



mos perceber isso na própria Clarissa que se sente pressionada a adaptar-se ao padrão da típica senhora de classe média inglesa dos anos 1920, época em que o “regime” vitoriano ainda predominava intensamente naquela sociedade. Esse fato faz Clarissa reprimir seus reais desejos em favor da etiqueta, mostrando também a submissão feminina na sociedade que se manifestava patriarcal de maneira a reduzir a função da mulher a simples cuidados com a casa e com a estabilidade da família perante a sociedade. Outro ponto que reflete a crítica social seria a presença de Septimus e a sua loucura do pós-guerra, que critica a própria neurose da guerra como também o descaso a que esses “heróis” foram submetidos.

Em *The Hours*, a crítica é apresentada principalmente por meio das personagens Laura Brown e Clarissa Vaughan em seus respectivos ambientes. Laura Brown está em um contexto de pós-guerra, é casada com um ex-combatente, tem um pequeno filho e vive num subúrbio de Los Angeles, no final da década de 1940. O que mais uma mulher poderia desejar? É exatamente essa vida que não conforma Laura. Por que ela teria que se limitar apenas a ser dona de casa? A personagem entra em conflito com situações corriqueiras como fazer um bolo, por exemplo. Ela não consegue fazer tal bolo, a princípio, pelo mesmo motivo que não se conforma com a vida que leva, pois se vê limitada e fútil, como muitas mulheres que se enquadram naquele padrão e acabam por se adaptar sem questionar. É como se houvesse a manifestação da porção de Mrs. Dalloway que está infeliz e é, ao mesmo tempo, da porção da personagem de Woolf que tenta o suicídio para se libertar.



Quanto a Clarissa Vaughan, a personagem inserida na Nova York do final da década de 1990, ela é homossexual, assim como os outros personagens de seu círculo íntimo: Sally (sua parceira), Richard e Louis, entre outros. Clarissa é uma bem sucedida editora que não pertence à ideologia dominante da sociedade americana, mas é independente e segura de suas convicções. Clarissa é “casada” com Sally e tem uma filha. Nesse contexto, podemos perceber uma crítica ao conceito tradicional de família norte- americana.

4. Análises dos dados

Na análise da tradução de *Mrs. Dalloway*, consideramos dois pontos como mais pertinentes para encontrar uma resposta satisfatória para as nossas questões iniciais: a observação de como o tradutor transferiu do inglês para o português o fluxo de consciência de Clarissa Dalloway e a recepção dessa tradução no contexto brasileiro de 1946, para, assim, podermos afirmar se a tradução ficou mais domesticada ou estrangeirizada.

O que podemos afirmar é que, quanto à tradução em si (em termos de aspectos linguísticos), Mário Quintana buscou encontrar um “meio” entre a escrita caótica e a direta, tentando assim suavizar a confusão mental que se passava na cabeça de Clarissa Dalloway, tornando o texto um pouco mais organizado e de fácil leitura para o leitor brasileiro. Exemplos disso podem ser vistos ao longo do texto (comparando a versão em inglês com sua tradução) por meio de pequenos apagamentos e em trechos introspectivos que foram reescritos em linguagem mais direta para o português:



Mrs. Dalloway – Virginia Woolf	Mrs. Dalloway – Mário Quintana
1.Yes, it was extraordinary to see her again, older, happier, less lovely (p. 183).	Mas era tão extraordinário vê-la de novo, mais feliz, menos encantadora (p. 164).
It held, foolish as the idea was, something of her own in it, this country sky, this sky above Westminster (p. 198).	Por mais louca que fosse a idéia, aquele céu familiar, aquele céu de Westminster continha alguma coisa de si mesma (p. 178).

Esses exemplos configuram para nós a domesticação do texto de Woolf para os brasileiros, quando, ao “diminuir” a quantidade de vocábulos a serem lidos, apagando na sua tradução o termo *older* – que poderia ser traduzido como “mais velha” –, o autor torna o texto mais fluente e quando, logo a seguir, Quintana “reorganiza” o segundo trecho, destacado no quadro acima, de forma que fica mais linear e de fácil compreensão.

Mas estas não são as únicas tendências encontradas no texto. Há exemplos, também, de “conservação” de alguns trechos e certos substantivos próprios em inglês no texto traduzido. Podemos encontrar exemplos disso no próprio título da obra, em português, *Mrs. Dalloway*, como em alguns trechos do romance:

Did it matter then, she asked her self, walking towards Bond Street (...) (p. 13).	Importava então, indagava consigo, encaminhando-se para Bond Street (p. 12).
--	--



Esses fragmentos podem ser vistos como uma tentativa de mostrar que se trata de um texto vindo da literatura inglesa quando o autor prefere usar o vocábulo *Street* a *Rua*, logo estrangeirizando-o, pois, além de textualmente falando, em termos culturais também naquela época, aqui no Brasil, o francês tinha maior referência como língua estrangeira.

E, mesmo com todos esses dados que nos mostram a recepção da tradução de Woolf pelos brasileiros, vale ressaltar a posição central no cânone literário brasileiro que Mário Quintana já ocupava no momento em que traduziu o romance. O pesquisador gaúcho Cléber Corrêa (2006), por exemplo, ao escrever sobre Quintana no *site* do Governo do Rio Grande do Sul, em homenagem ao centenário do poeta, afirma que o autor era experiente na tradução do francês, que "(...) foi desse idioma que veio a maior parte das obras que traduziu" (CORRÊA, 2006, p. 01). Assim, ao lançar a tradução de *Mrs. Dalloway* mais de dez anos após o seu primeiro trabalho tradutório, que foi em 1934, o autor já estava inserido no sistema de literatura traduzida no país.

A obra *As Horas*, por sua vez, rendeu a Michael Cunningham o prêmio Pulitzer de literatura, o que a deslocou para uma posição canônica na literatura contemporânea norte-americana; além disso, outro fator contribuiu para essa ascensão, o peso do nome de Virginia Woolf, como podemos observar no seguinte comentário feito no *site* Lycos, quando da entrevista de Cunningham:



(...) his book, "The Hours", won not only the 1999 Pulitzer for Fiction, but a slew of Best Book of 1998 awards from the New York Times, Boston Globe, Los Angeles Times, Chicago Tribune, and Publishers Weekly. (...) Who would have thought that a book on the lives of women in three different eras, all connected via a book, Virginia Woolf's "Mrs. Dalloway", would become a best-seller (...)?"³ (LYCOS, 2003, p. 01).

No Brasil, a obra foi traduzida por Beth Vieira e publicada em 1999, pela editora Cia. das Letras.

Na tradução de *The Hours* (*As Horas*), o emprego do fluxo de consciência se aproxima do texto de partida, pois a história é desenvolvida de forma que toda a ação se passa dentro da mente das personagens. Porém percebemos algumas diferenças no texto traduzido, como a substituição de algumas palavras do inglês para o português que teriam um léxico equivalente, mas que no contexto em uso não teriam a mesma função. Há também o deslocamento de palavras que em inglês estão no início de uma sentença, por exemplo, mas que em português foram transferidas para o meio ou o final; também há a conservação de algumas palavras da língua de partida. Vejamos os trechos, retirados do fluxo de consciência da personagem Clarissa Vaughan, a seguir:

3 Tradução dos autores do artigo: "(...) seu livro, "The Hours", não só ganhou o Pulitzer de 1999 de ficção, mas também ganhou os prêmios de melhor livro de 1998 do *New York Times*, do *Boston Globe*, do *Los Angeles Times*, do *Chicago Tribune* e do *Publishers Weekly*. (...) Quem poderia imaginar que um livro sobre a história de três mulheres em diferentes épocas, ligadas por um romance, "Mrs. Dalloway", de Virginia Woolf, se tornaria um Best-Seller (...)?"



The Hours – Michael Cunningham	As Horas – Beth Vieira
"There are still flowers to buy" (p. 22).	"Ainda é preciso comprar as flores" (p. 15).
"Clarissa stands guiltily, holding her flowers, hoping the star will show herself again, embarrassed by her own interest" (p. 50).	"Clarissa fica ali parada com uma sensação de culpa, com as flores no braço, torcendo para que a estrela apareça de novo, constrangida com seu interesse" (p 46).
"She loves West Tenth Street on an ordinary summer morning." (p. 11)	"Ama a West Tenth Street numa manhã banal de verão". (p.17)

Podemos perceber que, no primeiro trecho, a tradutora inseriu o verbo "precisar" e eliminou o verbo "haver" – *There are* –; o advérbio "ainda" teve um deslocamento para o início da frase em português, enquanto *still* – significa "ainda" em inglês – está inserido no meio da frase da língua de partida. A tradutora também insere o artigo definido "as" como uma "acomodação" à estrutura da língua de chegada. No segundo trecho, temos a palavra *guiltily* que nesse caso se trata de um advérbio de modo, mas na tradução foram usadas cinco palavras para descrever sua função: "com uma sensação de culpa", ou seja, uma frase substituiu a possível tradução de "culpada". O verbo *holding* – "segurando" – está no gerúndio, mas é substituído pela preposição "com"; o mesmo acontece com o verbo *hoping* – "esperando" –, também no gerúndio, que, por sua vez, é substituído por outro verbo, "torcer". Este é escrito igualmente no gerúndio, dessa forma, mostrando a personagem Clarissa Vaughan na expectativa de ver uma estrela do cinema norte-americano. Se a palavra "esperando" fosse empregada, embora não tornasse o texto mais difícil, talvez não preenchesse a função que o verbo "torcer" apresenta ao ser utilizado para descrever o momento de espera e de grande entusiasmo de Clarissa.



No último trecho acima, percebemos que o nome de uma rua de Nova York não foi traduzido, embora haja termos em português que pudessem ser usados para fazer tal tradução e aproximar mais ainda o texto da língua de chegada. Percebemos que, dessa forma, a tradutora Beth Vieira busca reescrever em português as mesmas imagens a respeito da personagem, que Cunningham criou em sua obra em inglês. Essa reescritura não seria bem elaborada se não tivesse alterado a construção de algumas frases, bem como se não tivesse alterado também a posição de algumas palavras dentro de algumas orações. Assim, essas alterações permitem que *As Horas* apresente um texto de português fluente, embora a organização estética – no que diz respeito à forma como os “tópicos” foram organizados – e a utilização de algumas palavras da língua de partida sejam “mantidas”.

Conclusão

Observamos, ao longo dessa breve análise, o romance *The Hours*, de Michael Cunningham, como uma reescritura da obra *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf, visto que o autor “reescreve” características e elementos da narrativa de Woolf e os insere no contexto sociopolítico e cultural do final do século 20.

Com base nas traduções dos dois romances, concluímos que a tendência que mais predominou no trabalho tradutório de Mário Quintana e de Beth Vieira foi a domesticação, pois ambas as traduções se apresentam em português fluente, dando mais facilidade à leitura dos textos à medida que eles são construídos por meio da técnica do fluxo de consciência.



Referências

CORRÊA, Cléber. *Faces de Quintana*, Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

CUNNINGHAM, Michael. *The Hours*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1998.

_____. *As Horas*. Tradução de Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DEGENHART, C. Michael Cunningham author interview. *Lycos*, [s.l.], 28 set. 2003. Disponível em: http://entertainment.lycos.com/thehours_int.asp. Acesso em: 28 set. 2003.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting & the manipulation of literary fame*. London and New York: Routledge, 1992.

_____. *Translation history culture*. London and New York: Routledge, 1992.

_____. A teoria das refrações e da tradução como reescrita. In: VIEIRA, Maria Else Ribeiro (Org.). *Contextualizando a Tradução*. Belo horizonte. Curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFGM, 1996.

SILVA, Carlos Augusto Viana da. *Mrs. Dalloway e a Reescrita de Virginia Woolf Na Literatura e No Cinema*. 2007. Tese (Doutorado em Letras Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

VENUTI, Lawrence. *Os escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Tradução de: Laureano Pelegrino, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esquerda e Valéria Biondo. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2002.

WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*: Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. *Mrs. Dalloway*. London: Grafton Books, 1976.



A imagem das meninas: uma análise do retrato da prostituição infantil no fotojornalismo cearense

Cleide Maria Amorim dos Santos

1. Introdução

Entre julho de 1987 e janeiro de 1992, 39 reportagens sobre a prostituição infantil foram veiculadas nos jornais cearenses *O Povo*, *Diário do Nordeste* e *Tribuna do Ceará*. A análise dos textos e das imagens contidos nessas matérias constituiu a base da minha dissertação de Mestrado, intitulada “Meninas, Sexo e Espaço Público – Análise do Discurso Jornalístico sobre a Prostituição Infantil”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, em 1996.

Este artigo propõe-se a retomar os dados relativos à imagem produzida das meninas prostitutas, problematizando inicialmente o lugar da fotografia dentro da mensagem jornalística e, em seguida, identificando as imagens recorrentes que, uma vez padronizadas, alimentam ideias ambíguas acerca da prostituição infantil, tanto no jornalista, quanto no leitor.



2. Os usos da fotografia na imprensa escrita

O discurso jornalístico não se compõe apenas de texto – recomposição do real através da linguagem escrita – mas também de fotografias, em que a “verdade” dos fatos aparece de forma pretensamente incontestável. Estabelece-se entre a foto e o texto uma relação de complementaridade, cuja função, quer nos parecer, é atribuir a máxima veracidade à notícia.

Ver o que está sendo *dito*, para além do caráter ilustrativo, é uma estratégia de direcionamento do *olhar* para aquilo que deve ser *visto*. Trata-se de um pacto entre o leitor interessado em acompanhar o movimento do mundo e a máquina informativa incumbida de racionalizar a desordem dos acontecimentos. Pôr ordem no caos dos fatos cotidianos, ainda que com o compromisso ético de não desvirtuá-los, é um investimento normatizador, que busca alcançar um padrão disciplinar de conduta humana. Um mundo hierarquizado em fatos econômicos, políticos, “sociais”, policiais, turísticos etc., é um mundo didatizado, fictício, que serve tanto a uma leitura ordenada do real, quanto a um distanciamento da realidade das coisas. O leitor acompanha a cena social monitorada por olhos que o antecederam na visão do mundo, e, se por um lado o inquieta a ideia da parcialidade, por outro o satisfaz o distanciamento do irracional, do primitivo, do confuso, do indefinido. Deter um mundo organizado é também garantia de pertencer a um lugar determinado no interior da ordem, onde tudo é mais ou menos previsível. Aquilo que alimenta a dúvida de que se vive uma ficção de segurança deve ser racionalmente excluído.



A transformação de um fato em notícia, e isto significa que ele possui algo que é do interesse de todos, deve obedecer à necessidade de distanciamento/aproximação do leitor com a realidade. O interesse de *ver o novo noticiado*, ou seja, o novo traduzido pela estrutura existente, não pode ser fraudado pela inverdade. A máquina informativa se contorce para fazer com que real e ficção se encontrem na medida certa. Para tanto, faz-se necessário o aprimoramento da técnica de produção do conjunto discursivo dos fatos.

Juntar ao relato do acontecimento um retrato da cena produz um efeito imediato de verdade: eu não apenas sei o que se passou em outro lugar e outro tempo, como também vejo a imagem capturada do ocorrido, e isto aumenta meu conhecimento das coisas, minha certeza do que sei, minha confiança na máquina informativa que garante o meu menor esforço na conquista cotidiana do mundo.

De maneira geral, as dúvidas sucumbem ao poder revelador da fotografia, concebida como instrumento de captura exata do real. Assim, a realidade não só pode ser “organizada”, como também “cristalizada” e deslocada no tempo e no espaço, possibilitando a *todos* uma visão *única* dos fatos. Reinventa-se, assim, a noção de espetáculo como estratégia de poder, tal como desenvolvida por Foucault (1987). Sua produção não se dá mais ao “ar livre”, sob a égide de um soberano, mas sim no interior de uma lógica em que são selecionados os melhores ângulos, a luz, as cenas mais representativas, os atores mais convincentes, os cenários mais adequados. Trata-se de um espetáculo concebido no interior de uma estrutura panóptica que mapeia, analisa, observa continuamente, testa e retesta o comportamento social. A função da espetacularização, na contemporaneidade, é



devolver ao homem o sentimento de presença e atribuir à notícia o caráter de inegabilidade.

Analisando a mensagem fotográfica, Barthes (1992) observa a perfeição analógica entre imagem fotográfica e real, o que explica a concepção, em nível do senso comum, da mensagem fotográfica como mensagem contínua, sem mediação simbólica. Essa perfeita identificação entre imagem e objeto fotografado alimentou em alguns povos a crença, segundo Sontag (1986), de que a câmera rouba parte daquilo que registra, daí a recusa em ser fotografado. De acordo com Nadar, *apud* Sontag (*op.cit.*), Balzac não só compartilhava deste “temor” como o compreendia da seguinte maneira:

(...) todo corpo no seu estado natural era constituído por uma série de imagens espectrais sobrepostas em camadas infinitas, envoltas em películas infinitesimais (...). Como o homem nunca foi capaz de criar, ou seja fazer qualquer coisa de material a partir de uma aparição, de algo impalpável, ou construir um objeto a partir do nada, cada operação daguerriana ia assim agarrando, separando e consumindo cada uma das camadas do corpo que focava (...) (SONTAG, 1986, p.140).

Seguindo a profecia balzaquiana, o mundo foi gradualmente se transformando em espectro, em imagem:

(...) Uma sociedade torna-se “moderna” quando uma das suas principais actividades é produzir e consumir



imagens, quando as imagens, que influenciam extraordinariamente a determinação das nossas exigências para com a realidade e são elas mesmas um substituto cobiçado da experiência autêntica, passam a ser indispensáveis para a saúde da economia, para a estabilidade da política e para a procura da felicidade privada (...) (SONTAG, *op.cit.* p. 135-6).

Machado (1983) lembra que a tecnologia fotográfica pretende ser o “espelho do mundo” a partir de critérios objetivos, no entanto,

(...) basta um mergulho crítico na história dos seus desdobramentos técnicos para que possamos verificar nitidamente que a indústria da figuração automática só consegue “reproduzir” ou “duplicar” uma realidade que lhe é exterior porque opera com concepções de “mimese”, “objetividade” e “realismo” que ela própria cria ou perpetua (...) (MACHADO, 1983, p. 03).

