

HISTÓRIA: A CIÊNCIA DO PASSADO NO PRESENTE

VOLUME II



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

História: a ciência do passado no presente

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238H História: a ciência do passado no presente

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2022

132 f.: il

DOI: 10.37423/2022.edcl413

ISBN: 978-65-5367-056-3

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. tempo 2. espaço 3. arquivo I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 900

<https://doi.org/10.37423/2022.edcl413>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonatto

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2022

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	5
A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO E O HABITUS NACIONAL	
Amanda Marques de Carvalho Gondim	
DOI 10.37423/220105225	
CAPÍTULO 2	25
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES: UMA COMPARAÇÃO	
Cosme Freire Marins	
DOI 10.37423/220105240	
CAPÍTULO 3	38
INTELECTUAIS E A ESCRITA DE SI: O QUE TEM A NOS REVELAR O ARQUIVO PESSOAL DA PROFA. ANNUNCIADA CHAVES (1915-2006)?	
Elisangela Silva da Costa	
DOI 10.37423/220105241	
CAPÍTULO 4	48
A BUSCA PELA PLURALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ATRAVÉS DAS DISPOSIÇÕES DA LDB E DA LEI N. 11.645/08 "	
José Gilvan Sousa da Silva	
DOI 10.37423/220105265	
CAPÍTULO 5	61
A ARQUITETURA DO PALAZZO MEDICI-RICCARDI	
Sofia Vicente Vagarinho	
DOI 10.37423/220105287	
CAPÍTULO 6	83
A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA DE GEISEL E O LUSOTROPICALISMO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO ANGOLANO EM "A GERAÇÃO DA UTOPIA" DE PEPETELA	
Justine Prinstrop	
Rodrigo Perla Martins	
DOI 10.37423/220105294	
CAPÍTULO 7	94
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O USO DO MEMORIAL ESCOLAR	
SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ	
DOI 10.37423/220205302	

CAPÍTULO 8 107

DESVELANDO LUCÍOLA: UMA ANÁLISE FEMINISTA SOBRE A SUJEIÇÃO FEMININA NA
OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR

LIDIANE COSSETIN ALVES

Talita Luana Schweig

DOI 10.37423/220205351

CAPÍTULO 9 122

PATRIMÔNIO, HISTÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA O PALACETE SANTA MAFALDA COMO
LUGAR DE MEMÓRIA DA SOCIEDADE JUIZFORANA

Mariana Cunha de Faria

DOI 10.37423/220205353

Capítulo 1

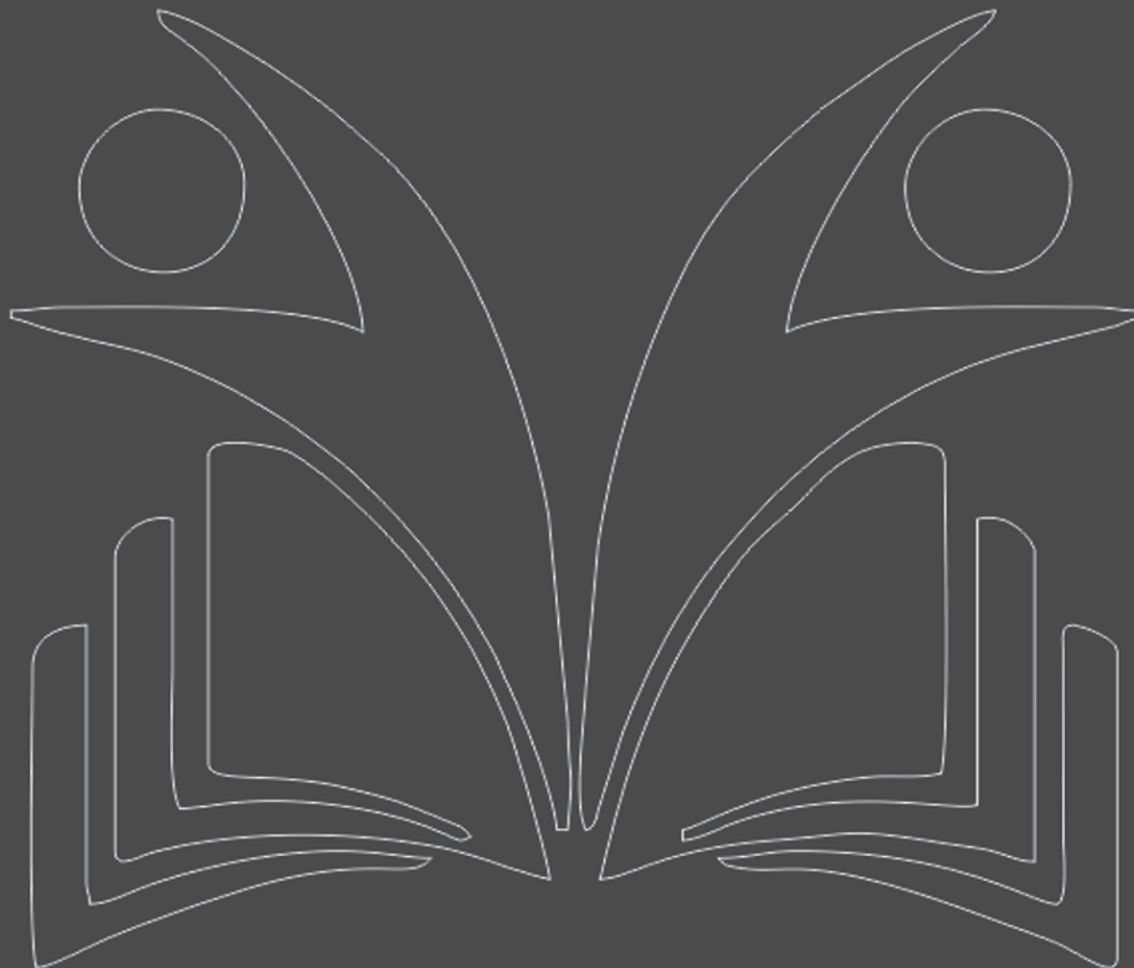


10.37423/220105225

A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO E O HABITUS NACIONAL

Amanda Marques de Carvalho Gondim

*Secretaria de Educação e Esportes de
Pernambuco*



INTRODUÇÃO

A Educação Moral e Cívica (EMC), foi instituída durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) por meio do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Embora tenha havido sua implantação em outros momentos da história do país, pela primeira vez foi criado um órgão nacional com a finalidade de fazer valer nos estabelecimentos de ensino a EMC de forma efetiva. À ela cabia

Articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis do governo, para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, [...] colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica; colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica; influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e televisão; das entidades esportivas e de recreação; das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade; assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei.¹

De acordo com o Decreto-lei, a Comissão Nacional de Moral e Civismo, órgão criado para institucionalizar essa disciplina no período, devia ser o elo entre o poder governamental e todos os setores da sociedade ligados à educação, de maneira direta ou indireta. Aquilo que estivesse relacionado à informação e formação de opinião pública deveria ser “influenciado” pela “doutrina” da Educação Moral e Cívica. O dispositivo criado deveria atender aos preceitos de moralidade e civilidade entendidos pelo governo daquele período.

Entendia-se por moralidade e civilidade defender a democracia, fortalecer a unidade nacional, cultuar a pátria, dedicar-se à família e obedecer a lei. Embora o país atravessasse o período mais sombrio em termos de liberdades civis, o governo esforçava-se em afirmar que se vivia em uma democracia. O caminho defendido para a manutenção da democracia seria a preservação do espírito religioso e o amor à liberdade com responsabilidade, “sob a inspiração de Deus”.²

O discurso da unidade nacional, utilizando como amálgama o “espírito religioso” do brasileiro, tinha também o intuito de mitigar as diferenças de classe, promovendo uma grande união do povo brasileiro.

Fomentar a “união entre as classes” passou a ser importante para os militares, eles clamavam para que tal união barrasse qualquer tipo de retrocesso que poderia ocorrer, evidentemente que essa “união de classe” deveria ser vista e colocada em prática de acordo com as regras estabelecidas pelo regime a partir do golpe (CASTRO NETTO, 2016, p. 81).

Entendia-se por “retrocesso” qualquer movimentação considerada “ameaça comunista”. A religião era tida como algo inerente ao povo brasileiro e, apesar de constar na Constituição a laicidade do Estado, a sua redação invoca a proteção de Deus para ser decretada e promulgada. Apontar a religiosidade do povo brasileiro à uma religião específica era lugar comum. Um anúncio da Associação Paulista de Propaganda em apoio ao governo militar concorda que o Brasil deveria criar a maior nação latina e católica daquele tempo.

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (EMC)

O Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, estabeleceu nas escolas de todos os graus e modalidades a EMC como disciplina obrigatória. Além de disciplina, era considerada como prática educativa. Ou seja, deveria ser ensinado e praticado, a ponto de fazer parte do indivíduo não apenas ao longo de sua escolaridade, mas ao longo de sua vida.

O ser humano singular trabalha com conceitos extraídos de um vocabulário linguístico e conceitual preexistente e que ele aprende com outras pessoas. Se assim não fosse, a pessoa não poderia confiar em ser entendida pelas outras ao desenvolver uma língua existente e, portanto, os conceitos existentes (ELIAS, 1994, p. 132).

Desse modo, os conceitos acerca da moralidade e do civismo seriam ensinados na escola, obedecendo aos ditames dos dispositivos criados para tal. Assim, o que se entendia por moralidade e civismo estava ligado à defesa do espírito democrático, a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, o fortalecimento da unidade nacional, o aprimoramento do caráter, a compreensão dos direitos e deveres, preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas e o culto da obediência à lei.

Os caminhos estabelecidos pelo governo para se atingir esses ideais morais e cívicos seriam por meio da preservação do espírito religioso, do culto à pátria, seus símbolos, tradições e instituições, com dedicação à família e à comunidade. Esse entrelaçamento que se busca entre indivíduo e sociedade, educando-o no sentido de perceber a pessoa como parte de uma estrutura a qual deva preservar. Considerar as instituições sociais como algo que pertença ao seu ser no mundo faz parte de modelos governamentais de cunho ditatorial.

Especialmente na vida pública, o controle externo supera amplamente o autocontrole do indivíduo, que, muitas vezes, é jogado de volta na esfera privada. E, mesmo nessa esfera, as chances de individualização são ainda mais estreitadas pelo monopólio estatal da informação, da educação, dos direitos de associação e reunião, etc. A margem de autocontrole, a liberdade pessoal de escolha oferecida por certo tipo de Estado a seus membros, é um importante critério do grau de individualização. Entre as peculiaridades dos regimes ditatoriais figura o desenvolvimento de uma composição social específica dos indivíduos que neles vivem. (ELIAS, 1994, P. 149-150).

O governo brasileiro daquele período estabelecia pela transmissão geracional o que era entendido por civilização. Assim, o brasileiro deveria por meio das instituições buscar o caminho para se tornar um cidadão “civilizado”, visto que ainda estavam se portando de modo contrário. O entendimento de civilização estava sempre voltado para aspectos da cultura europeia, a exemplo do sentido de nacionalidade cunhado por símbolos tipicamente ocidentais.

O Decreto-lei nº 869/1969 criou a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, com o objetivo de destacar personalidades dedicadas à causa moral e cívica. No primeiro ano de sua instituição, a insígnia foi conferida ao Gal. do Exército Emílio Garrastazu Médici - presidente do país naquele momento, Alm. Augusto Hamaun Rademaker Grünewald – vice-presidente naquele momento, Senador Jarbas Gonçalves Passarinho – Ministro de Educação naquele momento, Senador Tarso Dutra, Alm. Benjamin Sodré – presidente da CNMC naquele momento, Alm. Ary dos Santos Rongel – vice-presidente da CNMC naquele momento, Mal. Do Ar Márcio de Souza e Mello, Gal. de Exército Aurélio de Lyra Tavares, Min. Prof. Dr. Geraldo Montedonio Bezerra de Menezes, Gal. Moacir Araújo Lopes, Prof. Pe. Francisco Leme Lopes, Prof. Dr. Álvaro Moutinho Neiva, Prof. Dr. Arthur Machado Paupério, Prof. Dr. Eloywaldo Chagas de Oliveira e Prof. Dr. Humberto Grande⁴.