Dentre as várias funções sociais da fotografia – instrumento de vigilância e controle, de resgate imaginário do passado, de defesa contra a ansiedade etc. –, Sontag (1986) destaca ainda a importância dela junto aos profissionais da informação, lembrando que a informação fotográfica é da ordem da ficção:



(...). A fotografia implica que conhecemos o mundo se o aceitarmos como a câmera o registra. Mas isto é o oposto da compreensão, que se inicia justamente por não se aceitar o mundo como parece ser. Toda a possibilidade de compreensão está enraizada na capacidade de dizer não (SONTAG, *op. cit.*, p. 31).

Assim, o fotojornalismo aparece como meio “facilitador”, simplificador da mensagem, tornando a notícia evidente antes mesmo que seja lida. Por isso mesmo, é um recurso de popularização dos meios informativos. A informação oferecida de forma simplificada, repleta de autoevidência, revela o mundo em fragmentos de imagem e impele o homem a ver-se a si mesmo como imagem: a história das famílias está armazenada nos álbuns, aquilo que não foi registrado só pode ser lembrado como perda; a trajetória individual também se pauta nos eventos retratados, quer seja uma formatura, uma viagem, ou um documento; diante da câmera, de forma recorrente, a postura “natural” é abandonada – o homem transforma-se em imagem antes do *clic* fotográfico, como se estivesse oferecendo algo de si, ideal, para a posteridade.

Completamente incorporada à vida do homem, chegando mesmo a ser a “prova”, o registro dessa existência, a fotografia tende a ser percebida apenas em relação aos efeitos que produz, distanciando-se do aparato técnico-político que a possibilita:



(...). O grau de naturalização do objecto técnico mede-se não só pela autonomia que apresenta em relação ao meio artificial do laboratório, da fábrica ou da oficina e em relação às suas funções específicas mas também pela semelhança cada vez maior com a estrutura orgânica e o modo de funcionamento sinérgico que caracteriza os objectos naturais (...) (RODRIGUES, 1990, p. 86-7).

Embora pouco visível para a grande maioria, o avanço tecnológico do fotojornalismo se apresenta tanto nas técnicas de composição e edição, quanto na finalidade da informação imagética. Guran (1992) observa que

(...) a fotografia aparece na imprensa em três situações: como ilustração, como informação principal em relação ao texto, ou como complemento deste. Paralelamente, desempenha variadas funções que vão desde a recuperação de outras informações e aspectos colaterais da notícia (...) até constituir-se na própria notícia, ou em parte dela (...). Este leque de funções se completa com a “crônica visual” (ensaio), e com a foto apresentada como editorial visual (opinativo) (GURAN, *op. cit.*, p. 57).

Em qualquer dos contextos, o objetivo da fotografia jornalística é significar uma cena, através dos recursos técnicos (enquadramento, luz, foco, diafragma, velocidade, adequa-



ção das lentes) e através da escolha do momento significativo, quando a situação como um todo se encontra em síntese “harmônica”.

A captura do momento “perfeito” deve produzir a foto “perfeita”, em que a mensagem se apresenta livre de “poluição” e repleta de sentido. Machado (1983) observa, nas fotografias de maior impacto, uma coincidência com arquétipos (imagens inconscientes universais), o que reafirma a existência de intencionalidade na elaboração da imagem.

Dessa maneira, parece-nos claro que o uso jornalístico da fotografia está associado a um processo de “convencimento” do leitor acerca de uma dada realidade produzida. Em si, trata-se de uma estratégia de poder, que só não é mais coercitiva porque implica em um acordo entre emissão e recepção acerca da “necessidade” de modificar o real para torná-lo objeto de informação. A existência de um acordo implícito, entretanto, não faz desaparecer a vigília constante dos órgãos informativos, por parte da recepção, com o fim de obter o máximo de “verdade” possível. Por outro lado, uma recepção exigente fez crescer a “tecnologia da ilusão”. Realidade e imagem confundem-se no imaginário como se as sucessivas retratações do mundo tivessem roubado, após se apoderar de todas as camadas circundantes, a “essência” de tudo, restando apenas a aparência das coisas e das pessoas, em interminável desfile pela caverna platônica. Se não é possível falar nem da verdade dos fatos, nem da verdade das fotos, resta o efeito de verdade: produto de uma maquinaria sociocultural. Vejamos, então, o que esse efeito de verdade produz quando o fotojornalismo volta as suas lentes para a prostituição infantil.



3. Face a face com as meninas?

A análise do conjunto fotojornalístico produzido em torno da prostituição infantil revela, de imediato, múltiplas personagens para o mesmo papel. Ao longo de todo o processo de publicização, várias imagens são construídas afirmando a ambiguidade que caracteriza a menina-mulher dentro e fora do discurso jornalístico.

Analisando as gramáticas de produção dessas imagens, destacamos aquelas que se revelam paradigmáticas, na medida em que retratam estereótipos já padronizados em outros lugares sociais, tais como os programas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco, oficiais e alternativos, assim como os grupos voltados para as questões da mulher, prostitutas ou não.

Assim, três imagens compõem o retrato da menina prostituta cearense. Vejamos a seguir.

3.1 A imagem da vítima

A menina prostituta “vitimizada” nada tem de prostituta, a não ser o fato de estar ilustrando uma matéria que trata do assunto. Fotos de arquivo podem ser utilizadas, transpostas de outras circunstâncias, desde que retratem a miséria, o desamparo, a falta de defesas, a ausência de intencionalidade. Vender o corpo, neste caso, pode ser o único recurso de sobrevivência, e ainda assim ela tem vergonha do que faz: esconde o rosto; fixa o chão; encolhe o corpo. A meni-



na vítima resiste. Ela não se transforma voluntariamente em notícia. Nesta imagem produzida, não há indícios de feminilidade, ao contrário, são corpos infantis, maltrapilhos, sem adereços, nada há que remeta à sedução. Em contraste com a infantilidade da personagem, está a rua, a noite, o ambiente sujo que a cerca, como uma metáfora da sociedade que a abandonou no obscurantismo da falta de perspectivas. E, quando o leitor desvia os olhos culpados para a legenda, ele se depara com um texto que racionaliza a imagem traduzindo em números a prostituta: sua idade, seu tempo de rua. Seu nome, quando referido, é apenas uma inicial maiúscula e um ponto, signo da sua menoridade e da sua marginalidade.

3.2 A imagem da ninfeta

A prostituta ninfeta é meio mulher, meio menina. Seu corpo é infantil, mas é sedutor. Sua atitude é provocante. Sua postura é confiante; ela sabe o que faz e veste-se de acordo com roupas que valorizam o seu corpo; e faz pose para a câmera – ela não resiste à imagem que será feita dela, ao contrário, produz antecipadamente a personagem que dela se espera. Ela brinca, ri, alheia ao mundo ao redor, completamente voltada para a moça que está brotando dentro dela. Vaidosa, exibe adereços que ora a infantilizam, ora a adultizam. Diante dessa imagem dúbia, o leitor escorrega para a legenda, onde se encontram as referências ao universo no qual ela se localiza: a rua, o calçadão, a noite, o sexo e as drogas na infância – esse lugar alienante, que ela, na foto, parece dizer ignorável.



3.3 A imagem da mulher da vida

A menina mulher da vida é produzida a partir do realce dos elementos que, em nível de estereotíпия, configuram a prostituta adulta: nada nela é infantil, ao contrário, seu corpo possui marcas do tempo, marcas do “uso”; ela está envelhecida, decadente; suas roupas e adereços são exagerados na função de mostrar, realçar o corpo; sua postura é determinada. Nesta imagem, a menina prostituta não aparenta brincadeira, ela está trabalhando: vender o corpo é uma profissão.

Na produção da imagem em questão, é comum mais de uma menina aparecer na mesma foto, sugerindo-se grupo, agrupamento de prostitutas, o que define zona de prostituição. O ambiente em que são retratadas traduz movimento, pressa, correria ou, senão, a passividade da espera. A rua e a noite são evidenciadas, e os prováveis clientes são capturados no jogo de abordagem da parceira.

Para retratar o movimento da prostituição de rua, é comum o recurso da fotografia distanciada, em que a cena é registrada sem a proximidade da câmera, o que imprime um certo grau de “objetividade” à imagem: aparentemente ninguém percebeu a presença do “olho intruso”.

Vejam as duas subcategorias de imagens que podem ser subtraídas desse arquétipo.

3.3.1 A batalha

Aqui as meninas desfilam diante dos olhares dos “clientes”. O prazer de ver encontra o prazer de mostrar, entretanto



nem tudo se mostra: a tarja nos olhos lembra a condição de “menores”, a qual não se faz evidente na calçada. O fundo desfocado, efeito da teleobjetiva, não esconde o cenário noturno, a madrugada, o tempo em que o leitor repousa no distanciamento do seu lar, até ser “acordado” pela legenda. A batalha é feita de movimento mas também de espera, de penumbra, quando as meninas, sempre no plural, são espectros, sombras passivas, engolidas pela noite.

3.3.2 A pistoleira

Nesta imagem a mulher da vida, ilustração da prostituição infantil, é perigosa e age de maneira solitária. Ela se exhibe e se esconde, pernas cruzadas, boca escancarada, dentes à mostra, como uma cobra pronta para dar o bote no aventureiro desinformado. Sua atitude corporal é ameaçadora: mãos nos quadris, celulite nas coxas, indiferença e raiva. Seu retrato é detalhado, aproximado, permitido. O cenário desaparece; ela é o foco, o assunto principal.

4. À guisa de conclusão

As múltiplas e discordantes imagens da prostituta infantil refletem uma indecisão social própria do período estudado no que se refere à maneira como a menina deveria ser concebida e, sobretudo, tratada. Trata-se do momento em que a prostituição infantil ganhou *status* de problema social, saindo da obscuridade em que esteve imersa anos a fio nas



zonas de prostituição, nas casas de tolerância ou ainda nas dependências de empregada das casas de família. Elas agora estavam na rua, nas praças e principalmente no calçadão da Beira Mar, cartão-postal e cartão de visitas da cidade entusiasmada com a crescente indústria turística.

Os grupos de apoio social estavam divididos: aqueles tradicionalmente ligados à questão dos meninos de rua consideravam que elas deveriam ser atendidas por pessoas habituadas a lidar com o problema da prostituição; estes, por sua vez, as consideravam muito mais crianças que prostitutas, retornando, assim, a discussão para o ponto de partida.

A imprensa dialogava justamente com esses atores e construía, a partir de tal polifonia, a menina prostituta como uma figura ambígua, ora vítima miserável, ora adolescente rebelde, ora mulher perigosa. Dessa forma, esse efeito de verdade exprimia e evocava no campo da recepção reações diversas, tais que revolta, medo, pena, desejo, curiosidade.

Será interessante investigar, hoje, 22 anos passados da primeira notícia, como esse fenômeno encontra-se retratado.



Referências

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BURGELIN, O. *A comunicação social*. Lisboa: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GURAN, M. *Linguagem fotográfica e informação*. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1992.

MACHADO, A. *A ilusão especular: ensaio sobre a fotografia*. São Paulo: Dissertação de Mestrado PUC/SP, 1983.

RODRIGUES, A.D. *Estratégias da comunicação: questão comunicacional e formas de sociabilidade*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

SANTOS, C. M. A. *Meninas, sexo e espaço público: análise do discurso jornalístico sobre a prostituição infantil*. Fortaleza: Dissertação de Mestrado UFC, 1996.

SONTAG, S. *Ensaio sobre a fotografia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.



Literatura, natureza e cultura: os movimentos letrados no Ceará no final do Século XIX ¹

Manoel Carlos Fonseca de Alencar

Introdução

A partir da década de 1870, a atividade letrada no Ceará conheceu um significativo período de efervescência. Além dos jornais de cunho político-partidário, foram editados vários periódicos que se apresentavam como literários e científicos. Inspirados em referenciais europeus, os intelectuais que os compuseram plasmaram uma leitura da realidade brasileira marcada pelo que hoje denominamos cientificismo.

Reunidos em academias literárias e científicas, promovendo palestras abertas ao público, intervindo nos espaços de sociabilidade da cidade, esses intelectuais foram importantes para a elaboração de um pensamento social no Ceará.

Num momento de crise da escravidão e do crescimento das cidades, os principais debates travados pelos letrados giravam em torno da composição social e étnica do povo brasileiro; das características naturais do país e de suas vantagens e desvantagens para a modernização e, por fim, de uma crítica aos nossos hábitos e costumes como entraves ao processo civilizador.

¹ Este artigo é uma versão reduzida e modificada do primeiro capítulo de minha dissertação intitulada "Adolfo Caminha e Rodolfo Teófilo: a cidade e o campo na literatura naturalista cearense" e defendida no Mestrado em História Social da UFC em 2002.



Natureza e cultura é uma tensão permanente nesse pensamento social. Advinda de uma matriz francesa, cultura era entendida como civilização. Desprovida de alteridade com respeito aos outros povos, a noção de civilização, no dizer de Norbert Elias, “... resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’”. (ELIAS, 1994, p. 23)

Proponho com este artigo analisar os três jornais literários e científicos de maior tiragem e longevidade no Ceará, na segunda metade do século XIX, o contexto em que vieram a lume e as representações sociais que traziam sobre civilização, natureza, campo e cidade.

1 *Fraternidade*: natureza e cultura na introdução do cientificismo no Ceará

Na década de 1870, um grupo de jovens intelectuais cearenses tomou para si a tarefa de mudar o cenário desalentador das letras cearenses. Alicerçados nas novas teorias positivistas e evolucionistas que grassavam na Europa, bateram-se por novas ideias, cujo sentido era a renovação do pensamento nacional. Capistrano de Abreu, Rocha Lima, Araripe Júnior, Thomás Pompeu Filho, Antônio Bezerra, João Cordeiro, entre outros – em sua maioria egressos das tradicionais famílias locais –, fundaram em 1873 o periódico *Fraternidade*, através do qual veicularam suas concepções de política, de ciência e de filosofia. Portadores de ideais visivelmente liberais, defendiam a separação da Igreja do Estado,



a liberdade de crença e expressão, e, de uma forma geral, eram abolicionistas.

É importante ter em conta que, apesar de estes intelectuais se munirem de referenciais teóricos europeus, foi no contato com a realidade local que se tornou possível construir uma leitura do mundo. Dessa forma, não cabe a expressão “ideias fora do lugar”² para compreender a literatura brasileira e a cearense do final do século, pois, apesar da visível importação das ideias, o confronto destas com a realidade local resultou em um produto original.

O cientificismo não foi um pensamento isolado, fez parte de uma *estrutura de sentimentos* que esteve presente entre os intelectuais do último quartel do século XIX, onde se ligavam, num estranho amálgama, concepções políticas, filosóficas, médicas etc. A característica mais marcante desse pensamento, que se apresentava como renovador, é a capacidade de ter erigido a ciência como conhecimento objetivo e imparcial e, por isso mesmo, superior às demais formas de saber.

Essa crença desmedida na ciência tem um conjunto de desdobramentos nas leituras desses intelectuais sobre o mundo e nas posturas diante da realidade brasileira. Legitimados pela ciência, justificaram as suas posições contra o poder estabelecido, em prol de uma nova ordem. Assim,

2 O conceito foi motivo de uma instigante discussão na década de 1970, depois que Roberto SCHWARZ afirmou, a partir do estudo das obras de José de Alencar e de Machado de Assis, que o pensamento social no Brasil, por ser importado da Europa, deveria ser tomado como uma ideologia de segunda ordem, ou melhor, se o pensamento liberal escamoteava a dura situação dos trabalhadores europeus, no Brasil, ele era completamente deslocado, pois nem liberal era o nosso país, e sim escravocrata e paternalista. O problema é que Schwarz, ao conceber o pensamento social do século XIX no Brasil como deslocado, desprezou o fato de que esse pensamento orientou a leitura, a interpretação e a intervenção na realidade brasileira. (SCHWARZ, 1992; PECHMAN, 1999).



as elites imperiais estavam impedindo o desenvolvimento natural das coisas. Era necessário negar essas elites, e a história estaria do lado de quem as negasse. O evolucionismo e o positivismo foram as teorias nas quais se baseavam para legitimar essa visão. A história tende a progredir, a humanidade a se aperfeiçoar, tudo estava submetido a uma lei geral da transformação a partir da qual os estágios se sucedem num *continuum*. Negar essa linha evolutiva era negar a ciência e a ordem natural das coisas. Impregnado de uma linguagem científica, num dos artigos do *Fraternidade*, se afirma: “*Resulta de tudo que a immobilitade é uma negação da vida, na ordem physica e na ordem moral*”. No mesmo artigo, logo à frente, destaca-se:

Uma verdade agora foi o absurdo d’outrora, e vice-versa; tudo pela lei fatídica das transformações, pela qual a vida vegetativa se dá a aggregação e a desaggregação das moléculas; na vida intellectiva igual phenomeno, entre os atomos da sciencia humana.³

Como fica claro, a sociedade comporta leis semelhantes às leis do mundo natural. Transplantadas as leis da natureza para a sociedade, a conclusão era a de que, se na natureza existia uma constante transformação em direção ao aperfeiçoamento, da mesma forma a humanidade se aperfeiçoaria através de uma linha evolutiva em direção ao progresso e à civilização.

3 Fraternidade. Fortaleza, 30 de junho de 1874, nº 32, Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, rolo 151.



August Comte e sua teoria dos três estágios – teológico, metafísico e positivo – caiu como uma luva nos seus anseios de mudança. Até aquele momento, o Brasil vivia sobre o estágio metafísico, ligado aos valores religiosos e monárquicos. Caberia aos homens de ciência lutar pela instauração de uma nova ordem – o estágio positivo – em que vigorasse os valores da ciência e da verdade, que “...representa a idade madura sem as illusões dos primeiros annos...”⁴. Assim, esses intelectuais acreditavam que o século XIX era, por excelência, o século da ciência. “O século XIX teve felizmente a glória de descobrir a lei progressiva dos povos e de lançar as bases para a religião universal e talvez eterna – o culto da sciencia e a veneração do genio”⁵.

Angel Rama atentou para o fato de que, em territórios americanos, nesse período de negação dos valores conservadores, ligados ao Império e à Igreja, a ciência tomou foros de religião, substituindo-a como verdade inquestionável. Dentro dessa nova conjuntura, “competia às cidades dominar e civilizar seu contorno, o que primeiro se chamou ‘evangelizar’, e depois ‘educar’” (RAMA, 1985, p. 37). A proposta de laicização do ensino, adequando-o aos novos parâmetros científicos, intentava acabar com o predomínio da instituição religiosa sobre o conhecimento. O saber científico, então, propiciaria os elementos para o Brasil ingressar em uma nova ordem, e os intelectuais da Academia Francesa se incumbiram da tarefa de ser os seus divulgadores em terras tropicais. A palavra ciência aparecia com tanta recorrência no jornal *Fraternidade*, os seus membros a usavam de forma tão fervorosa, que ela assumiu deveras as feições de um

4 *Fraternidade*. Fortaleza, 18 de novembro de 1873, nº 3, Op. Cit.