A representação de um membro da Igreja Católica está aqui justificada no sentido da preservação das tradições nacionais em dois aspectos. Primeiro, a Igreja Católica era apresentada na educação escolar como uma das instituições formadoras da sociedade brasileira, junto à família e ao Estado. Segundo, as primeiras organizações educacionais criadas no Brasil foram administradas pela Igreja Católica. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), onde o Prof. Pe. Francisco Leme Lopes ensinou, é um exemplo do poder religioso atuando diretamente na formação acadêmica e social.

O Decreto-lei considerou a necessidade de implantação da EMC como disciplina e prática, buscando desenvolver “hábitos” na formação da cidadania. A promoção desses “hábitos” aqui em muito se assemelha ao *habitus* tratado por Elias, pois trata-se de uma assimilação e reprodução nos comportamentos dos indivíduos, refletindo o que se entendia por “caráter nacional” (ELIAS, 1994, p.

151). Seria basicamente o processo civilizador que formaria a identidade nacional brasileira por meio da educação, mostrando aquilo que já fazia parte do ser brasileiro. Desse modo, aspectos que se considerava pertencer à ‘alma brasileira’ seriam apresentados na educação com o sentido de estimular e manter suas características.

Em março de 1970 foi publicado um documento da CNMC e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre as prescrições sobre currículos e programas básicos referente ao ensino da EMC. O título já aponta seu sentido: *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*; assim, as diretrizes deveriam ser obrigatórias também, tendo em vista a ausência de formação para lecionar tais conteúdos. Havia não apenas um caráter impositivo, mas principalmente, não contestatório do que se apresentava pela instituição. Embora o decreto apontasse para uma formação específica nessa área, o que de fato pouco aconteceu, os professores em sua maioria não tinham experiência para lecionar nos moldes de como era apresentado. Assim, com a vigilância constante do governo sobre essa disciplina, cabia aos professores seguir as regras de acordo como eram apresentadas.

Logo nas orientações gerais é possível perceber a que veio a disciplina. Ratificando o disposto no decreto que a cria, considera que o país estava seguindo por um caminho “estranho” às ideologias e aos interesses nacionais e, assim, cabia aos(as) educadores(as) ensinar aos jovens que existem valores imutáveis e instituições que integram a pátria, devendo ser preservadas. A família, escola, justiça, igrejas e forças armadas foram o esteio que permitiram o desenvolvimento econômico e social e as bases morais e espirituais necessárias ao indivíduo e à sociedade.

A EMC buscava atrelar o ser individual ao seu aspecto social de modo a formar a identidade a partir da afirmação da existência e necessidade das instituições sociais. Como ideia básica, colocava-se a formação do ser nos aspectos espiritual e material, considerando a religião um dos círculos concêntricos da moral e do civismo e de caráter permanente.

Vista como um valor permanente, os demais valores, considerados transitórios, devem se adequar a ela. Os valores, espirituais, morais e materiais, no sentido educacional eram apresentados quanto tradição a ser respeitada. A formação do caráter do educando compreenderia, portanto, no entendimento e manutenção das tradições por meio do *habitus* escolar hegemônico reproduzido nas suas ações cotidianas. O que se buscava desenvolver na sociedade brasileira daquele período pela educação era um sentimento de moralidade ao qual estaria inerente no ‘ser brasileiro’. Embora

partisse da compreensão do aprimoramento intrínseco do indivíduo, a EMC considerava a influência da sociedade, sendo ela mesma um caminho para melhor convivência entre as pessoas.

Assim, apresentava-se a EMC como um “instrumento eficaz de preservação do patrimônio espiritual de nossa formação, historicamente cristã” (Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1970, p. 14). Dentre as “tradições” a serem preservadas, portanto, estava a religião cristã e, embora fosse afirmado em vários momentos a característica teísta sem caráter confessional da educação, apresentava sob o viés principalmente católico. A Igreja Católica Romana estava, portanto, apresentada como um dos símbolos a serem ensinados na educação e, pelo objetivo da EMC, praticado como hábito.

A prática da EMC com o objetivo da formação moral deveria ser uma premissa inerente a todos os níveis de ensino. Desse modo, o que se entendia por valores morais permanentes faria parte de toda a formação escolar do indivíduo, com o sentido de produção de uma identidade-eu atrelada à uma identidade-nós. Compreendia-se o caráter nacional a essência dessa identidade-nós.

No sentido moral, o caráter nacional não prescindia da religião, tida como formadora da base moral. No processo educacional da criança, ela é vista como uma “chapa fotográfica virgem” e compete à escola, família e comunidade darem sentido cidadão cívico e moral aos(às) estudantes. A educação, em todos os níveis, deveria ser, portanto, uma sociedade em miniatura, produzindo e reproduzindo situações promotoras de sentimentos morais. Seguem abaixo os programas básicos de cada um dos níveis de ensino:

TABELA 1 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA BÁSICO PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Sequência de complexidade	Aspectos a serem desenvolvidos
I	Os deveres do ser humano para com Deus e o próximo. Necessidade de uma religião para situar o homem no universo e para estabelecimento de uma correta escala de valores. O valor da oração como contato entre a criatura e o criador. Espírito e matéria. O espírito da identidade do ser humano, apesar da mutabilidade física. Hierarquia de valores. Valores permanentes e valores transitórios. A construção de uma escala de valores, como uma das melhores conquistas do homem. As tradições religiosas da Nação brasileira, na herança dos seus três grupos étnicos.
II	A formação do caráter – estabelecimento de princípios e fortalecimento da vontade. O civismo como caráter, patriotismo e ação. O homem moral e o homem cívico. As virtudes morais e cívicas. O valor da renúncia na construção da civilização.
III	A família como instituição. Os valores permanentes que permitem sua existência: amor e renúncia. O papel da família na formação do caráter.

	A dignidade da criatura humana: o respeito e a obediência aos pais e mestres; o respeito aos colegas; a boa vizinhança. Autoridade na família e na escola. Ordem e higiene.
IV	O sentido de comunidade. A interdependência no lar, na escola e no ambiente comunitário. O trabalho como fator necessário à estruturação da dignidade humana e à construção do bem comum. Vantagens morais e físicas da solidariedade e da cooperação. O papel da escola na comunidade. Contribuição, individual e coletiva, para a felicidade pessoal e para o progresso da comunidade.
V	Relação entre comunidades. Comunidade urbana. Necessidade de leis. Necessidade de governo. Pátria, comunidade nacional – ambiente físico, histórico, problemas, ideais e anseios. Símbolos da pátria. Tradições. Episódios e grandes vultos da história brasileira. Valores criados pelos heróis brasileiros. Conjuntura e anseios nacionais – causas, interligações, soluções. Noções preliminares da organização sócio-política-econômica do país.
VI	Responsabilidade do cidadão pela defesa da propriedade pública. O bem comum. Responsabilidade do brasileiro para com a Segurança Nacional. Direitos e deveres do cidadão. O trabalho como um direito do homem e um dever social. Dever do cidadão de trabalhar para o desenvolvimento pátrio e participar da solução dos problemas ao seu alcance. Características de um sistema democrático de governo: fundo e forma.
VII	Deveres e direitos fundamentais do Homem.

Fonte: *Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino: prescrições sobre currículos, programas básicos.*

TABELA 2 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA BÁSICO PARA O ENSINO MÉDIO

Sequência de complexidade	Aspectos a serem desenvolvidos	
CICLO GINASIAL	I	A harmonia do Universo (Unidade na diversidade). Deus e o mundo. Conceito de Homem – espírito e matéria. Conceito de religião – relação da criatura ao Criador. Respeito a todas as formas de religião, como diferentes caminhos. O significado da oração. Religiosidade, dignidade da criatura humana, direito à liberdade. A religião como base da moral. Liberdade com responsabilidade. Liberdade com Deus.
	II	O caráter. Sentido moral: firmeza de convicções e fortaleza de vontade. A formação do caráter. O homem moral e o homem cívico. O bom cidadão. Noções de axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos: permanentes e efêmeros. Escala e hierarquia de valores. Virtudes morais e virtudes cívicas. O hábito. Deveres e direitos morais; deveres e direitos cívicos.

	III	Elementos básicos da nacionalidade. A Terra: características e peculiaridades de ordem econômica e social. O Homem. Os grupos étnicos formadores. As instituições, características por valores permanentes. Família, Igrejas, Forças Armadas, Instituições Culturais.
	IV	A Constituição do Brasil. Suas bases filosófico-teístas, aconfessionais. Consequências na Educação. Características jurídicas. Os três poderes. Segurança nacional. Forças armadas. Direitos e garantias individuais. A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. A família, a educação e a cultura. A democracia brasileira, como filosofia e estilo de vida e como regime político.
	V	A pátria brasileira: ideais, características físicas e históricas. Vultos nacionais; valores criados que inspiram a ação construtiva. Os símbolos nacionais: conhecimento e uso. O voto e o serviço militar. O civismo como caráter, patriotismo e ação.
	VI	Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil. Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando. Relação entre pessoa, família e comunidade.
	VII	O Brasil e o mundo. Integração no mundo ocidental. Relações internacionais.
	VIII	Noções das principais estruturas sociais contemporâneas. A democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu. A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais, para o uso da liberdade responsável.
CICLO COLEGIAL	I	A harmonia do Universo (unidade na diversidade). Deus e o mundo. Autoridade e liberdade. Conceito de Homem. Espírito e matéria. A pessoa humana. Conceito de religião – religião da criatura ao Criador. Deus, ética, moral. Religiosidade, dignidade humana, liberdade. Fundamentos da liberdade – responsabilidade com base em valores espirituais e morais. Necessidade da religião na dignificação do homem e para as bases da moral.
	II	Noções de axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos; valores permanentes e valores efêmeros. Escala e hierarquia de valores. Atos humanos; seus fins e moralidade. As virtudes morais e as virtudes cívicas. O hábito. Deveres e direitos morais e deveres e direitos cívicos.
	III	Elementos básicos da nacionalidade. A Terra; principais características. O Homem. Os grupos étnicos formadores e suas contribuições. Raízes culturais. Características do homem brasileiro. As instituições, caracterizadas por valores permanentes. Família, Igrejas, Escola, Trabalho, Justiça, Forças Armadas, Estado; instituições culturais. O espírito religioso do brasileiro: origem e evolução.

		A estrutura social brasileira. Características da população; crescimento.
	IV	A Constituição do Brasil: síntese das aspirações dos brasileiros e dos interesses nacionais. As bases filosófico-teístas, aconfessionais, da Constituição; consequências. As bases da educação nacional. Características jurídicas da Constituição. Federação e regime representativo. Os poderes – legislativo, executivo e judiciário. A Segurança Nacional. As forças armadas. A nacionalidade. Os direitos políticos e garantias individuais; suspensão ocasional. A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. A família, a educação e a cultura. As responsabilidades do homem na sociedade. Atos ilícitos: crime e contravenção. A democracia brasileira, como filosofia de vida e regime político. A pátria brasileira: ideais, características físicas e históricas.
	V	Vultos nacionais; qualidades de caráter que inspiram a ação construtiva. Os símbolos nacionais; seu uso. Segurança nacional. As forças armadas. O voto e o serviço militar – expressões de civismo. O civismo como caráter, patriotismo e ação.
	VI	Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil. Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando. Estrutura social brasileira – seus aspectos religiosos, éticos e morais. O trabalho e a justiça social no Brasil. A necessidade de acelerar o desenvolvimento econômico, no quadro do desenvolvimento integral – espiritual, moral e material. Interdependência de educação e desenvolvimento; perspectivas da juventude.
	VII	O Brasil e o mundo. A realidade atual: o extraordinário incremento populacional e a melhoria dos meios de comunicação. Integração no mundo ocidental.
	VIII	As principais estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu. A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais para uso da liberdade responsável. A falácia do comunismo: negação da liberdade social.
	IX	Deveres e direitos fundamentais do Homem. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU) e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (OEA); bases filosóficas respectivas.