5 *Fraternidade*. Fortaleza, 21 de julho de 1874, nº 35, Op. Cit.



culto, sendo os intelectuais os seus pregadores e a palavra professada uma verdade sublime e indiscutível.

Nesse período, o Nordeste perdia terreno político e econômico frente às regiões do sul cafeeiro, de forma que, dentro da estrutura fechada do Império, existia um desequilíbrio que, pesado na balança, aumentava ainda mais as diferenças regionais. O crescimento dos centros urbanos, sobretudo as cidades litorâneas – que serviam de entreposto comercial entre um capitalismo em expansão e os centros consumidores –, era mais um dos fatores que corroboravam a vontade de construir no Ceará uma sociedade moderna e civilizada. Essa ligação mais estreita com o capitalismo internacionalizado e com a decadência da agricultura forma um quadro em que os intelectuais tendiam a defender o aprofundamento das mudanças na direção de uma sociedade burguesa, já que a referência eram países que tinham se desenvolvido tendo por base uma sociedade industrial e urbana. Essa foi uma das razões pelas quais os intelectuais da dita “geração de 70” não poupavam o verbo em criticar o poder monárquico e seu excessivo centralismo.

Na década de 70, o Brasil foi palco de muitas transformações. A instituição escravista agonizava diante de uma nova situação internacional que exigia cada vez mais relações de trabalho livre. Internamente, o movimento abolicionista ganhava corpo entre as camadas médias e conquistava espaço político no sentido de acabar legalmente com a escravidão. Em 1871, depois de acalorados debates, foi votada a Lei do Ventre-Livre, que representou um ganho para a causa emancipacionista e um desequilíbrio na sólida estrutura política do Império. Já em 1870, foi fundado o Partido Republicano no Rio de Janeiro, e, em 1872, parte das elites cafeicultoras



paulistas aderiram ao ideal republicano, criando um partido numa das zonas mais prósperas da economia imperial.

Acrescente-se a tudo isso a visível modernização por que passavam as cidades brasileiras, o crescimento dos centros urbanos em comparação com a zona rural. Esse crescimento das cidades veio acompanhado do aumento significativo das camadas médias, ávidas por alargar sua participação no poder político. José Murilo de Carvalho, num minucioso estudo da formação das elites imperiais, nos mostra o quanto o crescimento das profissões liberais – advogados, médicos, professores –, e a sua progressiva participação no poder, em detrimento de magistrados e senhores de terra, foi um dos fatores fundamentais para se entender a queda da monarquia no Brasil (CARVALHO, 1996; COSTA, 1978).

Dessa forma, as cidades figurariam como o ápice da vontade humana, o predomínio do homem sobre as forças da natureza. Esses intelectuais tinham seu olhar voltado para os grandes centros urbanos, sobretudo Paris, e os tomavam como norte, como referência de uma sociedade em que as outras nações deveriam se espelhar. Ao colocar num mesmo cadinho o evolucionismo e os diversos determinismos, eles acabaram por constatar que o Brasil trazia sérios entraves à construção de uma sociedade moderna.

Essa crítica, entretanto, não se resumia apenas à política e à economia, compreendia uma visão de mundo na qual se assentavam as estruturas do Império, cujo representante maior, na literatura, era o Romantismo. Em prol da ciência e do pensamento crítico esses intelectuais se colocaram em campo oposto ao Romantismo. Segundo eles, o Romantismo era um pensamento idealista e conservador, contrário às novas idéias do século, que exigia uma visão mais realista e



positiva. Na verdade, o Romantismo se apresentava como a estética oficial do Império, estando intimamente ligado ao poder. O Imperador figurava como um grande mecenas das artes brasileiras, mantendo ao seu lado um círculo de eleitos. Fora desse círculo, era quase impossível conquistar prestígio e reconhecimento nas letras.

A própria corte mantinha um poder absorvente sobre a criação literária, em razão do patrocínio do Imperador e de ter sido a cidade que, na época, apresentava um ambiente urbano e cosmopolita, mais propício à disseminação da obra de arte. Isso gerava uma revolta por parte dos intelectuais provincianos, pois, se nas capitais de suas províncias encontravam sérios entraves à realização artística, no Rio de Janeiro se deparavam com uma estrutura fechada, onde era pequeno o espaço para a promoção de novos talentos. É mais uma das razões que fizeram os intelectuais cientificistas se voltarem contra o Império e o Romantismo, acusando este último de ter formulado uma interpretação superficial da realidade brasileira.

A Academia Francesa criticava também o excesso de convencionalismo romântico, que estava eivado de um artificialismo ao retratar as realidades locais. Segundo eles, por mais que os escritores românticos dessem vazão aos tipos regionais, partiam de um molde universal na estruturação da ficção, de forma que a trama dos romances românticos reproduzia uma convenção universal e os tipos e as paisagens regionais entravam apenas como pano de fundo.

As teorias cientificistas, que aqui chegavam importadas da Europa, não só legitimaram seu ideário transformador, como faziam desse ideário uma verdade inquestionável, pois estava baseado no pensamento científico.



2 *A Quinzena*: o ufanismo intelectual e os desmazelos da natureza

O periódico *A Quinzena* foi publicado em 1887 por intelectuais que se reuniam em torno do Club Literário. Muitos deles haviam participado ativamente das lutas abolicionistas, e o periódico deixa transparecer um tom ufanista com respeito a esse recente feito da mocidade cearense, ou seja, a abolição da escravidão na província quando o resto do país ainda a mantinha. Um outro fato marcou profundamente a leitura desses intelectuais: a grande seca de 77.

Como se sabe, essa seca, largamente estudada, causou o despovoamento do campo, uma crise na produção da província, um grande número de mortos provocado pela fome e pelas epidemias do cólera e da varíola, além de ter gerado um caos urbano devido ao êxodo dos retirantes para Fortaleza (NEVES, 2000).

Os letrados alinhavaram esses dois fatos numa narrativa cientificista de forma a exaltar os feitos do povo cearense e a sua natural propensão para o progresso. Antônio Bezerra de Menezes escreve logo no primeiro número do jornal *A Quinzena*, a respeito da província do Ceará:

Nenhuma tão prompta nem tão solícita como ella aos alarmas do progresso e da civilização. Mas luta só! Tosquiada pelo centralismo deixam-n'a entregue ao destino. Hoje tudo deve-se ao esforço próprio da província, ao seu natural pendor para as reformas adiantadas. A abolição



na província, por exemplo, foi uma grande revolução patricia; grande e nobre pelos seus elevados intuitos, generosa e pacífica como um prestito de heroes antigos, diante da civilização moderna. Mas, essa revolução foi feita pela mocidade cearense, que teve no seu sangue bastante energia para lavar a nodoa do captivo uma das maiores e mais populosas conscrições do Império americano, nas aguas lustraes da egualdade dos direitos de um povo, diante da patria, fóra das leis civis e humanas.⁶

O trecho mostra um otimismo marcante. O Ceará, por ter acabado com a escravidão, era naquele momento a única província do Brasil onde vigorava o trabalho livre, e isso acontecia graças à ação memorável dos homens de letras. Esses homens realizaram esse feito impressionável enfrentando condições adversas, contrariando os fortes interesses do poder central e dos fazendeiros, "(...) enquanto recebia dos confins do mundo civilizado as oblações da humanidade agradecida e dos grandes homens admirados".

Como forma de explicar esse pioneirismo, apelava-se ao determinismo climático, ou seja, um povo que sofria constantemente a inclemência da seca acabava por desenvolver um caráter ativo e laborioso. Abel Garcia escreveu:

No Ceará o homem é activo, arrojado e impressionavel. As fatalidades

6 *A Quinzena*. 15 de janeiro de 1887, Academia Cearense de Letras/Banco do Nordeste do Brasil, edição fac-similar, 1984.



do meio deram-lhe ás formas da vida a mais forte organização. Educado na luta, energico pela necessidade, tem mais de uma vez attestado o sentimento profundo de sua força (...) Necessite a communhão cearense defender-se da implacabilidade dos elementos naturaes conjurados contra ella ou, cedendo ao movimento da civilisação, ao impulso de novos sentimentos, procure apagar os derradeiros traços de uma instituição anthipatica á sua índole democratica como a escravidão, elle mostra-se abnegado até o sacrificio.⁷

Dessa forma, a seca passou a ser o grande tema da literatura cearense. Ela era o fator climático determinante que moldaria o caráter do povo cearense e o que o distinguiria dos demais povos e de outros habitantes do país, sobretudo os do sul e sudeste. A literatura regional, marcada por uma vontade de diferenciação cultural condicionada pelos fatores determinantes do meio natural, elegeu a seca como este determinante e a partir dela tentou compreender o *modus vivendi* do cearense. Segundo o mesmo artigo, a construção de uma sociedade moderna no Brasil passava pela superação dos obstáculos naturais e pelo fim dos empecilhos impostos pelo governo central. Mas era essa mesma seca que criara no sertanejo um espírito arrojado para superá-la. Daí surge a noção de que o homem se aperfeiçoa na luta contra as forças da natureza e a constatação de que o sertanejo, apesar de rude, era um forte, um altivo, um possante.

7 A Quinzena. Fortaleza, 30 de janeiro de 1887. Op. Cit.



No número 14 da *Quinzena*, foi publicada uma conferência de Oliveira Paiva em que se mistura um tom de pessimismo e otimismo. Primeiro ele começa por constatar que "...instrucção é prenda que aqui não ha..." e se lamenta do pouco desenvolvimento da arquitetura, da pintura e da escultura na província. E conclui: "Arte e Sciencia, portanto, não nos conduzirão ao solio de homens civilizados." Resta-nos, segundo ele, a literatura como instrumento capaz de nos incutir valores civilizados. Ele termina o artigo pedindo ao povo que este ouça "... as palavras sinceras arrancadas á parte mais nobre de nossa alma..." porque "... o meio de satisfazer a nossa hiante aspiração aos gosos do Empyreo, que é a civilização, é desprendermo-nos da ignorancia, o monstruoso peccado mortal que sepulta o homem no hediondo inferno do simples nada dos cemitérios."⁸ Nesse caso, Oliveira Paiva é ainda mais específico com respeito à literatura: é ela mais do que as outras artes e ciências que tem desenvolvimento em solo cearense e nela os ilustrados devem depositar as suas esperanças de fazer brotar em meio agreste o fruto do saber e da civilização.

No jornal *A Quinzena*, encontraremos uma infinidade de artigos cujo tom oscila entre o pessimismo, pela constatação de que na província existia um povo em sua maioria iletrado e ignorante, e o otimismo, devido à tarefa que esses intelectuais mesmos se atribuíam de civilizar o povo. Essa postura com respeito ao povo é muito significativa. Ele deveria ser o cidadão dessa nova sociedade que esses letrados pretendiam criar. Desde o *Fraternidade*, era comum a prática das conferências abertas ao povo, a fim de instruí-lo nos valores civilizados, às quais esses letrados chamavam muito

8 *A Quinzena*. Fortaleza, 31 de julho de 1887. Op. Cit.



sugestivamente “Escola Popular” É muito difícil não enxergar nessa prática um certo pedantismo misturado com uma vontade missionária. Dentro da sua concepção republicana, inspirada na Revolução Francesa, era o povo um aliado indispensável para derrubar o antigo regime monárquico; mas esse mesmo povo era uma massa ignorante e bárbara. Competia, então, aos iluminados, os detentores do saber, educar o povo para torná-lo cidadão da nação brasileira.

Angel Rama, ao responder a pergunta “a que se deve a cidade letrada?”, afirma: “Em primeiro lugar, ao fato de seus membros constituírem um grupo restrito e drasticamente urbano. Ela apareceu como seu ‘habitat natural’ e com ela se consubstanciam de forma inseparável” (RAMA, 1985, p. 49). Como as últimas décadas do século XIX assistiram a um processo de mudança, a elite letrada procurou tomar para si as rédeas desse processo, elegendo o saber como principal elemento que pudesse balizar os critérios de diferenciação e poder na nova sociedade que queriam instaurar. O verbo civilizar, apesar de presente no discurso das elites desde o período colonial, emergiu nesse período com uma força incomparável e era conjugado pelos letrados nas situações mais amplas possíveis: civilizar o povo, a cidade, os modos de agir, de pensar, de falar etc.

Com respeito mais especificamente à literatura de ficção, caberia aos escritores ser mais do que meros fantasistas e dotar as suas obras de um caráter analítico e científico para que pudessem contribuir para a civilização e o progresso do país. Podemos dizer que, dentro desse novo espírito científico, se exigia uma função pragmática da literatura. Como outras ciências, a literatura se dotaria de um caráter documental e objetivo capaz de elaborar verdades sobre os fatos



sociais. Mas esses intelectuais estavam imbuídos de um forte espírito reformador; a noção de documentar a realidade objetivamente redundou em uma crítica ferrenha às estruturas do país: à escravidão, à miséria de nossa população, à nossa educação precária, aos nossos costumes bárbaros, ao favoritismo em que estava imersa a estrutura política do Império etc.

No jornal *A Quinzena*, foram escritos quatro artigos de crítica literária destinados a pensar sobre o naturalismo. Esses artigos procuram saudar essa nova estética como mais adequada ao espírito científico dos novos tempos, pautado pela observação e pela análise e não pelo idealismo e pela fantasia, como fora o Romantismo. Em artigo intitulado “O naturalismo”, o autor de pseudônimo Gil Bert vê esta corrente estética como uma evolução no pensamento nacional. Ele começa o artigo elogiando a obra “O Homem”, de Aluizio Azevedo, porque “(...) mostra que o nosso publico se convenceu, por fim, de que o nosso paiz não tem somente café e algodão e borracha (...) mas há também quem faça livro na eminente expressão da palavra.” Logo à frente se impressiona com o fato de num país tão vasto em sua diversidade natural e racial não se tivesse, “por um processo de selecção natural”, produzido um escritor que escrevesse uma obra naturalista, quando a Europa, “pelo naturalismo, entrava francamente nas avançadas da evolução literária”. Ainda de acordo com o artigo, o Romantismo havia produzido seus vultos, como é o caso de José de Alencar, mas, de uma forma geral, seus escritores “...sahiam era das academias com uma literatura de caso pensado e uma idéa falsa das pessoas e das coisas de sua terra, enchergando pelos olhos dos estrangeiros...”. E Gil Bert conclui:



A tudo aquillo que deu lugar a desordem implantada pela phase romântica. Hoje, porém, a indícios de orientação. O naturalismo, no seu rigor de observação, de experiencia, ligando intimamente a idéa com a forma, acatando a Sciencia, subordinado-se de todo á Arte, elevou o trabalho, o bom senso, o genio, e desprezou a ociosidade dos parasitas que produzem um escripto como uma planta esteril dá uma linda flor infecunda.⁹

O artigo anterior acabou com uma promessa de no outro número responder a pergunta “O que vem a ser uma obra naturalista?”. Este é exatamente o título do artigo no próximo número do jornal *A Quinzena*. Em resumo, Gil Bert afirma que um autor, para ser naturalista, deve se inspirar na natureza, deve observá-la, compreender os seus mecanismos de funcionamento, para daí procurar entender o homem. “A imitação rigorosa da natureza, é portanto, não sómente copiar, mas produzir, proceder, crear, no rigor das leis naturaes.” Cabe ao escritor reconhecer que uma obra, para ser verdadeira, científica, deve partir da observação rigorosa da natureza e da sociedade e entender as interconexões entre essas duas dimensões da realidade. “Mas o artista para penetrar na natureza tem de atravessar a sociedade que o produziu.”¹⁰ O próprio escritor é resultado da sociedade que o produziu e, para ser “verdadeiro”, deve criar a partir da observação e da análise dessa sociedade. Então, há uma escala de determina-

9 *A Quinzena*. Fortaleza, 15 de janeiro de 1888. Op. Cit.

10 *A Quinzena*. Fortaleza, 31 de janeiro de 1888. Op. Cit.



ção que parte da natureza e chega ao indivíduo. A natureza determina a sociedade através de leis naturais e esta, por sua vez, determina o indivíduo através de leis semelhantes às leis naturais. É função do artista, para ser científico, compreender a natureza e a sociedade que o criou. Essa é mais uma crítica dos naturalistas aos românticos, que, segundo eles, estavam criando através de enciclopédias sobre países distantes e produzindo uma imagem exótica do nosso país.

Esse cientificismo determinou uma releitura da nacionalidade brasileira com um forte caráter reformador. Contrários ao saudosismo passadista dos românticos, os naturalistas tinham o seu olhar lançado sobre o futuro, na busca da instauração de uma sociedade liberal e moderna no Brasil.

O que, então, levou os naturalistas a definirem uma identidade nacional e local a partir de parâmetros ainda rurais, enxergando nos modos de vida do sertão os elementos a serem preservados como atestados de nossa peculiaridade e diferenciação?

Essa era mais uma das ambiguidades da sociedade moderna. Se, por um lado, ela tende a se universalizar, exportando/importando produtos, modos de vida e valores, por outro, causa nas nações um forte desejo de diferenciação que parta de elementos que se encontram fora do espaço mais característico dessa universalização, ou seja, a cidade. Adolfo Caminha, em seu artigo escrito já no Rio de Janeiro para a *Gazeta de Notícias*, intitulado “Nativismo ou Cosmopolitismo?”, toma a defesa do primeiro ao escrever:

Admite-se que o artista educado na capital do Brasil, onde a vida é a mesma de todas as grandes capi-



taes, escolha de preferencia temas complicados de psychologia, ou deixe-se influenciar pelos modelos da França, dando uma obra falsa, imitada, sem originalidade, sem côr propria, e o fato não é raro; porque num meio cosmopolita como esse, elle perde, inconscientemente, as qualidades características de brasileiro: a arte sae-lhe torturada, não exprime emoções verdadeiras(...) Mas, o provinciano, que desconhece a tumultuosa agitação dos grandes centros, que vive lá no coração de sua patria, identificado com o viver do povo em com a natureza, é sempre original e verdadeiro, porque descreve o que viu e sentiu, communica-nos a impressão que directamente recebeu; é, por força, um nativista, um producto do meio nacional.¹¹

Isso se dá porque a cidade é o palco da estandartização do modo de vida burguês. Nela se reproduzem, de uma forma impressionante, os valores globais da burguesia, o que as torna muito parecidas uma com as outras. Assim, ao procurar uma identidade que possa conformar o povo cearense, esses intelectuais não a encontraram na cidade, mas no sertão. Esses são movimentos paralelos, carregados de tensões e ambiguidades: de um lado, está a universalização do modo de vida burguês, urbano e industrial; de outro, a ânsia de uma diferenciação, só possível através de elementos que estão fora desse mundo que tende cada vez mais a se

11 CAMINHA, Adolfo. *Cartas Literárias*. Rio de Janeiro: Typografia Moderna, 1895, p. 42.



expandir e superar os outros modos de vida. Esses elementos identitários, portanto, estavam a ponto de ser engolidos pela sociedade industrial e moderna, por isso deveriam ser preservados e documentados.