Fonte: Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino: prescrições sobre currículos, programas básicos.

TABELA 3 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA BÁSICO PARA O ENSINO SUPERIOR

Sequência de complexidade	Assuntos a serem tratados
I – Introdução doutrinária	O bem-estar do brasileiro e da nação. Política nacional e Poder nacional. Desenvolvimento integral e Segurança Nacional. Elementos básicos da nacionalidade: Terra, Homem e Instituições. Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição: bases filosóficas e consequências. Objetivos nacionais. As informações na política nacional.
II – Campo psicossocial	Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional. O caráter nacional. As bases filosófico-constitucionais e suas consequências. Implicações na Educação. As tradições nacionais. Valores permanentes e valores transitórios. Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos. Comportamentos sociais; peculiaridades urbanas e rurais. Justiça social. O espírito religioso no complexo cultural brasileiro. Constituição dos grupos éticos formadores, no folclore brasileiro. O problema educacional brasileiro – qualitativo (valores permanentes) e quantitativo. A importância do campo psicossocial na Guerra Revolucionária. A propaganda e a contrapropaganda. Aspectos demográficos; o incremento populacional. Visão global da cultura brasileira.
III – Campo político	A formação política nacional Deveres e direitos do cidadão. Constituição, ONU e OEA. A representação popular: processo eleitoral. A estrutura política, judiciária, administrativa e das informações, no Brasil. Características da política externa. O Brasil na América do Sul, na América, no Ocidente e no mundo. As estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu. Os movimentos extremistas no Brasil. A Segurança Nacional. A Segurança Interna. O Movimento Comunista Internacional. As frentes internacionais comunistas. Operações contra a subversão. O terrorismo e suas origens. Defesa civil e proteção comunitária.
IV – Campo econômico	A economia brasileira: estrutura e funcionamento. A indústria brasileira. A agropecuária brasileira. O comércio brasileiro, nas áreas nacional e internacional. A política financeira e fiscal. Os transportes. O problema energético O desenvolvimento econômico. As regiões brasileiras: desequilíbrios socioeconômicos. Riquezas nacionais: solo, subsolo e fundo do mar. Estruturas econômicas contemporâneas.

V – Campo técnico-científico	A Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento integral. Teoria do planejamento. Métodos de análise. Análises de sistemas e pesquisa operacional. A situação da ciência e da pesquisa no Brasil. Necessidade de <i>know-how</i>, no processo do desenvolvimento integral. Aspectos educacionais.
VI – Campo militar	As Forças Armadas. O EMFA. A Segurança Nacional. A segurança externa. O serviço militar Mobilização e informação. Defesa territorial. Aspectos da guerra contemporânea. A guerra revolucionária. Soberania, integridade e unidade nacionais.

Fonte: *Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino: prescrições sobre currículos, programas básicos.*

Um aspecto comum a todos os programas é o fato de atrelar moral à religiosidade e considerar isso um ponto do aspecto democrático, em contraposição à afirmação do comunismo ateu. Há um objetivo muito claro em vincular o comunismo ao ateísmo, pois revela o quão distante do “caráter nacional” ele estaria, tendo em vista a elaboração de um habitus social brasileiro religioso.

A religião constituía uma das instituições cujos valores seriam permanentes na estrutura social brasileira. Embora fossem utilizadas expressões como “aconfessional” e “tradições religiosas na herança de seus três grupos étnicos, a única religião oficialmente presente na elaboração foi a Católica Romana.

De acordo com o decreto-lei 869, deveria caber ao Conselho Federal de Educação (CFE), em conjunto com a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), a elaboração dos currículos e programas básicos da EMC. Mas, o que houve foi a elaboração por parte da CNMC e o CFE emitiu um parecer favorável, homologado pelo Ministro de Educação e Cultura, Sr. Jarbas Passarinho e publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) em março de 1970.

Portanto, ficou a cargo da CNMC discernir quais elementos deveriam ser tratados como fundamentais na formação moral e cívica dos estudantes brasileiros daquele período. Os membros da CNMC à época eram: o Gen. Moacir de Araújo Lopes, presidente da CNMC; o Prof. Álvaro Moitinho Neiva, vice-presidente e dirigente do setor de implantação e manutenção da doutrina; o Prof. Pe. Francisco Leme Lopes, dirigente do setor de currículos e programas básicos; o Alm. Ary dos Santos Rongel, dirigente do setor de exame dos livros didáticos; o Prof. Eloywaldo Chagas de Oliveira; o Prof. Humberto Grande; o Dr. Guido Ivan de Carvalho e o Prof. Hélio de Alcântara Avellar. Importante observar que o

responsável pelos currículos e programas básicos era um padre, o representante da Igreja Católica Romana e, portanto, também dos seus interesses na educação.

A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO (CNMC)

Criada no mesmo momento em que foi instituída a EMC, teve sua regulamentação por meio do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Na parte do decreto que aborda sobre esse instrumento de validação da EMC, são estabelecidas sua estrutura; atribuições; organização; plenário; setores; subcomissões e grupos de trabalho; presidente, vice-presidente e dirigentes; secretário-geral e chefes de serviço; representação nos estados e territórios; pessoal; recursos financeiros; atividades extraclasse; professores e orientadores. Sendo um órgão responsável pela Segurança Nacional, dispunha por meio do decreto de uma grande estrutura para funcionamento. O § 3º possui a seguinte redação:

As funções de membro da CNMC são consideradas de relevante interesse nacional e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que os mesmos sejam titulares. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e as diárias ou “jeton” de presença, a serem fixados pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões⁵ (BRASIL, Decreto 68.065, 1971).

revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe e órgãos profissionais.