A própria noção de civilização – tão propalada por esses letrados – foi uma forma de, historicamente, os europeus se colocarem como superiores aos povos colonizados, qualificando-os como inferiores e bárbaros, justificando com isso todo um passado de intervenções, abuso de poder, massacre de outras culturas, saques etc. Sem fugir ao binômio civilização e progresso, era muito difícil conceber caminhos alternativos aos impostos pelas metrópoles. Em nome deste mesmo binômio, os próprios nacionais continuaram, mesmo depois da independência, a perpetuar uma história de preconceitos, de desmandos e de chacinas contra as populações negras, indígenas, mestiças e pobres do Brasil.

3 O Pão: campo e cidade

Em 1892, foi fundada, com muito entusiasmo, pelos letrados da província uma organização literária chamada Padaria Espiritual. Seus membros denominavam-se “padeiros” e fizeram circular um quinzenário com o título de *O Pão*.

O Pão sobressaiu-se pela irreverência e pela ousadia, e muitos afirmam que suas propostas estéticas inovadoras anteciparam o movimento modernista. É interessante acrescentar que os “padeiros”, em sua maioria absoluta, ao contrário dos letrados anteriores, tinham origem social nas



camadas médias, o que tornava o seu programa político de mudança ainda mais radical.

Entre as principais vítimas do escárnio dos “padeiros”, estava a burguesia da província. Logo no segundo número, intitulado “Sabbatina”, Adolfo Caminha volta-se contra ela com o seu conhecido sarcasmo. Segundo ele, a burguesia não compreendia os altos ideais que impulsionavam os literatos a se ocuparem com o saber e a verdade: “Que celeuma! Que alvoroço, de tarde, á porta das boticas, quando os senhores burguezes, de pança cheia, arrotando carne cosida e palitando os dentes, reúnem-se para thesourar o reverendissimo proximo!”¹²

O projeto civilizatório dos letrados cearenses, além de reformas econômicas ou políticas, intentava incidir profundamente sobre os costumes. Assim, os costumes das elites locais – que de uma forma geral os letrados chamavam de burgueses, pois viviam na cidade – estavam bem longe do padrão que tinham como o ideal para indicar que éramos um povo realmente civilizado.

Norbert Elias nos mostrou o quanto o processo civilizador tem um caráter eminentemente reformador, tornando-se mais marcante nos períodos de intensas transformações nas estruturas sociais. Levado à frente, em geral, pelas camadas médias, esse processo está sempre inacabado, caracterizando-se por ser ao mesmo tempo um estado – algo que se alcançou – e um processo, o que ainda se estava por conquistar. Segundo ele, a partir da primeira metade do século XIX, as elites europeias tinham como realizar esse processo

12 *O Pão... da Padaria Espiritual*. 17 de julho de 1892. Fortaleza: Edições UFC/ Academia Cearense de Letras/ Prefeitura Municipal de Fortaleza, 1982. Edição fac-similar.



internamente, mas faltava levá-lo tanto para os pobres de seus países, como para os países colonizados. Os letrados tomaram para si a tarefa de levar à frente esse processo civilizador e, em nome do mesmo, elaboraram uma dura crítica aos costumes locais das camadas abastadas e, principalmente, aos das camadas mais pobres. Dessa forma, os letrados se diferenciavam das demais elites locais pelo refinamento e pela educação e tornavam seu projeto reformador mais profundo e incisivo. Adolfo Caminha, no mesmo artigo acima citado, depois de afirmar que Fortaleza muito se ufanava “pelo irrepreensível alinhamento de suas ruas”, escreve:

A capital do Ceará, encantadora como uma pérola do Oriente, bela como a concheis, é, entretanto, uma cidadezinha soffrivelmente atrasada, com laivos de civilização. Se temos duas livrarias, em compensação, não temos livros que prestem. Para matar o tédio que nos mina e consome a existencia, somos obrigados a ir, ás quintas-feiras e aos domingos, alli ao Passeio Público exhibir a melhor de nossas fatiotas e o mais hypocrita e imbecil de nossos sorrisos.¹³

Nessa passagem, fica clara a insatisfação dos homens de letras com o apego das elites locais a esses traços exteriores que indicavam sua sintonia com as cidades civilizadas. O Passeio Público, o traçado em xadrez das ruas, o bonde, os novos figurinos parisienses podiam satisfazer o desejo de

13 *O Pão... da Padaria Espiritual*. 17 de julho de 1892. Op. Cit.



muitos dos provincianos, mas estava longe do que pretendiam os membros da Padaria Espiritual. É ainda Adolfo Caminha, no seu artigo quinzenal intitulado “Sabatina”, que ataca impiedosamente a burguesia local por esta não compreender os altos intentos dos letrados e por os ter perseguido, a eles que eram... “(...) os argonautas intrépidos, revolucionários, amigos da verdade (...)”.

Porque, convençam-se os que vêm tudo – ceos e terra – pelo prisma falso do interesse pessoal e do preconceito, si a humanidade ainda soffre e geme, a culpa é della, da Burguezia, esse flagello de todas as grandes virtudes, esse algoz da esthetica e do bom gosto, cujas aspirações, em summa, resumem-se n’este preceito ignobil: - encher bem a pança e ganhar dinheiro.¹⁴

Os padeiros também visavam contribuir com o saber e com a ilustração da província, através da luta por um horário de visita à Biblioteca Pública mais acessível ao público, pela melhora do ensino público e pela formação de uma biblioteca particular da Padaria que contivesse bons livros, pois estes eram escassos em Fortaleza. Essa preocupação com o saber, como vimos, estava presente desde a Academia Francesa e muito caracteriza os papéis e as posturas dos intelectuais diante da realidade local. Segundo Almir Leal de Oliveira essas práticas de leitura buscavam forjar uma visão de mundo comum ao meio letrado, através da criação de espaços de debates e trocas de ideias. Por essas vias, divulgou-se o cien-

14 *O Pão... da Padaria Espiritual*. 6 de novembro de 1892. Op. Cit.



tificismo na província, que aos poucos se tornou um pensamento hegemônico entre os letrados (OLIVEIRA, 1998).

O jornal *O Pão*, em sua primeira fase, circulou entre julho e dezembro de 1892, num momento de grande euforia dos intelectuais com a recém proclamada República. Olhando para trás, parecia-lhes que haviam cumprido um grande papel no progresso do país. Desde a década de 70, com a Academia Francesa, eles estiveram à frente das principais transformações na província, orientando leituras da realidade através da imprensa local, das conferências na Escola Popular, dos Gabinetes de Leitura. Participaram ativamente da campanha abolicionista e nesta também imprimiram a marca de uma interpretação cientificista desse processo de mudança. O jornal *A Quinzena*, como foi dito acima, é resultado desse entusiasmo dos intelectuais com a sua presença na abolição da escravidão no Ceará, que a realizou quatro anos antes das outras províncias do Império. É importante se considerar que nós tomamos para a análise apenas os jornais ditos literários e científicos. De certa forma, o Jornal *O Pão*, em sua primeira fase, é herdeiro desse otimismo com respeito ao papel dos intelectuais e, o que mais nos interessa aqui, de uma crença muito forte no poder civilizador da cidade, no cosmopolitismo do ambiente urbano em detrimento de uma herança rural, conservadora, que atravancava o progresso econômico e criava uma estrutura política excludente.

Nessa perspectiva, a palavra civilização está carregada de positividade semântica, ela é sempre benéfica. Os “padeiros”, como já foi dito, depositavam grande esperança na civilização da cidade de Fortaleza e acreditavam que cumpriam um papel indispensável nesse processo.



Paralelo a esse sentido positivo do processo civilizador, corre um outro, que o associa a toda uma carga de negatividade. A civilização, nesse sentido negativo, não traria benefícios para as cidades que com ela se deparavam; muito pelo contrário, junto com ela chegavam toda sorte de falsidades, interesses vis, arrivismo, degenerescência etc. José Carlos Júnior, já na segunda fase da Padaria Espiritual, escreve:

Hoje, porém, que o entusiasmo pelas conquistas do liberalismo e da ciência vão se arrefecendo consideravelmente ante o espetáculo das misérias humanas, que se perpetuam e se multiplicam a despeito de todas essas conquistas, o sopro do pessimismo tem invadido todas as litteraturas e, ao passo que vão desaparecendo os vates das gerações passadas, vão se lhes substituindo na predilecção do publico aquelles que mais se coadunam com as “tendencias da época”.¹⁵

Concomitante a uma ideia negativa da civilizaçãom vai se aprofundando uma visão positiva do campo. Nesse contexto, o campo é o local inculto, primitivo, essencial, que não foi tocado pelo sopro terrível da civilização. José Carlos Júnior, numa temporada que passou na serra de Maranguape, escreveu uma carta para a Padaria que começa assim:

Não há peor desgraça para uma pequena cidade do interior do que chegar-lhe o caminho de ferro ás

15 *O Pão...da Padaria Espiritual*. Fortaleza, 1 de janeiro de 1895. Op. Cit.



portas.

Vêem vocês uma cidadezinha de tres ou quatro mil almas, perdida ahi por essas mattas, ou sertões, modesta e faceira, rescendente de aromas campesinos, toda singela, toda louça, encantadora na sua matutice robusta e sadia?

Há coisa mais agradável que viver alli uns dias de uma vida quase primitiva, em que a ausencia de mil amofinações e deslantes da senhora civilização põe um sabor especial e delicioso até mesmo no que ha de rude e grosseiro?¹⁶

Como fica explícito na passagem acima, o autor compara dois modos de vida, a cidade – associada à civilização – e o campo. O campo, que antes gozava “uma vida quase primitiva”, é incorporado à civilização através da chegada da estrada de ferro. Mas essa civilização não é bem-vinda. Com a sua chegada, “(...) vão-se a poesia e a singeleza dos costumes, e começa o monstro de fogo a trazer da capital diariamente o espirito da imitação (...)”. E a pequena e singela cidadezinha vai mudando, a civilização vai tomando conta do cotidiano.

Não tardam vir chegando as cartolas e pianos; besuntam-se as matutas com pó de arroz e os matutos com literatura, e apparecem pelas paredes a torre Eiffel e o homem do bacalhao; o barbeiro adorna a sala com as inevitaveis odaliscas de phisionomia ingleza ou hespanhola; os

16 *O Pão... da Padaria Espiritual*. 1 de março de 1895. Op. Cit.



trombones da localidade põem-se a estudar mezes inteiros a mais sedição das polkas em voga na capital; instala-se um club dansante, e um palhabote em miniatura começa a esvasiar cerveja nas tripas da população.¹⁷

Vemos, então, uma *estrutura de sentimentos* em relação ao campo e à cidade; e essa estrutura tem a ver com a posição dos escritores em relação a esses dois espaços. O que se adquire com essa posição, como nos diz Williams, é a perspectiva da boleia. (WILLIAMS, 1989: 229). Melhor dizendo, atribuir uma miríade de qualidades ao campo, idealizando-o como o lugar da pureza, da ingenuidade, das relações verdadeiras e éticas, a ele opondo a cidade com toda sorte de falsidades, hipocrisias, maldades, é uma perspectiva de quem está numa certa posição, de quem está no campo a passeio. Não é toda uma realidade do campo que está aí exposta, e sim uma realidade bem selecionada pelo olhar de quem está no campo para passar uma temporada, para encontrar descanso ou inspiração poética no contato com a *natura*. José Carlos Júnior nos oferece a visão muito interessante de um processo de estandarização dos modos de vida. Afinal, num período de expansão do capitalismo, em sua fase imperialista, partes do mundo que passaram a ter um contato mais incisivo com ele – e o trem foi o veículo que acelerou vertiginosamente esse processo – tenderam a amoldar-se de forma impressionante (HOBBSAWN, 1978; HARDMAN, 1988). O consumo de modas, de imagens, de letras, entre outros produtos, e a vontade de se adequar a esse mundo burguês em estilo, em comportamento, em visão de mun-

17 Idem, *Ibidem*.



do, como requisito e atestado de que dessa forma se estava ganhando em termos de civilização e progresso, devem ser submetidos a uma dura crítica; e o autor a fez de forma admirável. O problema é que, em oposição a esse mundo burguês, que devia e deve ser superado, o autor idealiza uma realidade do campo em que ele se colocava numa posição muito cômoda, a de quem queria ver preservado o campo porque ali poderia colocar-se longe do mundanismo citadino. A estrutura social do campo, injusta e desigual, em nenhum momento é questionada.



Referências

ALENCAR, Manoel Carlos Fonseca de. *Adolfo Caminha e Rodolfo Teófilo: a cidade e o campo na literatura naturalista cearense*. Dissertação de Mestrado: UFC, 2002.

A Quinzena. 15 de janeiro de 1887, Academia Cearense de Letras/ Banco do Nordeste do Brasil, edição fac-similar, 1984.

CAMINHA, Adolfo. *Cartas Literárias*. Rio de Janeiro: Typografia Moderna, 1895.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/ Relume-Dumará, 1996.

COSTA, Emília Viotti. *Da senzala à Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar ed. 1994.

Fraternidade. Fortaleza, 30 de junho de 1874, nº 32, Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, rolo 151.

HOBSBAWN, Eric. *A era do capital*. São Paulo: Paz & Terra, 1978.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Cia. das Letras. 1988.

NEVES, Frederico de Castro. *A multidão e a História: saques e outras ações de massa no Ceará*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 2000.

OLIVEIRA, Almir Leal de. *Saber e Poder: o pensamento social cearense no final do século XIX*. Dissertação de Mestrado: PUC-SP, 1998.

O Pão... da Padaria Espiritual. 17 de julho de 1892. Fortaleza: Edições UFC/ Academia Cearense de Letras/ Prefeitura Municipal de Fortaleza, 1982. Edição fac-similar.

PECHMAN, Robert Moses. *Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista*. Tese de Doutorado: IFCH- Campinas, 1999.

RAMA, Angel. *A Cidade das Letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.



SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.



Parte III

Sociedade Política

Marx, a sociedade civil e o terceiro setor

Thiago Alves Moreira Nascimento

Introdução

O artigo que ora se apresenta é parte constituinte da dissertação de Mestrado intitulada ***A apropriação ideológica do conceito de sociedade civil pelo capital em crise***, defendida em setembro de 2008. Esta dissertação objetivou fomentar a discussão acerca do conceito de sociedade civil e suas implicações no âmbito da desmobilização da classe trabalhadora, através da estratégia de instrumentalização de termos da vida social.

Como etapa na consecução da pesquisa supracitada, optou-se por estudar o termo sociedade civil em autores como Hegel, Marx e Gramsci. O presente extrato, em forma de artigo, pretende contribuir com o entendimento do conceito de sociedade civil presente em Marx. É importante essa pesquisa para que, em tempos nos quais se presencia a ascensão de uma “sociedade civil” sinônimo de um chamado “terceiro setor”, possamos desvelar a essência por trás da aparência dessa falaciosa setorialização da vida social.

Na contemporaneidade, deparamo-nos com um conceito de sociedade civil diverso daquele que Marx tratava. Esta “sociedade civil”, nos termos do discurso oficial, corresponde ao chamado “terceiro setor”, esfera diferente do primeiro setor, o Estado, e do segundo setor, a iniciativa privada.



Mas o conceito de “terceiro setor” como sinônimo de sociedade civil carrega consigo várias debilidades teóricas, que justificam a necessidade de tal estudo. Com a contribuição de Montañó (2003, p. 54 - 5), podemos asseverar o seguinte:

[...]. Quando os teóricos do “terceiro setor” entendem este como superador da dicotomia público/privado, este é verdadeiramente o “terceiro” setor, após o Estado e o mercado, primeiro e segundo, respectivamente; o desenvolvimento de um “novo” setor que viria a dar respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar. Porém, ao considerar o “terceiro setor” como a sociedade civil, historicamente ele deveria aparecer como o “primeiro”. Esta falta de rigor só é desimportante para quem não tiver a história como parâmetro da teoria.

Não obstante as evidentes deficiências teóricas quanto à elaboração hegemônica do termo, podemos, de fato, constatar a presença cada vez maior dos discursos e das ações da “sociedade civil”, como o amplo estímulo ao voluntariado, a preocupação frequente com o resgate ou com a efetivação da cidadania, os programas governamentais de apoio às instituições do terceiro setor, os movimentos sociais etc.

Torna-se, realmente, importantíssima a recuperação do pensamento marxiano acerca da sociedade civil, já que este conceito, em sua figura contemporânea, apresenta uma inconsistência teórica tamanha que antes confunde do que explicita.



O teatro da história

Para Marx, a sociedade civil é uma categoria fundamental na explicação da sociedade como um todo. Sociedade civil corresponde, no seu entendimento, às condições materiais de existência, ao lugar onde a vida material é determinada. Em Hegel, a sociedade civil é determinada pelo Estado na forma de sociedade política. Em Marx, a sociedade civil é quem determina o Estado.

No desenvolvimento gerado pelo trabalho, supera-se a primeira relação social – a família –, e o ser humano começa a viver em sociedade, dado o crescimento do número de famílias. Assim diz Marx:

A consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade [...]. Esta consciência de carneiro ou tribal desenvolve-se e aperfeiçoa-se ulteriormente em razão do crescimento da produtividade, do aumento das necessidades e do aumento da população, sendo este último a base dos dois primeiros. Com isto, desenvolve-se a divisão do trabalho no ato sexual, mais tarde, divisão do trabalho que se desenvolve “naturalmente” (MARX, 1999, p. 44).