Inicialmente, a CNMC era subordinada diretamente ao Ministro de Estado⁶ ; posteriormente passou a órgão normativo⁷ , devendo responder ao Ministro da Educação e Cultura. Desse modo, todos os membros teriam autonomia e trânsito junto ao Ministério, influenciando e sendo influenciado pelas ideias circulantes nos estratos mais altos do Poder Executivo.

Na primeira composição da CNMC havia representantes das forças armadas, da educação formal e da igreja católica romana. De acordo com os decretos criadores e regulamentadores desses dispositivos de identificação e legitimação do habitus nacional, os membros seriam nomeados pelo presidente da república, constituindo pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica”.

Identificar indivíduos de segmentos específicos e nomeá-los na condição de representantes da moralidade e civismo possui a relação de sentido com o objetivo que se quer alcançar e qual verdade quer se legitimar. Ao considerar que o indivíduo e a sociedade não são campos opostos a serem estudados, Elias (1994) aponta para questões referentes ao equilíbrio entre as exigências da

organização social à qual os indivíduos fazem parte e as exigências internas destes na condição de indivíduos. Apesar disso,

É pequena a capacidade de harmonizar a modelagem das necessidades e objetivos individuais, através da educação, por exemplo, com a divisão social das funções. Nas sociedades nacionais existentes, ao que parece, uma coisa ou outra fica em constante desvantagem (ELIAS, 1994, p. 123).

Na realidade ora apresentada, o que se vê é a sobreposição dos objetivos nacionais aos objetivos individuais. E os membros escolhidos para representar a moral e o civismo brasileiro são um exemplo disso. Ainda no ensino primário, um dos aspectos a serem desenvolvidos nos estudantes era “o valor da renúncia na construção da civilização”.

A construção da civilização brasileira, embora considerasse os elementos étnicos formadores do país, tinha como finalidade maior tornar-se uma nação ‘civilizada’. Esse conceito encontrava-se atrelado às características culturais de origem europeia, como observou a Associação Paulista de Propaganda ao afirmar que o Brasil seria a maior nação católica de todos os tempos.

Renunciar para construir a civilização possuía o viés de ir em busca do “fortalecimento da unidade nacional”. Essa unidade nacional encontrava-se nos elementos comuns a todas as classes sociais, a partir do controle das emoções por meio da religião, aqui entendida como a católica romana. Embora o ensino religioso não constasse como obrigatório nas instituições de ensino, a EMC cumpria com propriedade esse papel, tornando ideais da Igreja Católica de caráter ‘moral e cívico’.

A própria conexão com a área de ensino da religião e os conteúdos a serem trabalhados consideram-na como base para esses princípios. Ao tratar das tradições religiosas, observa-se a característica ‘cristã’, enquanto as de matriz africana e indígena são tratadas como ‘manifestações culturais’ ou ‘folclore’.

O primeiro presidente da CNMC, por ocasião ao segundo aniversário do que se dizia na época ter sido a ‘revolução’, discursou sobre a cultura brasileira para o Estado-Maior das Forças Armadas, em março de 1966. Em suas palavras:

Aos processos de aculturação e integração de indígenas e negros somou-se, três séculos após, o intercruzamento étnico e cultural com novos grupos, sobretudo europeus, possuidores de mais aprimorados valores culturais. [...]. No novo mundo, adoçaram-se os ódios, transpuseram-se, progressivamente, as barreiras de raça, de estruturas religiosas e sociais. (LOPES, M. A., 1971, p. 171).

O negro e o índio, formadores do Brasil, juntamente com o português, foram aculturados e integrados aos valores europeus. O Gen. Moacir de Araújo Lopes, formulador e primeiro presidente da CNMC, via

os europeus na condição de “possuidores de mais aprimorados valores culturais. O sentimento nacional de moral e civismo teria, pois, uma visão completamente eurocêntrica para se chegar ao patamar de ‘civilização’.

Há em seu discurso a afirmação da verdade constitutiva do ser brasileiro, originado por vários sentimentos, sendo o principal deles o religioso. Assim, o que ele chama de “alma coletiva nacional” não poderia estar separada da ideia de que a religião seria uma das instituições basilares dessa constituição, “[...] desde as remotas origens da nacionalidade [...] é ciente da necessidade da moral cristã [...]” (LOPES, M. A., 1971, p. 173).

Apesar de ter dito anteriormente sobre o caldeamento religioso brasileiro a partir da fusão de diversas raças que compõem o país, ao tratar da alma coletiva nacional ele se prende à necessidade da moral cristã.

[...] a moldagem social comum do comportamento individual, dos estilos de discursos e pensamento, do controle afetivo e, acima de tudo, da formação da consciência moral e dos ideais por intermédio de uma tradição nacional não questionada, sobretudo na casa paterna e na escola, tudo isso é suficientemente forte para tornar claramente visível a estrutura básica de personalidade comum a cada membro da sociedade, por mais que eles difiram entre si (ELIAS, 1994, p. 124).

Os membros da CNMC coadunavam de uma consciência nacional e moral que partia de um entendimento da tradição nacional, pautado no ideal de civilização europeu. O Pe. Francisco Leme Lopes (1971) considerava que “a verdadeira educação tem como fundamento a formação ético-religiosa” (p. 10). A educação religiosa deveria ser, portanto, o elemento basilar para todos os demais setores da educação. Certamente na condição de clérigo, a religião a ser ensinada viria do modelo civilizacional por ele defendido, a Igreja Católica Romana.

A educação religiosa seria, pois, a informadora da educação moral. Do mesmo modo, o conceito de civismo teria por base a moral. A formação do caráter brasileiro constituiria na superação do subdesenvolvimento, em todos os aspectos, respeitando e seguindo as tradições, com capacidade de renúncia, tendo por fonte Deus.

É comum ver nos textos sobre a EMC citação da Carta Magna brasileira, tanto a de 1946 quanto a de 1967. Em ambas o elemento citado é que forma escritas considerando a espiritualidade do povo brasileiro, consolidada nos textos cuja afirmação encontra-se no preâmbulo. A proteção de Deus, escrita nesses termos, leva ao imediato entendimento de quem fez sua leitura a inclusão da religião como uma das instituições básicas do país.

Defendendo a religião na condição de instituição básica e remetendo aos “valores tradicionais” da formação do Brasil, automaticamente entra em contraposição a ideia de uma das duas estruturas sociais do ocidente: o comunismo ateu. Ao apresentar a democracia na condição de cristã e o comunismo, na de ateu, procura-se afastar a possibilidade em se apontar a outra estrutura social do ocidente como uma alternativa ao modelo existente.

O ateu só tem preocupações morais por uma feliz inconsequência. A moral supõe o reconhecimento de obrigações e estas a dependência de um Ser Superior. O que lhe dá profundo alcance é a inspiração religiosa. [...] Para determinar o como da vida, é mister saber o porquê da existência. A Moral supõe a Teodicéia: só pela dependência do homem com relação a Deus pode ter um sentido a obrigação, insistamos (LOPES, F. L., 1971, p. 11, grifos do autor).

Há constantemente uma justificativa, quer seja por meios de contraposição, quer seja por meio de tradição ou teológicos, da importância da religião na sociedade e, conseqüentemente, a educação de seus valores. Os textos dos membros da CNCM remetem continuamente à necessidade em se ensinar a moralidade e o civismo tendo por base a religiosidade. Embora considerassem os diversos matizes religiosos e a laicidade do Estado, não a concebem de todo, devido à imposição de uma premissa religiosa.

Apresentando como contraponto o ‘fantasma’ do comunismo, constantemente afirmando seu ateísmo, são criados discursos para justificar uma moral cristã. Considerar um habitus nacional espiritualista, de forte cunho religioso, no qual desde a formação cultural afirma-se existir, e apontar isso como norteador para o ensino da EMC em todos os estabelecimentos e níveis de ensino do país tinha a função de formar uma identidade nacional. Esta não deveria coadunar com visões contrárias a essa identidade, portanto.

O regimento interno da CNMC ia nesse sentido e serviria como mais um dispositivo para a sua legitimação. Na finalidade, há a seguinte redação:

[...] implantar e difundir a doutrina de Educação Moral e Cívica [...] visando, essencialmente, à formação do caráter do brasileiro e seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com fortalecimento dos valores morais da nacionalidade⁸ (CNMC, 1972).

Doutrina aqui possui o sentido dado pela Escola Superior de Guerra⁹, local de surgimento das ideias acerca de uma educação voltada para a formação moral e o civismo. Para ela, doutrina significava “um sistema de ideias destinado a racionalizar a ação humana no que esta tem de mais problemático e em que o jogo das probabilidades é mais denso e complexo: o campo da convivência humana” (BRASIL, 1981, p. 12-13). Portanto, a doutrina não possui sentido de dogma, mas de respeito.

Foi na ESG que grande parte dos membros da CNMC tiveram sua formação doutrinária. O primeiro presidente era diplomado da ESG e foi a partir desse lugar de sujeito que ele influenciou tanto na criação de uma nova disciplina escolar quanto na instituição que a legitimava. Na definição da ESG, “a construção doutrinária da ESG parte do princípio de que toda ação racional pressupõe dois elementos: fins a atingir e meios a empregar” (BRASIL, 1981, p. 17). Ou seja, com o objetivo de garantir a unidade nacional por meio da educação, foi criada uma doutrina perpetrada nos diversos níveis escolares cuja premissa seria a moral e o civismo baseados na religião.

Para tanto, o regimento interno da CNMC previa a articulação deste órgão aos demais setores da sociedade, governamental e civil, incluindo a censura. Dessa forma, atuava também na autorização ou apreensão de livros didáticos, considerados impróprios do ponto de vista moral e cívico. Um dos primeiros livros elaborados após 1964 com o sentido de instruir os educandos na moral e no civismo foi escrito pelo Pe. Fernando Bastos de Ávila. A Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo começou a veicular em 1967 e, após a instituição da CNMC, foi considerada imprópria e hoje faz parte da coleção de livros apreendidos do Arquivo Público do Rio de Janeiro (APERJ).

Outra de suas competências era a sugestão de providências para a publicação de livros e demais materiais, com vistas à divulgação das bases filosófico-democrático-constitucionais da EMC. De acordo com a Constituição de 1967, em sua Emenda Constitucional nº 1, a educação deveria ser inspirada pelo princípio de unidade nacional. Essa mesma redação pode ser encontrada no Decreto-lei nº 869/1969. Quando houve o concurso para a escolha de um guia de civismo, uma das regras foi “estar de acordo com os princípios filosófico-religiosos da Constituição do Brasil”, ressaltando como um dos fundamentos democráticos o “espírito religioso do brasileiro (evitando o aspecto sectário)”.

Ao apontar para a importância de se evitar o sectarismo, concorda-se automaticamente com a diversidade religiosa existente no país e, por esse motivo, deve-se ser tolerante. Mas, ainda nas instruções sobre os fundamentos democráticos constitucionais, no ponto 2.6 encontra-se a seguinte redação:

Ressaltar a necessidade de a evolução nacional ser fundamentada nas tradições cristãs brasileiras, dando ênfase à língua, aos símbolos nacionais, às tradições culturais (inclusive folclore), ao papel das etnias formadoras e às biografias sintéticas de brasileiros, já falecidos, cuidadosamente selecionados, que se hajam constituído modelo de virtudes morais e cívicas (BRASIL, 1968).

Considerar as tradições cristãs brasileiras seria, em último caso, tratar a Igreja Católica Romana como o fim da evolução nacional. Ao afirmar constantemente o fortalecimento da unidade nacional, ressaltando principalmente o aspecto religioso, aponta-se também para uma unidade religiosa.

O regimento interno da CNMC colocava o presidente da instituição na condição de suprema autoridade administrativa da CNMC. Suas funções eram, além de presidir as reuniões, ser o representante externo e palavra final do órgão. Ao presidente caberia o poder maior e era o indivíduo a partir do qual se saberia quais os pensamentos da CNMC e suas ações.