E, sobre a divisão do trabalho, Marx (1999, p. 44 - 5) continua:



A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. A partir deste momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis existente, representar *realmente* algo sem representar algo real.

A divisão do trabalho possibilita, assim, que a atividade espiritual e a material caibam a indivíduos diferentes.

O desenvolvimento da divisão do trabalho desemboca na cisão entre os interesses particulares e os interesses gerais, já que esta divisão não é feita voluntariamente. Cada esfera de atividade exclusiva deve ser mantida pelos indivíduos que não quiserem perder seus meios de vida. “Por conseguinte, [...] a própria ação do homem converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de por ele ser dominado” (MARX, 1999, p. 47).

Marx considera:

Esta fixação da atividade social – esta consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo superior a nós, que escapa ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e reduz a nada nossos cálculos – é um dos momentos capitais do desenvolvimento histórico que até aqui tivemos. É justamente desta contradição entre o interesse par-



ticular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal [...] e sobretudo, como desenvolveremos mais tarde, baseada nas classes (MARX, 1999, p. 47-8).

Sobre o Estado, Marx ainda acrescenta que todas as lutas em seu interior são emanções das lutas reais travadas entre as diferentes classes e que toda classe que almeja a dominação, deve superar toda a antiga forma de sociedade e de dominação, devendo conquistar primeiramente o poder político para “[...] apresentar o seu interesse como interesse geral” (1999, p. 49).

A sociedade civil moderna¹, fundada na propriedade privada, é atravessada pela contradição essencial entre capital e trabalho, concorrência, interesses privados e outras contradições imanentes ao capital. O surgimento e a forma do Estado são determinados por esta mesma natureza da sociedade civil. As contradições entre os interesses particulares e os gerais, no interior da sociedade civil, dão origem a uma esfera – não autônoma e muito menos descolada – dotada de uma especificidade própria, mas “cuja função fundamental seria a de solucionar essa contradição” (TONET, 2008,

¹ Para Marx, a sociedade civil corresponde à forma de intercâmbio conectada ao modo de produção vigente. Dessa forma, existiram várias formas de sociedade civil anterior à sociedade civil burguesa, como a sociedade civil do modo feudal. Para maior compreensão, conferir Marx (1999, p. 55).



p. 3). Porém, por ser uma instância fundada com a função precípua de administrar a contradição, e não de superá-la, o Estado mostra sua essência e descredencia o “reino da liberdade” de Hegel. Desse modo, o Estado, que não pode superar as contradições, pois estão além de suas possibilidades, administra-as de tal forma que as utiliza em prol das classes mais poderosas da sociedade civil (TONET, 2008, p. 3). Sobre a dimensão ontológica entre Estado e sociedade civil e a limitação imposta ao segundo pelo primeiro, Marx afirma:

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração de um lado e os seus meios, bem como as suas possibilidades de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre tal contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e vida pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho cessou o seu poder. Pelo contrário, frente às conseqüências que brotam desta propriedade privada, deste comércio, desta indústria, desta rapina recíproca de diferentes esferas civis, frente a essas conseqüências, a impotência é a lei natural da administração. De fato, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil, é o fundamento natu-



ral onde se apóia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis (MARX, *apud* TONET, 2008, p. 4).

Ao contrário de Hegel, Marx considera o Estado como o reino da escravidão, onde o ser humano é subsumido ao *status* de coisa, e a coisa é elevada ao *status* de ser; onde o ser humano não se reconhece no trabalho, só se reconhece fora dele. Para Marx, o Estado é o mecanismo para garantir a produção de mercadorias, a reprodução do capital (TEIXEIRA, 1995, p. 189).

Sobre o sistema capitalista, Teixeira diz:

Na sua *aparência imediata*, o sistema capitalista se revela como um conjunto de intercâmbios, que, tomados em si mesmos, se apresentam como uma simples troca de mercadorias. Uma troca, portanto, em que os diferentes possuidores de mercadorias intercambiam seus produtos de acordo com a lei do valor: trocam equivalentes por equivalentes. De sorte que, assim sendo, ninguém se apropria mais do que aquilo que foi capaz de produzir, com seu próprio esforço. Por isto é que, neste mundo puramente fenomenal, o sistema se apresenta como um verdadeiro éden dos direitos na-



turais do homem, pois o que aí reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Benthon (1995, p. 207).

Porém este mundo fenomênico apresenta um outro lado, que é velado. Este outro lado só é visto em sua continuidade, “onde se descobre que o processo que a *apropriação de mercadorias* aparece como resultado da exploração do trabalho de outrem e não supostamente se imagina, ou seja, que cada um só se apropria daquilo que resulta do seu trabalho próprio” (TEIXEIRA, 1995, p. 207).

A forma como se apresenta a sociedade capitalista, ou seja, a sua aparência, leva a crer que as relações sociais em seu interior ocorrem entre indivíduos livres e iguais, juridicamente, e que permutam suas mercadorias em pé de igualdade, de acordo com o princípio da troca de equivalentes. Mas esta função ideológica que presta o princípio da troca de equivalentes não é o bastante para assegurar e manter a reprodução do sistema. Tanto é que, constantemente, irrompem protestos contra a ordem social. “Isto acontece em vista da própria natureza da troca entre capital e trabalho. Esta troca, na prática, põe a descoberto o processo mediante o qual as leis da produção de mercadorias se convertem em leis de apropriação capitalista” (TEIXEIRA, 1995, p. 208).

A solução para o conflito entre capitalistas e trabalhadores é inviável, visto que as leis de produção de mercadorias estão relacionadas a partir de um ponto de vista de uma igualdade quantitativa.



Estas leis, que são desenvolvidas juridicamente e postas pelo Estado, não permitem a solução daquele conflito, já que todos são considerados num nível de igualdade quantitativa. Entre direitos iguais decide, então, a força. Mas, para que tal decisão não desemboque num conflito ad infinitum, a *regulação legal* da jornada de trabalho se impõe como necessidade. Desta forma, o capital foi colocado sob os grilhões da regulação estatal, de modo a preservar o seu próprio desenvolvimento (TEIXEIRA, 1995, p. 209).

Teixeira continua:

Agora, tudo se esclarece de vez: o Estado capitalista nasce como necessidade posta pelo processo de “intersversão” que transforma a troca de equivalente numa troca de não-equivalente. Neste sentido, o ponto de partida de onde se deve desenvolver a teoria de Estado é a aparência é “negada” ao nível da essência, há que se chegar até aí para se descobrir a necessidade do Estado capitalista (1995, p. 209).

Isso quer dizer que o Estado nasce a partir da relação contraditória entre essência e aparência, que constituem dois momentos diferenciados de uma única totalidade.

O Estado tem a função de zelar para que os indivíduos cumpram os contratos estabelecidos entre si. Então, o Esta-



do cumpre a função de “um poder público impessoal”, tendo em vista que se apresenta, em aparência, como promotor, defensor e realizador do interesse geral da sociedade. “Todos os indivíduos são vistos, assim, como iguais perante as leis do Estado” (TEIXEIRA, 1995, p. 209).

Na essência, o Estado cumpre uma outra função. Ele aparece como um agente que mascara as desigualdades estruturais do sistema, pois, com suas leis, preserva as condições necessárias para a reprodução da mais-valia. “É nesta função que o Estado revela o seu caráter de classe, portanto, o seu caráter de exploração. Neste sentido, o Estado é, por conseguinte, uma instituição a serviço da violência, da não-liberdade” (TEIXEIRA, 1995, p. 210).

As leis postas pelo Estado surgem da relação jurídica diretamente envolvida com a relação econômica, ou seja, a sociedade civil pressupõe as leis, mas quem as põe é o Estado.

A necessidade de pôr as relações jurídicas como as leis revela o Estado como sendo uma *relação de violência*, seja ela aberta ou velada. Convém esclarecer melhor esta afirmação. Sabe-se que as leis jurídicas se apóiam nas relações da troca de mercadorias, e estas pressupõem indivíduos livres e iguais. Desta perspectiva, o Estado tem que se apresentar, precisamente, como guardião desse mundo fenomênico, desse mundo de homens livres e iguais, entretanto, este mundo tem outra face, que é justamente o seu contrário, um mundo de desigual-



dades e de deserdados de propriedade. Sendo assim, para preservar e garantir aquela identidade abstrata, o Estado só consegue se impedir que os deserdados da propriedade questionem a validade das leis jurídicas. É neste sentido, que se diz que o Estado é violência: só garante a liberdade de contrato, o momento da pura identidade, negando o seu contrário, ou impedindo que ela se manifeste (TEIXEIRA, 1995, p. 211).

O Estado, então, reflete, ao pôr as leis, somente a aparência do sistema.

Viu-se que o Estado possui um duplo caráter: o de aparência e o de essência. A aparência cumpre uma função ideológica, ao “promover” a igualdade e a liberdade, inclusive com o aparato legal – as leis. Mas viu-se que a essência do Estado corresponde justamente à não-liberdade do indivíduo. Portanto, cumpre uma função igualmente ideológica a questão da emancipação política, que quer dizer liberdade, mas sem necessariamente igualdade – “fato” embasado na velha premissa da natureza egoística do homem, defendida por teóricos liberais. A emancipação política significa a liberdade do homem mediada pelo Estado, ou seja, o homem somente é livre através de um intermediário. Marx diz, sobre isso, que “ao emancipar-se *politicamente*, o homem emancipa-se de um modo desviado” (MARX, 2005, p. 20).

Decerto, a emancipação política representa um enorme progresso, porém não significa que alcança a forma de emancipação humana, “mas é a forma final desta emancipação *dentro* da ordem mundana até agora existente” (MARX,



2005, p. 24). Afinal, liberdade, dentro dos direitos do *homme*², significa a liberdade de outrem, para se utilizar uma máxima liberal. “A aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada” (MARX, 2005, p. 32).

A emancipação política é diferente da emancipação humana, pois ela liberta somente ao Estado. O Estado se despe de qualquer outra determinação que não sua função principal, e as deixa somente relegadas ao plano privado, individual, tornando o Estado livre de orientações de grupos particulares. Emancipa-se o Estado, mas não os indivíduos. A emancipação política, então, corresponde precisamente à emancipação do *cidadão*.

Isso leva a uma questão essencial: nesta sociabilidade, o homem encontra-se *cindido*. É homem genérico, como cidadão, e homem real, membro da sociedade civil. A emancipação humana é justamente o contrário. É a unificação do homem genérico e do homem real em um só. Diferentemente da emancipação política, exige, para que possa se efetivar, a erradicação do capital e de todas as suas categorias. “Sem esta erradicação, é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana” (TONET, 2008a, p. 2). O ato fundante da emancipação humana deve ser o trabalho associado, o qual não é possível dentro da sociabilidade do capital. No lado oposto, a emancipação política tem, nessa mesma sociabilidade, terreno fecundo, uma vez que seu ato fundante é a compra e a venda de trabalho.

2 Membro da sociedade civil, diferente de *citoyen*, membro da sociedade (MARX, 2005, p. 31).



Marx afirma que a emancipação política tem seus fundamentos no que ele chama de sociedade civil, ou seja, nas relações econômicas. E a emancipação política é uma dimensão que tem suas origens históricas na passagem do feudalismo ao capitalismo. Suas raízes histórico-ontológicas se encontram no ato de compra-e-venda da força de trabalho, com todas as suas conseqüências para a constituição da base material da sociedade capitalista. Este ato originário produz, necessariamente, a desigualdade social, uma vez que opõe o possuidor dos meios de produção ao simples possuidor de força de trabalho (TONET, 2008a, p. 2).

O homem, ao romper com o dualismo entre homem genérico e homem real, manifesta-se como homem, que se realiza em relação com os outros. Emancipação humana sinonimiza com comunismo, “embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo o conjunto de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 127). Para Marx, a fim de que a emancipação humana possa se tornar realidade, é necessária uma revolução social, a revolução socialista. Assim, poderia ser instaurado o ato fundante da emancipação humana. Tem-se o contrário do trabalho estranhado: o trabalho associado – em que os homens têm o controle social do trabalho, do começo ao fim do processo. Tonet reforça, ao afirmar que “por controle social entendemos, na esteira de Marx, o domínio consciente e coletivo dos produtores sobre o conjunto do processo de produção, distribuição e



consumo". E conclui que "o que implica que o objetivo final da produção seja a satisfação das necessidades humanas e não a reprodução do capital" (TONET, 2005, p. 138).

Como já mencionado anteriormente, para Marx, a sociedade civil corresponde às condições materiais de existência. De acordo com Tonet,

Marx toma como objeto de suas análises a sociedade civil na sua forma moderna, ou seja, como sociedade burguesa [...]. Fundada na propriedade privada regida pelo capital, ela é atravessada por conflitos radicais entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia e pelo individualismo (2008b, p. 3).

O desenvolvimento da divisão do trabalho, sob o jugo da sociedade civil burguesa, apresenta, assim, uma determinação diferente das demais fases da sociedade civil ao longo dos tempos³. Porém, na transição do feudalismo para o capitalismo, o capital consegue livrar-se de seu caráter natural, ou seja, consegue desvencilhar-se da propriedade da terra. O tipo de propriedade que o capital passa a ter como sua base é o próprio ato do trabalho. O capital reproduz a si mesmo a partir desta determinação⁴.

3 Conforme Marx, "as diversas fases de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade: ou, em outras palavras, cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto de trabalho".

4 "Originalmente, o direito de propriedade apareceu-nos fundado sobre o próprio trabalho. Pelo menos tinha que valer essa suposição, já que somente se defrontam possuidores de mercadorias com iguais direitos, e o modo de apropriação de mercadoria alheia porém é apenas a alienação da própria mercadoria e esta pode ser produzida apenas mediante trabalho. A propriedade aparece agora, do lado do capitalista, como



A divisão do trabalho traz em si a cisão entre o interesse particular e o interesse geral, o que tem como efeito a distribuição quantitativa e qualitativamente desigual das ocupações e do conteúdo da riqueza socialmente produzida. A questão é que se esse movimento é inerente ao capital; a desigualdade é um reflexo necessário de seu próprio metabolismo.

Para gerir as contradições existentes na própria classe dominante, surge o Estado. Suas determinações estão implícitas na sociedade civil, mas sua regulação jurídico-política é que garante a satisfatória administração das contradições, através, também, da força. Assevera Tonet:

O surgimento e a natureza do Estado decorrem dessa mesma natureza da sociedade civil [...] uma esfera [...] cuja função fundamental seria a de solucionar essa contradição [...]. Solucionar a contradição não significa superá-la, porque isto está além das suas possibilidades, mas antes administrá-la, suprimindo-a formalmente, mas conservando-a realmente e deste modo contribuindo para reproduzi-la em benefício das classes mais poderosas da sociedade civil (2008b, p. 3).

Mas o Estado possui um duplo caráter: o de aparência e o de essência. À essência corresponde a função real do

direito de se apropriar de trabalho alheio não-pago ou de seu produto; do lado do trabalhador, como impossibilidade de apropriar-se de seu próprio produto. A separação entre propriedade e trabalho torna-se consequência necessária de uma lei que, aparentemente, se originava em sua identidade" (TEIXEIRA, 1995, p. 198). A lei a qual menciona Teixeira trata-se da lei do intercâmbio de mercadorias.



Estado, a qual se encontra brevemente explicitada nas passagens anteriores do presente texto e em resumo: atender aos interesses e administrar as contradições da sociedade e das próprias classes dominantes em prol destas mesmas. Já a aparência presta função ideológica ao propagar o ideal de liberdade a todos os indivíduos partícipes do Estado, *os cidadãos*. Estes são livres para vender e comprar, para apropriar-se ou desfazer-se, desde que tais ações não prejudicassem a outros. Mas, dentro do Estado, a liberdade é maior do que a igualdade, já que, nessa sociabilidade, nesses pressupostos jurídico-políticos, a liberdade tem precedência à igualdade, ou seja, determina-a. Tem-se aí o fundamento teórico da desigualdade na sociedade capitalista.

Como guardião desse mundo fetichizado, no qual os indivíduos aparecem como pessoas iguais e livres, e por isso devem ser tratados igualmente perante a lei, o Estado aparece então como sendo um “poder público impessoal”. E assim, o Estado oculta seu verdadeiro ser: seu conteúdo de classes que se manifesta visivelmente nos momentos de crise (TEIXEIRA, 1995, p. 212).

O Estado, então, presta sua função de duas formas: como ideologia (a aparência), e/ou na forma de sua força material, seu aparelho repressor – com sua simples existência ou com sua efetiva ação –, a polícia preventiva ou repressiva.



Para que se supere finalmente a Pré-História⁵, o trabalho humano deve retornar somente ao reino da necessidade, onde seu fim maior é a “autoconstrução do homem como um ser cada vez mais humano. Daí porque o próprio ato do trabalho precisa ser, embora ainda pertencendo ao ‘reino da necessidade’, seja o mais livre, o mais humano possível” (TONET, 2005, p 141). Há, assim, uma articulação entre reino da necessidade e reino da liberdade, e não uma oposição. “Mais uma vez fica aqui evidenciado que a economia é o fundamento ontológico do ser social. [...] uma específica forma de relações que os homens estabelecem entre si na produção é a base insuprimível para toda uma determinada forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 142).

A emancipação humana, ou o homem como sujeito da História, só pode ocorrer através da revolução socialista e a instauração do comunismo. Nas palavras de Engels:

Ao apoderar-se socialmente dos meios de produção, cessa a produção de mercadorias e, com ela, o domínio do produto sobre o produtor. A anarquia no seio da produção social é substituída por uma organização consciente e sistemática. A luta individual pela existência termina. Só então o homem sai, em certo sentido, definitivamente do reino animal e abandona as condições animais de vida, por condições ver-

5 “Para Marx, a História da humanidade se divide em dois grandes períodos: a Pré-História e a História propriamente dita. O primeiro vai dos primórdios da humanidade até a extinção das classes sociais. O segundo começaria com a extinção das classes sociais, com tudo o que elas significam, e abriria um novo período, radicalmente diferente, da autoconstrução humana” (TONET, 2005, p. 130).



dadeiramente humanas. O conjunto de condições de vida que rodeiam o homem, e até agora o dominavam, passam, por fim, a estar sob o seu domínio e orientação do homem, que pela primeira vez chegam a ser donos da natureza, em virtude de serem os amos de sua própria organização social. As leis de sua própria ação social que, até aqui, lhe eram exteriores, estranhas e dominavam como leis naturais, são desde então aplicadas e dominadas pelo homem com plena competência. A própria associação dos homens, que até agora lhes era estranha, concedida pela natureza e pela história, passam ao domínio dos homens. A partir deste momento os homens farão a sua história plenamente conscientes; a partir deste momento as causas sociais postas por eles em ação produzirão, sobretudo e em medida cada vez maior, os efeitos desejados. A humanidade saltará do reino da necessidade para o reino da liberdade (ENGELS, *apud* TONET, 2005, p. 169).

O Estado, como construção do capital, deverá ruir, como uma das condições para que o homem possa construir uma sociabilidade verdadeiramente livre. Estas são as condições para que a humanidade possa desfrutar de uma liberdade plena, no sentido da autoconstrução do homem.



Conclusão

Ao longo da pesquisa realizada, pôde-se perceber que, na contemporaneidade, a ideia de totalidade social encontra-se subsumida pelo conceito de divisão orgânica da sociedade em setores. Porém, através das formulações de Marx que embasaram o presente artigo, relativo à compreensão do que é afinal a sociedade civil, mostra-se exatamente o contrário: a divisão que se faz da sociedade em suas obras é de caráter metodológico, e não orgânico, como é pregado. Em nenhum momento, as esferas que compõem a sociedade foram tratadas como autônomas. Desta feita, uma análise que parte de pressupostos equivocados, intencionalmente ou não, acabará traduzindo-se, na melhor das hipóteses, num arremedo caricatural e superficial da sociabilidade humana.

A sociedade civil, entendida como o “terceiro setor”, foge completamente ao que Hegel, Marx e Gramsci falam sobre ela. Na verdade, nem mesmo segue o que diziam os jusnaturalistas, para quem a sociedade civil era a contraposição à natureza, o que daria à sociedade civil a posição de um “segundo setor”. Assim, mostra, em sua concepção contemporânea, o total desprezo com a História, já que esta “surge” depois, somente, do Estado e do mercado.

O fato é que a sociedade civil, entendida como sinônimo de terceiro setor, presta um serviço deveras importante para o capital em crise, já que acaba por se constituir um artifício ideológico na luta de classes, ou melhor, na manutenção da hegemonia burguesa. Ela é a “consolidação” da solidariedade e da mobilização social e ainda se apresenta como a “me-



lhor” alternativa à revolução socialista e, ao mesmo tempo, como a (impossível) humanização de que carecia o capitalismo, contribuindo assim para o afastamento do horizonte da emancipação humana.

Referências

MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, N. *Elementos de Antropologia Filosófica em Karl Marx*. Disponível em <http://ndvo.wordpress.com/2008/02/18/elementos-de-antropologia-filosofica-em-karl-marx>. Acesso em: 11/09/08.

TEIXEIRA, F. J. S. *Economia e filosofia no pensamento político moderno*. Campinas: Ed. Pontes, 1995.

TONET, I. *Cidadania ou Emancipação Humana*. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/> Acesso em: 11/09/08. (a)

_____. *Do Conceito de Sociedade civil*. Disponível em <http://www.geocities.com/ivotonet/> Acesso em: 06/08/08. (b)

_____. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.



Políticas do Banco Mundial para a educação e suas implicações na formação docente

Rebeca Baia Sindeaux

Atravessamos uma crise sem precedentes que atinge o conjunto da humanidade, resultado do encontro do capital com suas próprias contradições. Assim, vale dizer que a crise é de natureza estrutural (MÉSZÁROS, 2000), da qual o capital e sua forma societal, o capitalismo, não conseguem se desvencilhar. Em situações em que se vê ameaçado, o capital começa a tomar direcionamentos com intuito de continuar se reproduzindo e, para tal, começa a voltar as suas atenções para áreas até então não tão exploradas, como a saúde e a educação. Neste quadro geral, podemos ver a educação tomar forma de mercadoria e ser negociada e oferecida como tal. Tendo em vista atender às demandas do novo processo de reestruturação do capital, o sistema educacional sofre várias adaptações na busca de adequar-se aos imperativos empresariais, vinculando-se diretamente com os ideólogos neoliberais, e é financiado, como qualquer projeto de desenvolvimento, com recursos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – FMI.

Nas palavras de Segundo:

[...] o Banco Mundial passou a intervir diretamente na formulação da política interna, influenciando até na própria legislação dos países pobres. Vale lembrar que o ajus-



te estrutural efetuado pelo Banco Mundial requer um acordo prévio com o FMI, que condiciona a uma ampla e severa exigência macroeconômica e setorial, além de protagonizar alguns programas específicos nas áreas de saúde e educação nos países ditos em desenvolvimento (2005, p. 55).

Consideramos oportuno analisar, aqui, apoiados em Leher (1998), de forma preliminar, o panorama das políticas internacionais através do Banco Mundial para a educação nos países periféricos.

O Banco Mundial representa uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a concepção de mundo que os senhores do mundo querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural (LEHER, 1998, p. 94).

A respeito da relação entre o Banco Mundial¹ e a educação, constata-se:

Até a década de 1960, a educação era uma questão secundária para o Banco Mundial, considerada uma atividade marginal e dispendiosa; no entanto, esta concepção come-

1 Inicialmente, o Banco Mundial não tinha interesse em investir na educação – pois educação não é coisa de banco, como disse Robert Gardner, vice-presidente do Banco Mundial na década de 1960 (CAUFIELD, *apud* LEHER, 1999, p.25-26). Porém, com a disseminação do ideário neoliberal, que teve início nos anos 1970, o banco passa a traçar objetivos no campo educacional.



çou a mudar quando o Banco começou a dar ênfase ao problema da pobreza e a educação sobressaiu-se entre as prioridades do Banco (LEHER, 1998, p. 202).

No início, a educação era responsabilidade da UNESCO², com a finalidade de elaborar programas de ajuda ao ensino, fomentar o desenvolvimento científico e a repatriação de objetivos culturais pós-guerra (SEGUNDO, 2005, p. 72). Porém, em 1984, a UNESCO perde suas funções e atribuições para o Banco Mundial, em decorrência da saída dos Estados Unidos³ da UNESCO, que deixam de financiá-la. A educação mundial, portanto, neste momento, passa a ser uma “estratégia política e uma variável econômica” (SEGUNDO, 2005, p. 72), direcionada pelo Banco Mundial, para o mercado de trabalho.

Na relação estabelecida entre o Banco Mundial e os países tomadores de empréstimos, prevalecem os aspectos políticos e ideológicos. De acordo com Segundo, interpretando Leher (1998), o banco se prevalece da condição de provedor

2 “A UNESCO é a agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura. Foi criada em 1945 na Conferência de Londres, desde sua criação seu objetivo inicial “era elaborar programas de ajuda ao ensino; fomentar o desenvolvimento científico e a repatriação de objetos culturais pós-guerra. Posteriormente, no contexto da chamada guerra fria, a Unesco posicionou-se a favor da segurança e do estilo de vida americano. Todavia, até 1980, essa organização ainda se constituía em uma referência importante para o debate da educação mundial e, em especial, para o incentivo à democratização da escola pública, voltado ao aprendizado e ao acesso do conhecimento nos países pobres, dominados e explorados economicamente” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 72).

3 “As principais justificativas, segundo Leher (1998), para a saída dos EUA, Inglaterra e Cingapura da UNESCO é que não havia mais o interesse pela ideologia do desenvolvimento, mas sim pela ideologia da globalização, que passará a privilegiar os meios de direção, da intelectualidade e da moralidade. De tal modo, a política do presidente Ronald Reagan dá início a era contra todos os organismos e instâncias da ONU, elevando o Banco Mundial ao papel de Ministério da Educação dos países periféricos” (SEGUNDO, 2005, p. 72).



de recursos aos países pobres e determina a sua ideologia neoliberal. Passa a ditar as regras de funcionamento, organização da educação nos países devedores, propondo, inclusive, reformas no sistema educacional, que precisa se adequar às exigências do banco a fim de que haja a liberação de recursos para financiamento de projetos econômicos e sociais.

Acerca das reformas educacionais implementadas na América do Sul pelo Banco Mundial, analisa Leher:

As reformas educacionais que transformam a educação latino-americana podem ser compreendidas como estratégias voltadas para a governança, como objetivo de produzir “estabilidade política” [...] as novas políticas sociais [...] têm como pressuposto a exclusão da maioria da população mundial e a impossibilidade de desenvolvimento da maior parte dos países do mundo. Deste modo, a prioridade conferida ao ensino elementar e à formação profissional aligeirada, em detrimento do segundo grau e da universidade são coerentes: perpetuam a desigualdade e a exclusão a pretexto da democracia e de uma sempre modernização (1998, p. 94).

Com efeito, é patente a relação de dependência dos países da periferia com os “caprichos” ou interesses mercantis e do capital, representados pelo Banco Mundial, e os prejuízos desta relação para os trabalhadores e, em última instância, para o desenvolvimento pleno da humanidade.



A forma de financiamento imposta à educação é outro aspecto definidor na política de inserção do Banco Mundial. Nos projetos de empréstimos financiados, todos os países-membros são submetidos a uma padronização de políticas, cujo objetivo é adotar uma administração “racionalizada” de qualidade, com o propósito final da privatização das políticas sociais e da educação (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 77).

O Banco Mundial preconiza, para os países da América Latina, vários objetivos que possibilitem a permanência da lógica do capital diante de uma maior ou menor acentuação da crise do capital. Diante da situação de risco, a educação entra para aliviar a pobreza, argumentação fundada na teoria do Capital Humano⁴, associada ao discurso apologético da empregabilidade.

O mesmo movimento que leva o neoliberalismo à condição de teoria dominante faz a teoria do capital humano ser retomada. Com ela, o alto retorno econômico do ensino fundamental é ressaltado e sua difusão é tida como o principal passaporte

4 O Banco Mundial faz uma releitura da teoria do Capital Humano, em que a “educação é a principal variável da probabilidade de que um dado indivíduo ultrapasse a linha da pobreza” (LEHER, 1998, p. 186). Apresenta-se aqui o discurso da empregabilidade, no qual as pessoas só estão desempregadas ou ganhando salários insuficientes devido, primordialmente, ao baixo nível de escolaridade ou de qualificação profissional. Prega-se a dedicação individual à formação contínua – cujo campo vem se configurando, diga-se de passagem, com um robusto mercado – como de fundamental importância, condição *sine qua non* para ultrapassar os limites e as dificuldades financeiras e de inserção no mercado de trabalho, sem qualquer consideração pelo caráter estrutural, crônico, do desemprego “promovido” pelo capital em crise.



para uma melhor inserção do país na chamada globalização. Tornou-se um truísmo a tese de que o melhor antídoto contra o desemprego é a educação. O sr. Francis Fukuyama (*apud* Anderson, 1992) afirma que, a rigor, não existe desemprego estrutural, mas trabalhadores inadaptados culturalmente à globalização, especialmente os afro-americanos e hispânicos. Esse déficit cultural, em sua concepção, é passível de ser resolvido pela educação “corretamente orientada” (LEHER, 2009, p. 2-3).

Atribui-se, assim, ao complexo educacional a função ideológica, através de políticas de alívio da pobreza na busca de evitar a “explosão” dos países e regiões periféricas, além de perpetuar o neoliberalismo, num discurso em que todos, caso estejam devidamente qualificados, poderão concorrer, com chance de sucesso, a uma vaga no mercado de trabalho. Toda esta estrutura de manipulação ideológica tem a pretensão de convencer os indivíduos que, através da educação, de uma formação profissional, é possível amenizar a pobreza, nos países ditos em desenvolvimento, sendo capaz, inclusive, de possibilitar a inclusão social. Como denuncia Leher ao analisar o discurso oficial, o “sistema é justo com quem se qualifica para ele. Assim, apenas os desqualificados estariam inabilitados para o tempo presente” (1998, p. 44).

Assim, desconsidera-se o desemprego crônico produzido pelas necessidades do capitalismo contemporâneo e atribui-se aos indivíduos a responsabilidade e a culpa por eventuais fracassos. Deixa, assim, intacta a lógica da ordem societal que vivemos.



Destacamos que é, exatamente na consolidação neoliberal, do início da década de 1980, que a orientação educacional do Banco aos países dependentes é objeto da inflexão, direcionando-se para uma educação básica mínima de eficiência e equidade (SEGUNDO, 2005, p. 76).

Constatamos a vinculação direta entre as políticas educacionais e as políticas neoliberais para os países da periferia do capital, com o intuito de aliviar a pobreza que poderia tornar-se um risco à segurança mundial, ou seja, à permanência do capital. Destarte, o Banco Mundial passa a direcionar a educação desses países trazendo como aparato ideológico o binômio emprego/profissionalização.

A política neoliberal propõe para a educação a parceria entre iniciativa privada e sociedade civil, as quais teriam a responsabilidade de gerenciar e de disponibilizar o ensino, condições indispensáveis para que a educação se torne um dos mais rentáveis setores do mercado, no qual vários investidores, inclusive de outros setores, passaram a investir e a determinar os rumos objetivos na venda dessa mercadoria tão disputada.

Revela Leher:

Sob a égide do Banco Mundial, o debate da educação foi transformado em assunto de homens de negócios, banqueiros e estrategistas políticos, compondo a pauta obrigatória das revistas e dos jornais do mundo dos negócios, como *The Economist*, *Foreign*



Affairs, Financial Times, Gazeta Mercantil, Exame etc. (LEHER, 2009, p. 3).

Como aponta Machado (2004, p. 159), “[...] o sistema capitalista tem engendrado essas e muitas outras crises [...] fazendo do mundo um grande mercado, no qual tudo adquire um caráter mercantil, coisificado, inclusive a educação”.

Buscaremos mais contribuições da autora, que, apoiada em Marx, afirma:

O capital, ao longo de sua existência, tem se constituído como um elemento determinantemente marcado pela produção de mercadoria. Essa relação engendra um poder, no qual uns poucos detêm a propriedade, os meios de produção, e os demais, possuidores e vendedores da sua própria força de trabalho, são submetidos às vontades de seus opressores. Assim, esta não é uma relação de simples troca mercantil, mas de determinação histórica, na qual cada vez mais o capital se expande e se cristaliza (2004, p. 141).

Para reforçar a necessidade desse novo grande mercado (o da educação), os capitalistas utilizam-se de estratégias que sustentem e/ou reforcem essa existência.



Aponta Jimenez:

[...] fazem apologia do mercado como legítimo e benfazejo regulador das relações e processos sociais, como a força capaz de impulsionar o desenvolvimento com liberdade e responsabilidade, levando a que vençam os mais hábeis, mais fortes, mais competentes (2001, p. 93).

Diante desse contexto de mercantilização e de agudização do processo de privatização e implementação das políticas neoliberais, instala-se uma enxurrada de cursos pagos destinados à formação e à capacitação dos professores.

O apelo ao discurso da empregabilidade chega ao professor, insistindo quanto à sua responsabilidade de autofinanciar a continuidade de sua formação, buscando sempre aperfeiçoar seus conhecimentos, ou seria melhor dizer, suas competências no bojo da concorrência acirrada para invadir o mercado de trabalho. Em decorrência do fenômeno da precarização do trabalho docente (consiste desde uma péssima remuneração a constantes contratos temporários), tais condições interferem, inclusive, no desenvolvimento do trabalho do professor na universidade/escola, comprometendo gravemente o desenvolvimento da tarefa de transmitir o conhecimento (a relação entre ensino e aprendizagem), por estar sempre impossibilitado de dar continuidade ao seu trabalho, a desenvolver projetos e pesquisas, por estar constantemente atentos a concursos ou, na maioria das vezes, a uma seleção de temporários/substitutos.

A formação docente está atravessada pela lógica da certificação, do aligeiramento e do esvaziamento de teorias em



nome da prática e do pragmatismo de produção, apresentando os bons resultados para os organismos financeiros internacionais – Banco Mundial, FMI –, através de estatísticas propagandeadas pelos governos, nas diversas avaliações dos diferentes níveis de ensino, a saber: SAEB, ENEM, ENADE, CAPES⁵.

Nossas análises anteriores permitem-nos pressupor que o processo galopante da mercantilização do ensino renega o conhecimento⁶, dispondo-o à condição de supérfluo objeto de troca. Tal fenômeno de forma alguma deixa livre o projeto de formação docente, o qual é chamado a tomar lugar mais que privilegiado no banquete da mercantilização. Não obstante, não há nenhuma novidade de que cursos de formação de professores, inicial ou continuada, abundam no mercado de ensino superior, os quais são ofertados em modelos diversos de organização e duração, o que nos permite afirmar que se dissemina o processo de mercantilização da formação docente (JIMENEZ, 2003).

Nas palavras de Jimenez, ao analisar o projeto de mercantilização e privatização ilimitada da educação,

5 SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

6 “O educador Newton Duarte (2003) enfatiza sobremaneira o problema da negação do conhecimento que se opera e se legitima na prática educacional, através do que ele denomina de pedagogia do aprender a aprender. Tais pedagogias pretendem substituir a tarefa e a responsabilidade do professor quanto à transmissão aos seus alunos de conhecimento produzido historicamente, pelo exercício abstrato e inócuo de facilitar didaticamente o desenvolvimento por parte do aluno, de competências no indicável plano do aprender a aprender (ao lado do aprender a ser, aprender a conviver [...]). No limite, desresponsabilizam o próprio professor da tarefa de conhecer filosofia, história, ciências...Quantos estudantes chegam ao fim do curso com a vazia sensação de não terem aprendido nada! Ou seja, nada que ultrapasse o nível dos receiptuários que se comprovam invariavelmente inaplicáveis na prática; nada que contribua para desvelar a realidade em suas múltiplas dimensões!” (JIMENEZ, 2005, p. 249).



[...] a tragédia educacional dos nossos tempos: o projeto de negação do conhecimento, a partir da fragmentação, da minimização e do aligeiramento dos conteúdos disciplinares e dos próprios cursos; e o afinamento ímpar das estratégias de envolvimento manipulatório das nossas consciências, ou seja, o fortalecimento do caráter ideológico da educação, visando [...] criar as disposições ideológicas necessárias à aceitação passiva por parte dos trabalhadores a uma (des)ordem social crescentemente mais bárbara (2005, p. 246).

Tem-se, portanto, o ambiente escolar como espaço para suprir as necessidades do capital em crise. Não é à toa o crescente empobrecimento dos cursos de formação de professores, contemplado pela LDB 9394/96, responsável pelo redirecionamento da educação nacional no contexto da hegemonia neoliberal.

Vale salientar que tem se acelerado o processo de mercantilização do ensino – em todos os níveis, em especial no ensino superior – mormente após a promulgação da LDB 9394/96, a qual, ao invés de garantir, fortalecer e incentivar o caráter público da educação, favorece a concretização de mais um grande e rentável mercado. E, dessa forma, permite a acumulação, a reprodução e a permanência do capital. A educação, portanto, assume um caráter mercadológico, sendo reconhecida, inclusive, pela Organização Mundial do Comércio (OMC)⁷ como uma mercadoria, e, assim, como

7 A educação assume tão seguramente o caráter de mercadoria - reconhecida como tal pela OMC - que, representava, em 2003, 13,5% do PIB brasileiro, contando ainda,



qualquer mercadoria, sujeita aos caprichos do mercado. Assume, em última análise, um caráter estritamente utilitarista a fim de capacitar a força de trabalho que atenda às necessidades oriundas das mudanças na organização do trabalho, adequando-se ao processo de produção flexível.

Destaca Neves:

A nova LDB manteve, para os anos de produção flexível no Brasil, a educação superior como grau mínimo de escolarização para capacitação do trabalho complexo, o que já acontecia nos anos finais do fordismo no Brasil, mas criou um novo tipo de curso: os chamados cursos sequenciais por campo de saber, mais simplificados que os cursos de graduação. Já no ramo tecnológico, a prioridade da política governamental foi a formação de tecnólogos (Decreto nº 2.208, de 17/04/1997). A partir da segunda metade dos anos 1990, as escolas técnicas federais foram gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), com escolarização tecnológica regular em nível superior (2002, p. 23-4).

A LDB disponibilizou uma brecha para que a iniciativa privada especulasse sobre a educação superior, um dos principais alvos na orientação para atender às necessidades do mercado. Segundo os termos do artigo 45, a LDB dispõe: “A

como qualquer produto, com o apoio do marketing para ser comercializada.



educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, público ou privado, com vários graus de abrangência ou especialização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, grifo nosso).

Tanto este artigo da LDB quanto o Decreto nº 2.306⁸ desvinculam o ensino superior fincado no tripé ensino, pesquisa e extensão, descaracterizando a proposta de que deveria se dar na universidade – espaço por excelência de produção de conhecimento, de desenvolvimento de pesquisas que atendam às necessidades humanas e de projetos de extensão que possam devolver para os trabalhadores, em forma de benefícios, os impostos pagos. Em última análise, a política de privatização de ensino superior foi legitimada por aparatos legais que fragmentaram, inclusive, sua organização acadêmica.

Afirmam as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista acerca das afirmações supracitadas:

Nesse espectro, a diversificação das instituições de ensino superior, ou sua “flexibilização”, bem como a tria-de ensino-pesquisa-serviços, cumprem importante papel. Ao romper a indissociabilidade antes existente – ensino-pesquisa-extensão –, o

8 Decreto nº 2.306, de agosto de 1997, que regulamentou o funcionamento do sistema federal de ensino superior, determinou que as instituições deste nível de ensino passassem a ser organizadas academicamente em cinco tipos de instituições – universidade, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores –, dos quais somente as universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo, enquanto todas as demais se dedicariam exclusivamente ao ensino, ou seja, à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo (NEVES, 2002, p. 31).



governo evidenciou seu entendimento em relação ao papel da universidade e à qualificação docente. Ou seja, o programa governamental propugnou uma separação entre as instituições votadas à pesquisa e aquelas votadas ao ensino. Nas segundas, alocou-se a formação do professor, especialmente nos ISE, o que, como vimos, favorece a constituição de nichos de mercado. A privatização encontra nesse movimento sua mais refinada expressão: as instituições públicas de ensino, financiadas pelo erário público, dobrando-se aos interesses das elites dominantes nacionais e internacionais (2003, p. 147).

Como constatamos, a política do Banco Mundial ataca constantemente o caráter da universidade, sobretudo no que se refere à formação docente, na busca de subordinar a formação dos profissionais da educação à lógica da competitividade, na qual a educação passa de encargo econômico para lucros generosos, e, no campo ideológico, na luta para que não haja insurgências.

Nas palavras de Eunice Ribeiro Durham, assessora especial do ministro da educação e conselheira do Conselho Nacional de Educação:

Há uma função que a universidade não pode deixar de cumprir dentro do nosso sistema, que é uma contribuição para o desenvolvimento do



ensino como um todo. A universidade tem que liderar essa revolução e, nesse sentido, medir a eficácia de sua ação. Tenho visto centenas de projetos visando à formação de professores. Tais projetos consomem enorme soma de recursos. Jamais serão avaliados e, com certeza, não ocasionaram nenhuma transformação efetiva na vida dessas pessoas (O POVO, 1997, *apud* COSTA, 2001, p. 93).

A formação de professores, na perspectiva do Ministério da Educação, como pode ser constatado pelo depoimento da professora, consiste em capacitar o professor com técnicas que lhe permitam atuar em sala de aula e não em fazê-lo um teórico que, além de formado para o desenvolvimento das atividades educativas na escola, tenha a possibilidade de analisar criticamente os problemas educacionais em um contexto social mais amplo, ou seja, o professor deve ser formado como qualquer outro profissional dentro de sua prática e para exercê-la como um profissional de sala de aula. Nessa perspectiva, como denuncia Costa (2001), é necessário repensar os cursos de formação, em que o professor seria mais profissional de sala de aula, mediadores da aprendizagem, do que cientista da educação.

Percebe-se no discurso da formação que a própria fragmentação da formação do professor reforça a propagação desse novo grande nicho de mercado que é a educação. Por isso, há o discurso de que estamos sempre em formação, responsabilizando o professor pelo investimento em sua profissionalização, sua especialização, sua formação continuada,



as quais ampliariam sua gama de competências, “ou seria enquadrado em outra lista, a dos incompetentes – já que a meia competência não existe” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 91), e ainda nos caberia o papel de consumidores permanentes dos diversos pacotes do produto ensino.

As autoras, acerca da condição do docente, acrescentam:

Contraditoriamente, o peso do complemento “profissional” agregado ao professor não o alçou a uma condição mais confortável e distante do amadorismo. O rótulo serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o a condição de um “quase-professor” que nunca estará preparado. Como encarar o desafio de interpretar o papel de quem faz a diferença quando se está convencido de que não faz nenhuma? (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 91).

No contexto contemporâneo, o professor deve repensar a sua prática, tida como ultrapassada, para não repassar aos estudantes conteúdos igualmente ultrapassados e descontextualizados. Aliás, neste novo cenário, é mais importante a forma como se vai conseguir assimilar o conteúdo do que o próprio conteúdo, porque a informação, dizem os ideólogos da sociedade do conhecimento, está ao acesso de qualquer um, através dos meios de comunicação. Apesar disso, é fato constatável que existem milhões de crianças, adolescentes e adultos que vivem abaixo da linha da pobreza e que, a despeito de a informação estar em todo lugar, há outras coisas



mais importantes com as quais se preocupar, como a própria alimentação. Mesmo assim, o papel dos professores é mediar o conhecimento, dentro dos pilares⁹ traçados pela ONU para a educação.

Recorreremos às próprias palavras de Perrenoud, um dos teóricos pós-modernos formulador da Pedagogia das Competências (a qual o professor Newton Duarte inclui no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente com o construtivismo, o professor reflexivo e outros como a Escola Nova, que, na realidade, se reedita nos ideários atuais), em entrevista à Revista Nova Escola:

[...] Os professores devem parar de pensar que dar aula é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas e interacio-

9 Quatro novos pilares se erguem para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho, tornando verdade a afirmação de Freitas (1995) de que a utilização dos preceitos neoliberais para a educação traria à tona a necessidade de uma “nova didática” baseada em novos princípios:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipes.
- Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, é preciso não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (ARCE, 2001, p. 260).



nistas de aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (NOVA ESCOLA, 2000 – grifo nosso).

Para reforçar a nossa argumentação acerca das influências do neoliberalismo para formação docente, na rubrica de paradigmas educacionais dominantes, e também para demonstrar que, para o professor exercer bem sua prática, é fundamental que sua formação siga os paradigmas que deverão orientar sua prática, como denuncia Arce:

[...]. É então desfechado um ataque maciço à formação fornecida pela universidade, que se caracterizaria por uma abordagem “empirista”, a qual levaria à tentativa de “encher” a cabeça dos futuros professores com uma série de conteúdos que de nada servirão para sua prática (2000, p. 53).

Percebe-se que o discurso dominante transfere os problemas da sociabilidade humana para a educação, e oculta-se que esses problemas só podem ser solucionados na vida social pela transformação radical da sociedade produtora de mercadorias e da desumanização.

Podemos afirmar, apoiados em Duarte (2003), que a formação docente, sob o lema “aprender a aprender”¹⁰, é refle-

10 A formação do professor sob o lema do “aprender a aprender” consiste em escolha (posicionamento) valorativa que se configura pelo “imediato em detrimento do mediato”, o pragmatismo, “o lúdico em detrimento do intelectual”, desvalorização da teoria, “o aprender sozinho em detrimento do ensino e do estudo sistematizado”, o professor como mero mediador de aprendizagem, “o método em detrimento do conteúdo, o cotidiano em detrimento do não-cotidiano” (HELLER, *apud* ROSSLER, 2004, p.



xo das políticas neoliberais indicadas pelo Banco Mundial, as quais determinam o empobrecimento dos conteúdos curriculares da educação básica e os programas das disciplinas do ensino superior. Como sinaliza Rossler (2000), aponta-se para o aligeiramento da formação intelectual dos educadores, contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica destes mesmos profissionais. Torna-se preocupante o desprestígio da teoria, ou melhor, o ataque ferrenho à teoria em detrimento do pragmatismo irracionalista da realidade imediata e alienada do aluno. Há um processo de recuo da teoria, conforme afirma Moraes:

[...] a celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, *apud* ROSSLER, 2004, p. 83).

Arce (2000) denuncia, ao demonstrar os posicionamentos da secretária do Ensino Fundamental Iara Prado, o discurso oficial referente à negação da teoria na formação docente, que demonstra um severo ataque à formação acadêmica:

77), ou seja, “nestas pedagogias auto-ativas e cooperativas, o professor é um orientador e um motivador para a aprendizagem” (TORO, 1997).



Os professores não podem continuar como meros transmissores de conhecimento, mas devem procurar desenvolver a criatividade e a autonomia na busca desses conhecimentos. A cultura desta persistência do professor em trabalhar de forma antiquada estaria, segundo a mencionada secretária, na formação excessivamente acadêmica recebida na Universidade, que se tornou arcaica perante as invocações tecnológicas e metodológicas que hoje possuímos [...]. Enfatiza-se que “o professor deve ensinar o aluno a buscar a informação, a interpretá-la, a estabelecer relações e tirar suas conclusões (ARCE, 2000, p. 44).

Portanto, a partir do referido estudo, podemos constatar que, para o aluno receber essa formação aligeirada, o próprio professor deve receber uma formação baseada nos mesmos princípios. Esta formação que o professor deve receber supervaloriza o cotidiano provindo da sua própria prática. Desse modo, a educação se torna foco dos “tubarões do ensino”¹¹ – os empresários da educação – e organiza-se para a adequação à nova “onda” do mercado em um lugar de destaque. Nesta perspectiva, a educação acaba por se tornar, realmente, o que Jacques Delors denominou de “tesouro a descobrir”, funcionando como fonte lucrativa e adequando a classe trabalhadora ao modelo de produção flexível que o capitalismo contemporâneo exige.

11 Expressão cunhada por Leher (1998) para designar os empresários do ramo da educação. Os piratas de paletó equivalem, nesta ironia, aos grandes organismos financeiros.



Referências

ARCE, A. *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educ. Soc., 2001, vol. 22, nº 74, p. 251-283. ISSN 0101-7330.

_____. A Formação de Professores sob a Ótica Construtivista: Primeiras Aproximações e Alguns Questionamentos. . In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o Construtivismo: Contribuições à Uma Análise Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

COSTA, F. J. F. *Valorização do Capital e Lógica da Formação Docente: O curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, UFC, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento Ou Sociedade Das Ilusões? – Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia Da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

JIMENEZ, S. V. Trabalho e a Educação do Trabalhador: Desafios Atuais. In: MAGALHÃES, B. e BERTOLDO, E. (Org.). *Trabalho, Educação e Formação Humana*. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005.

JIMENEZ, S. V. e ROCHA, R. M. Educação à venda: Sucesso e Cidadania na medida do seu bolso. *Revista Educação*. CEDU/UFAL, Maceió. Ano 9, nº 15, Dez. 2001, p. 65-92.

LEHER, R. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A Educação como estratégia do Banco Mundial para o “Alívio” da Pobreza*. Tese de Doutorado. SP, USP, 1998.

_____. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, 1999.

MACHADO, A. R. A Mercantilização do Ensino na Agenda do Capital E As Estratégias do Marketing Utilizadas na Venda da Mercadoria Ensino. In: JIMENEZ, S. V. et al (Org.). *Trabalho, Educação*



e *Luta de Classes: A Pesquisa em Defesa da História*. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

MENDES SEGUNDO, D. M. *Financiamento da educação básica brasileira a partir do critério custo-aluno FUNDEF: pressuposto político e implicações pedagógicas*. Tese de Doutorado. UFC, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. *Revista Outubro*, nº 04, 2000.

NEVES, L. M. W. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. In: NEVES, L. M. W. e FERNANDES, R. R. *Política neoliberal e educação superior*. São Paulo: Xamã, 2002.

PERRENOUD, P. *A Arte de Construir Competências*. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril Cultural, Setembro de 2000.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e Alienação: As Origens do Poder de Atração do Ideário Construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o Construtivismo: Contribuições a uma Análise Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. Um Fantasma Ronda o Professor: A Mística da Competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. Ensino Superior em Tempos de Adesão Pragmática. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



Práticas políticas de Quixadá (1972-1989)

Geovan Nobre de Araújo

A história política de Quixadá, desde o seu início, esteve marcada por famílias tradicionais, pelo mandonismo local e pelo clientelismo. Na década de 1960, surgiu uma forte liderança na política de Quixadá: a elite industrial formada pela família Baquit, a qual tinha muita relevância para o município, sendo destaque nos aspectos econômico e social. Podemos dizer que tal família foi o grupo de industriais que mais se desenvolveu, principalmente no que se refere ao beneficiamento de algodão, à extração de óleo e à fabricação de resíduos.

Segundo Lima (2003, p. 20), “a ascensão dos industriais à classe política se dá, principalmente, com a cultura do algodão e, posteriormente, com a industrialização desse produto que a cada dia crescia mais como produto de exportação”. A família Baquit¹ aliou-se à família Carneiro, por meio do casamento entre dois de seus membros. Tradicional como elite política no município vizinho, Quixeramobim, os Carneiros se dirigiram também para o setor industrial. Somente na década de 1970, a elite industrial formada pelas duas famílias conseguiu se consolidar.

Em 1972, o industrial Aziz Okka Baquit candidatou-se ao cargo de prefeito do município, tendo como adversário José Linhares da Páscoa, que já havia sido prefeito de 1967 a

1 Na eleição para prefeito de 1962, a liderança dos Baquit despontou com a candidatura de José Okka Baquit pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).



1971. Aziz Baquit, mesmo sendo do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi apoiado pelo governador do estado, Cesar Cals de Oliveira Filho, pertencente à ARENA Aliança Renovadora Nacional (ARENA). José da Páscoa, apesar de mais uma vez ter sido bem votado no município, não conseguiu reunir os votos suficientes para se eleger, e saiu vitorioso Aziz Baquit.²

Com relação às eleições de 1976, a ARENA e o MDB firmaram um acordo que significou a passagem da elite do MDB para o partido do governo. No referido acordo, o grupo dos irmãos Baquit, aliados ao governador, ganharam o direito de indicar o candidato da ARENA à prefeitura de Quixadá, enquanto o vice-prefeito foi apontado pelo deputado Flávio Marcílio e por José da Páscoa.³ Em 15 de novembro de 1976, realizavam-se as eleições no município, sendo que a chapa vitoriosa foi a dos arenistas Renato de Araújo Carneiro e Luiz Crispino.⁴

A coesão familiar entre os Baquits e os Carneiros foi muito forte em Quixadá, destacando-se no campo das práticas políticas e econômicas e também pela aliança estabelecida por meio do casamento; Aziz Baquit tinha uma irmã casada

2 Aziz Okka Baquit obteve 10.455 votos, 58,99% dos votos válidos, contra 7.267 votos obtidos por José da Páscoa, ou seja, 41,01% dos votos válidos. Páscoa, derrotado, disputaria as próximas eleições estaduais, como candidato a deputado estadual pela ARENA em 1974. Cf: PINHEIRO, Eudes Johnson. *Práticas políticas de Quixadá – de 1985 a 1998*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História. FECLESC/UECE. Quixadá-CE, 1998.

3 Cf. PARENTE, Francisco Josênio Camelo. *Participação política num município cearense*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1979.

4 O grupo do MDB lançara a candidatura de Lauro Marinho (então vice-prefeito) e Hill Holanda à prefeitura de Quixadá. Os candidatos apoiados pelo governo e pelo então prefeito venceram com 58,49% dos votos válidos, obtendo 13.873 sufrágios, contra 9847 votos, ou 41,51% dos votos válidos da chapa derrotada.



com um irmão de Renato Carneiro, e este tinha uma irmã casada com um irmão daquele.

Essas famílias industriais se consolidaram na política local com características conservadoras e recebiam apoio das três principais lideranças tradicionais do Ceará no período bipartidário (César Cals, Adauto Bezerra e Virgílio Távora). Podemos perceber isso no caso da administração de Aziz Baquit, pois este, mesmo sendo um dos poucos prefeitos no Ceará que não pertenciam à ARENA, partido do governador do estado, Dr. César Cals, recebe apoio estadual para a realização dos seus projetos. Comentando sobre a primeira administração de Aziz Baquit, diz Costa (2002, p. 374): "... nenhuma solicitação de Quixadá deixou de receber a devida acolhida por parte da administração estadual". Esses políticos, segundo Oliveira (2001, p. 29), "... possuíam diferentes meios para praticar a política de 'favores' com intuito de se fortalecerem como representantes diretos do poder central assegurando-lhe fidelidade e reprodução de seu poder tradicional". Por causa desses aspectos, é que Aziz Baquit e Renato Carneiro eram caracterizados como os "coronéis" da região de Quixadá; eles serviam ao regime, parecendo que praticavam atos políticos semelhantes aos praticados pelos caciques do poder estadual.

A centralização do poder entre as famílias Baquit e Carneiro tornou-se cada vez mais sólida na política local nessa forma de relacionamento entre o município e o estado. Assim, essas famílias formaram um grupo que exerceu forte liderança.

Porém isso não impedia que recebessem ataques de vereadores no período em que estavam à frente do poder executivo. Podemos perceber isso na ata da sessão da Câmara Municipal, de fevereiro de 1982:



[...] o vereador Luiz Nobre de Lima, fez ataques a administração do prefeito Renato Carneiro taxando-o de desequilibrado, e mal assessorado. Disse ainda Luiz Nobre, que o Sr. Renato Carneiro, que diz ser prefeito, que diz ser honesto, que diz ser trabalhador, nada tem feito que justifique sua passagem pela prefeitura de Quixadá, principalmente na educação.⁵

Aziz Baquit e Renato Carneiro eram políticos, industriais, donos de uma grande riqueza de capital e patrimônio, que lhes trazia poder econômico. Mas, para obterem um forte poder político, precisavam de cabos eleitorais. Um tipo muito marcante de cabos eleitorais, nesse período, eram os vereadores, que, em geral, também eram bem situados economicamente e eram lideranças nos próprios distritos. Com relação à sistemática de ação dos cabos eleitorais, é interessante que observemos a seguinte explicação de Aziz Baquit:

A sistemática é assim, aqui e em todo canto, até na capital. Não é que haja a força do poder econômico, eu lhe dou isso por aquilo, mas, na maioria das vezes o político se ver obrigado a atender certos pedidos como, por exemplo, um eleitor dele estar com dificuldades de fazer casamento, então, ele recorre ao político e este manda fazer realmente o casamento.[...]. O fazendeiro é so-

5 Ata da sessão da Câmara Municipal de Quixadá, de 09 de fevereiro de 1982, redigida por Hemetério Bandeira de Melo, primeiro secretário.



licitado pelo morador e por sua vez faz sua solicitação ao chefe político.⁶

De acordo com Barreira (1992, p. 172 - 3),

a “compra de voto” como já foi dito, caracteriza o rompimento com a dominação pessoal, a lealdade e o favor. O voto adquire todos os contornos de um bem de troca. Essa característica, permeada pelo grau de consciência dos camponeses e o aumento da miséria no sertão, tem implicado alterações na “compra do voto”. A cada eleição a venda ganha contornos mais institucionais, o que significa que um candidato, para ser eleito dentro da prática costumeira, tem que despende mais dinheiro.

Outra crescente, ao invés da compra do voto, a “compra do título”, que estabelece o não comparecimento do eleitor às urnas.

Essa prática, que é a negação do voto, é também a constatação “positiva” da “consciência camponesa”.

Os cabos eleitorais usavam de seu carisma para conquistar a opinião pública, e a atitude de um chefe político muitas vezes dependia do cabo eleitoral ao qual essa pessoa se referisse, dependendo da amizade e da sujeição entre eles.

6 Entrevista concedida pelo Sr. Aziz Baquit em outubro de 1974, *apud* PARENTE, Francisco Josênio Camelo. *Participação política num município cearense*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1979, p. 102.



Aziz Baquit se encontrava em uma situação bastante privilegiada e um tanto fora do comum, porque, recebendo apoio dos “coronéis” do estado, conseguia manter uma certa liberdade de ação, recebendo congratulações de seus correligionários políticos e de grande parte da população quixadaense.

No final dos anos 70 e início da década de 80, com o fim do bipartidarismo, instituíram-se no Brasil, a princípio, três partidos: o Partido Democrático Social (PDS), antigo ARENA); o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), antigo MDB) e o Partido dos Trabalhadores⁷ (PT). O PT surgia como uma opção de oposição, não sendo um partido que servia aos ideais da elite brasileira, pois nasceu no período de lutas ocorridas nos anos de 1978 e 1979, quando as greves tornaram-se fortes e expressivas. Em Quixadá, podemos perceber essa diferença entre o PT e os outros partidos em uma carta encontrada na sede do partido no município, escrita no período de campanha de 1982:

Ou nós, os trabalhadores, nos unimos em torno de um partido nosso, para chegarmos ao poder, ou irremediavelmente iremos viver na miséria, sem sermos donos do que produzimos, construindo mansões e morando em choupanas, criando boi para o rico comer carne, sem podermos sequer tratar de um dente.⁸

7 O PT tinha pouca expressão no cenário político nacional, já que as principais lideranças ou pertenciam ao partido situacionista, representado pelo PDS, ou ao partido da oposição (PMDB).

8 Carta encontrada na sede do PT de Quixadá. A data do documento é 30 de outubro de 1982.



Nas eleições de 1982, a sociedade brasileira elegeria seus governadores, senadores, deputados federais, estaduais, prefeitos e vereadores. Em Quixadá, na disputa pela prefeitura, Aziz Baquit, apoiado por políticos de expressão, inclusive por Renato Carneiro (então prefeito), lançava-se pelo PDS 1, enquanto José Linhares da Páscoa, que rompera com a administração municipal, formaria a sublegenda 2 do PDS. O PMDB lançaria dois candidatos a prefeito, Praxedes Marinho Neto, pelo PMDB 1, e José Alves Pereira, pelo PMDB 2. O PT lançaria o comerciante José de Freitas Neto. As maiores atenções da campanha ficaram mesmo entre Aziz Baquit e José da Páscoa, sendo que o primeiro se sairia vencedor.⁹ O que se percebe nesse pleito é que em Quixadá ainda prevalecia a força da elite industrial, que conseguiu através de seu partido, o PDS, eleger 15 vereadores, prefeito, governador, senador, deputado federal e deputado estadual.

Com as eleições de 1986, é que se desenvolveu no estado um novo formato no sistema partidário. Foi aí que praticamente houve a inauguração do multipartidarismo no Ceará. De acordo com Moraes Filho (1997, p. 38),

o governador eleito em 1986 [...] possibilitou o ingresso na vida política de um grupo de empresários que, desde os anos 70, participava ativamente do debate sobre o desenvolvimento econômico e político do Ceará. Iniciada em 1986, a 'nova política' incitaria uma ação

9 Foi assim o resultado final do pleito de 1982 em Quixadá: para prefeito, Aziz Baquit (PDS) obteve 13.772 votos contra 10.698 de José da Páscoa. Praxedes Marinho Neto obteve 2.545; José Alves Pereira 1.019 votos, e o candidato do PT foi o menos votado, pois José de Freitas Neto obteve apenas 472 votos.



administrativa que tinha como alvo fundamental a promoção da reforma do estado - vítima de então de uma forte crise fiscal, acometido de paralisia decisória e presa de mecanismos de apropriação privada de bens públicos [...].

O resultado das eleições de 1986¹⁰ possibilitou a formação de diversos grupos de oposição local, com a finalidade de derrotar os focos da política “coronelistas” que ainda tinham presença nos municípios.

Enquanto isso, Quixadá, que viveu na década de 1970 o apogeu da cotonicultura, seria profundamente afetado, tal como o restante do Ceará, do Nordeste e do país, pela disseminação e pela instalação definitiva da praga do bico-de-cara (*Anthonomus grandis*, Boheman) nos campos de algodão. Além desse, outros fatores vão contribuir para a decadência da cotonicultura. Sabemos que, desde a origem da exploração econômica da cotonicultura, não houve uma sustentável política governamental que permitisse um eficiente desempenho desse setor. Somam-se a isso outros problemas relacionados à exploração, como analisa Leme-nhe (1995, p. 213):

[...] o desenvolvimento da pecuária foi acompanhado da expulsão dos moradores do interior das propriedades. [...]. O sistema de parceria é preservado, mas, dissociado da moradia no interior da propriedade.

10 A eleição para governador do estado em 1996, que contribuiu para que houvesse transformações políticas, sociais e econômicas no estado, teve o seguinte resultado oficial: Tasso Jereissati foi eleito governador pelo PMDB com 1.407.693 votos, contra 807.315 votos obtidos pelo seu principal concorrente, Adauto Bezerra do PDS-PFL.



Por outro lado, a substituição do algodão arbóreo pelo herbáceo - isto é, de uma cultura de longo ciclo por uma cultura anual - agrava o processo de expulsão, ao mesmo tempo em que retira aos parceiros os “direitos” de indenização sobre “bem de raiz” que as regras informais fixadas pela tradição asseguravam.

Então, surgem vários conflitos entre proprietários e trabalhadores rurais, motivados por diversas situações. Assim, a extensão dos conflitos no campo anunciava, segundo Le-
menhe (1995, p. 214),

simultaneamente, a agudização das condições de exploração/expropriação e autonomia dos trabalhadores para se autodefenderem. Segundo apontam vários estudos, na segunda metade dos anos 80 numerosos conflitos no campo colocaram em confronto trabalhadores rurais - mediados pelas ações de sindicatos, Comunidades Eclesiais de Base, Comissão Pastoral da Terra e do Partido dos Trabalhadores, Incra/CE - e os proprietários de terra.

Enquanto se sofria com a falência da cotonicultura, grupos de comerciantes, pequenos e médios empresários da zona urbana e associações comunitárias e de classe, além de grupos independentes e partidos políticos caracterizados por ideologias trabalhistas e socialistas, manifestaram um forte desejo de participar dos processos político-eleitorais



do município. Então, em 1988, houve um movimento local muito forte com desejo de mudanças. A discussão em torno do nome do médico Francisco Martins de Mesquita para a prefeitura de Quixadá foi conquistando grande parte da população. Enquanto isso, o grupo dominante local, para suceder Aziz Baquit, articulava-se em torno do nome de Renato Carneiro (PMDB). O PT lançaria Luís Oswaldo Santiago Moreira, e o Partido Socialista Brasileiro (PSB), José Policarpo de Araújo. Com uma expressiva maioria em relação ao segundo colocado, Dr. Mesquita foi eleito prefeito de Quixadá com 16.117 votos, contra 10.364 votos obtidos por Renato Carneiro; Luiz Oswaldo ficou em terceiro com 1.960 votos, e José Policarpo foi o último com 1.270 votos.

O ano de 1989 seria marcado pelas eleições diretas para presidente da República, depois de quase trinta anos sem isso acontecer. No resultado das eleições de 15 de novembro de 1989, Fernando Collor de Mello do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) obtivera 28,51% dos votos válidos, contra 16,08% de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Caberia aos dois primeiros mais votados a disputa do segundo turno, em que, com 35.089.998 votos, Collor venceu Lula, que obteve 31.076.364 votos. Nessa eleição, houve uma abstenção de 14,39%.

Em Quixadá, no início de sua administração, o prefeito Francisco Martins de Mesquita proporcionara aos servidores públicos um aumento que variava entre 50 a 110 por cento. Assim, o prefeito, pelo menos nos primeiros meses de sua administração, teve uma boa aceitação de grande parte da população quixadaense e dos servidores públicos.



A elite industrial tinha influência junto à bancada dos partidos aliados na Câmara Municipal: PMDB, PDS, Partido da Frente Liberal (PFL) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Esses partidos, derrotados no pleito de 1988, elegeram 16 vereadores de um total de 21 vereadores eleitos. Isto poderia comprometer os ideais da “administração participativa” de Dr. Mesquita. Havia boatos, na época, de que esses vereadores eleitos, antes de se manifestarem sobre um projeto do Dr. Mesquita enviado à Câmara Municipal, procuravam Aziz Baquit e Renato Carneiro para saber qual o seu posicionamento em relação a tais projetos.¹¹ Se isto é fato ou não, Mesquita, provavelmente, não previa que sua administração, além de prejudicada pela oposição na Câmara, ainda teria que resolver o problema com as dívidas, sobretudo com os servidores. Assim, no final do seu mandato, Francisco Mesquita usou o discurso de que tinha assumido uma prefeitura com muitas dívidas e que a oposição na Câmara, apoiada por Aziz Baquit e Renato Carneiro, prejudicou a sua administração. Realmente, Aziz Baquit deixara a prefeitura com os servidores em atraso de três meses, preferindo pagar os fornecedores da prefeitura.¹² A servidora pública municipal Angelita Duarte comenta sobre a administração de Aziz Baquit:

As administrações de Aziz Baquit são péssimas. Não sei se é porque eu sofri muito, sabe? Eu sofri muito na administração do Aziz Baquit. Além de ter ficado quatro meses sem re-

11 Cf. PINHEIRO, Eudes Johnson. *Práticas políticas de Quixadá – 1985 a 1998*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História. FECLESC/UECE. Quixadá-CE, 1998.

12 Cf. PINHEIRO, Eudes Johnson. *Op. cit.*



ceber o dinheiro, então, agente não tinha quase direito de nada, não tinha... pra você ter uma idéia, não tinha plano de cargos e carreira. A gente recebia... a gente não recebia nem um salário mínimo, [...]. Por isso que a gente ficou quatro meses sem receber, e aí ficou por ficar.¹³

Com relação à administração de Dr. Mesquita, esta foi aos poucos perdendo a credibilidade dos quixadaenses, pois não concretizava as transformações difundidas na campanha eleitoral de 1988.

Ao longo dessa pesquisa, percebemos que as práticas políticas foram influenciadas por mudanças econômicas, sociais e culturais, e que as relações de trabalho nos sertões passaram por mudanças, de modo que os proprietários, utilizando-se de vários mecanismos, diminuíram o número de moradores parceiros, ao mesmo tempo em que acontecia a pecuarização. Na década de 1970, o algodão arbóreo, cultura de ciclo longo, passou a ser substituído pelo algodão herbáceo, de cultura anual, reforçando o processo de expulsão dos moradores.

A exclusão da “moradia” passou a ter uma presença cada vez maior na relação de parceria; a moradia dentro da propriedade deixou de ter significado determinante na relação entre proprietário e camponês do sertão, abalando a lealdade e o compadrio entre eles. Barreira (1992, p. 185) explica que “são transformações que podem ser tomadas em suas determinações mais gerais que configuram a penetração do capitalismo no campo”. Para ele (1992, p. 142), “a produção

¹³ Entrevista com a servidora pública Angelita Duarte, em dezembro de 2006.



regional do algodão passa por alterações que refletem o aumento do controle do proprietário sobre ela e, também, a necessidade de ‘formalizar’ cada vez mais a relação com o morador-parceiro”.

Houve, então, uma adequação das relações sociais entre proprietários e camponeses à racionalidade e à lógica capitalistas, implicando rupturas na base de dominação tradicional que se reproduzia fundada nas relações de dependência, pela lealdade e pela gratidão. O poder tornou-se complexo, não se limitando mais ao grande proprietário, aparecendo, assim, fortalecido pelo Estado e pela estrutura jurídica e econômica. Nesse contexto, o camponês combativo politicamente substituiu a imagem do “camponês valente” do sertão, personificada nos capangas do proprietário. Dessa forma, a população de Quixadá foi ficando mais contestadora do que quando o município estava vivendo o apogeu da cotonicultura.



Referências

ARAÚJO, Geovan Nobre de. *Ocasos e auroras no cenário político quixadaense: a campanha e a eleição de Ilário Marques em 1992*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História da FECLESC – UECE, Quixadá – CE, 2007.

BARREIRA, César. *Trilhas e atalhos do poder: conflitos sociais no sertão*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

CARVALHO, Luís Flávio Mendes de. *As práticas políticas e a conquista do voto: Senador Pompeu – 1960 a 1990*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História da FECLESC – UECE, Quixadá – CE, 2003.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly de. *Transição democrática brasileira e padrão midiático publicitário da política*. Campinas, SP: Pontes; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1999.

COSTA, João Eudes Cavalcante. *Retalhos da história de Quixadá*. Fortaleza: Editora ABC, 2002.

FREITAS NETO, Valentin Francisco de. *PT poder e PT sindical (1993 – 1996)*. Monografia apresentada ao curso de especialização em História do Ceará. FECLESC – UECE. Quixadá-CE, 2000.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. *Clientelismo e modernidade nas políticas públicas: os “governos das mudanças” no Ceará (1987 – 1994)*. Ijuí, RS: Ed. Ijuí, 1998.

LEMENHE, Maria Auxiliadora. *Família, tradição e poder: o caso dos coronéis*. São Paulo: Ana Blume/ Edições UFC, 1995.

LIMA, Maria de Aracele Moreira de. *Poder e política em Quixadá na década de 1960*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História da FECLESC – UECE, Quixadá – CE, 2003.

OLIVEIRA, Lucimar Moreira de. *Governando Quixadá: o clientelismo nas práticas políticas da elite industrial de Quixadá (1972-1982)*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História da FECLESC – UECE, Quixadá – CE, 2001.



PARENTE, Francisco Josênio Camelo. *Participação política no município cearense*. Rio Janeiro: IUPERJ, 1979.

PINHEIRO, Eudes Jhonson. *Práticas políticas de Quixadá (1985-1998)*. Monografia de graduação apresentada ao Curso de História da FE-CLESC – UECE, Quixadá – CE, 1998.



A organização do livro é competente. Os 14 capítulos são originais e de alta qualidade. Os textos destacados foram na expectativa de despertarem o desejo da leitura e poderiam ter sido outros. Deribaldo Santos, Manoel Carlos Fonseca de Alencar e Rebeca Baia Sindeaux estão de parabéns. Quixadá, a FECLESC e a UECE estão de parabéns.

Em que ritmo, de qual modo e o que, daquilo que a universidade produz, pode ser transferido para a coletividade, mantenedora da universidade? Aí, a meu ver, encontra-se o objetivo da extensão, como categoria entendida de modo amplo. Mas, para delimitar significados específicos, devemos incluir vasta gama de serviços sociais, como treinamentos, consultorias, difusão tecnológica, publicação de artigos e livros, articulação de todo o produzido visando a imediato impacto sobre a melhoria da distribuição de riqueza e de conhecimento, isto é, sobre a qualidade da cidadania e da vida.

O livro *Sociedade, Ciência e Sertão: Reflexões sobre Educação, Cultura e Política* atinge o objetivo ético de identificar, no conhecimento produzido pela universidade, aquilo que é útil à transformação positiva de nossas práticas políticas, sociais, culturais, afetivas e cognitivas. Que multiplique frutos.

Jackson Sampaio



Apoio



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ

III FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

A formação docente no contexto contemporâneo
Quixadá - Novembro - 2010 - Ceará - Brasil



Faculdade de Educação, Ciência e Letras do Sertão Central