Em palestra realizada no auditório do Ministério da Educação e Cultura, em fevereiro de 1970, o então presidente da CNMC, Gen. Moacir de Araújo Lopes, trouxe algumas reflexões sobre a educação do Brasil naquele período. Ele retratou que a educação ocidental advinha de duas bases filosóficas: o cristianismo e a liberdade grega. Mas, considerou que a “verdadeira” liberdade só foi possível com o acréscimo do cristianismo.

Ao criticar a negação da fé para o desenvolvimento da ciência, ele vinculou o exercício da fé ao cristianismo. Citando Rui Barbosa, lembrou que o mesmo entusiasta da Constituição de 1891, que não menciona Deus em sua redação, dizia que pensava a liberdade como derivação do cristianismo. O Gen. defendia a explicitação nos textos constitucionais acerca da inseparabilidade do espírito da matéria, da liberdade com Deus, da coloração espiritualista dos valores transcritos¹⁰ ; além da orientação da educação em bases espiritualistas.

Seu discurso discorda de uma educação leiga, cujo resultado, em sua opinião, desagregou a família, um dos “alicerces da pátria”. Defendeu, portanto, uma educação de base religiosa, sem ser intolerante. Entende-se que a “base” religiosa era a da Igreja Católica Romana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EMC já foi disciplina educativa em vários momentos da história da educação no Brasil. Na ditadura iniciada em 1964, foi discutida no governo com o objetivo de atender a determinados interesses, dando início a uma configuração social para a produção de uma identidade nacional.

Essa identidade nacional partiu de um dado conceito de habitus cujo caráter religioso tinha o sentido de fortalecer a unidade nacional brasileira, em contraposição ao modelo de estrutura social comunista. Identificar o ‘ser brasileiro’ a aspectos como democracia, liberdade e cristianismo passou a ser o esforço do governo brasileiro naquele período, para afastar a “ameaça comunista”. O discurso utilizado foi a dicotomia democracia cristã x comunismo ateu, notadamente provocando uma homogeneização cultural por meio do aspecto cultural do sentimento de religiosidade.

É a partir dessas teias de interdependência que se percebe o indivíduo, a sociedade, e um como resultado do outro. A convivência com o outro, a relação estabelecida, os processos sociais promovem

a criação de dispositivos que provocam configurações sociais cujo poder escapa da ação de um único indivíduo.

A CNMC surgiu para atender a uma demanda que se apresentava como necessária no sentido de preservação da moral e das tradições nacionais. Como órgão resultante dessa configuração social, a instituição defendia aquilo que se apresentava na condição de fomentador e mantenedor do espírito brasileiro. Foi na educação, em seus diversos espaços de atuação, que ela apresentou suas ideias e promoveu suas ações.

Os decretos, portarias e regimento interno, que norteavam como deveriam agir seus membros foram pautados por um ideal de civilização cuja aproximação europeia se fazia visível. Apesar de continuamente considerar a formação brasileira como o resultado da presença de várias raças, oriunda de diversas regiões do mundo, fica claro que o objetivo maior de tornar o Brasil num país desenvolvido e civilizado passava prioritariamente pelo processo de unificação por meio de uma identidade nacional, notadamente religiosa.

Em todos os documentos é possível ver a presença de enunciados como “preservação do espírito religioso”, “necessidade de uma religião”, “a religião como base da moral”, “a democracia, espiritualista, e o comunismo, ateu”, “o espírito religioso no complexo cultural brasileiro”, “tradições cristãs brasileiras”, “conceito de religião”. O sentido seria de aproximar, apesar de não explicitamente, os valores morais aos valores cristãos de caráter católico.

A educação foi o principal veículo de circulação dessas ideias, principalmente pelo entendimento de que a ela competia a formação cidadã e construção da identidade nacional em seus sujeitos. Nesse sentido, a EMC e a CNMC cumpriram o papel de institucionalizar as práticas forjadas nos diversos espaços da sociedade, a exemplo da ESG, sendo uma configuração social exitosa na construção do brasileiro moralmente e civilmente doutrinado nas bases filosófico-constitucionais da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

CASTRO NETO, David Antonio de. Propaganda e legitimação na ditadura militar brasileira (1968-1977). Curitiba: Editora Prismas, 2016.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 set. 1969.

_____. Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 ago. 1970. Seção 1, p. 5771.

_____. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 1971.

_____. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 out. 1969. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Escola Superior de Guerra. Fundamentos da doutrina. Rio de Janeiro: ESG, 1981.

_____. Portaria nº 524-BSB, de 10 de julho de 1972. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1972. Seção 1, Parte 1, p. 6165.

_____. Portaria nº 758-BSB, de 25 de outubro de 1972. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 nov. 1972. Seção 1, p. 9699.

_____. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Ministério da Educação e Cultura. Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino: prescrições sobre currículos, programas básicos. Brasília, DF, 1970.

LOPES, Gen. Moacir de Araújo. Moral e civismo: palestras realizadas em diferentes oportunidades (1966 a 1970). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

LOPES, Pe. Francisco Leme (org.). Estudos de Problemas Brasileiros. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1971.

NOTAS

Nota 1

Art. 6º do Decreto-lei nº 869, que sinaliza inicialmente as atribuições da CNMC. As demais funções e especificidades serão vistas posteriormente, na análise da lei que regulamenta a EMC e a CNMC e no Regimento desta.

Nota 2

Trecho do art. 2º do Decreto-lei nº 869.

Nota 3

Grifos do autor.

Nota 4

Publicado no D.O.U. do dia 01 de novembro de 1972, pelo Ministro de Estado Interino da Educação e Cultura.

Nota 5

Grifo do autor.

Nota 6

Art. 5º do Decreto-lei nº 869

Nota 7

Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970.

Nota 8

Da finalidade da Comissão Nacional de Moral e Civismo, constante no Regimento Interno.

Nota 9

A partir daqui a Escola Superior de Guerra será mencionada por sua sigla, ESG.

Nota 10

Um exemplo dessa coloração encontra-se na Constituição de 1967/69, no § 1º do art. 175, no qual se impõe a indissolubilidade do casamento, mormente de caráter católico.

Capítulo 2

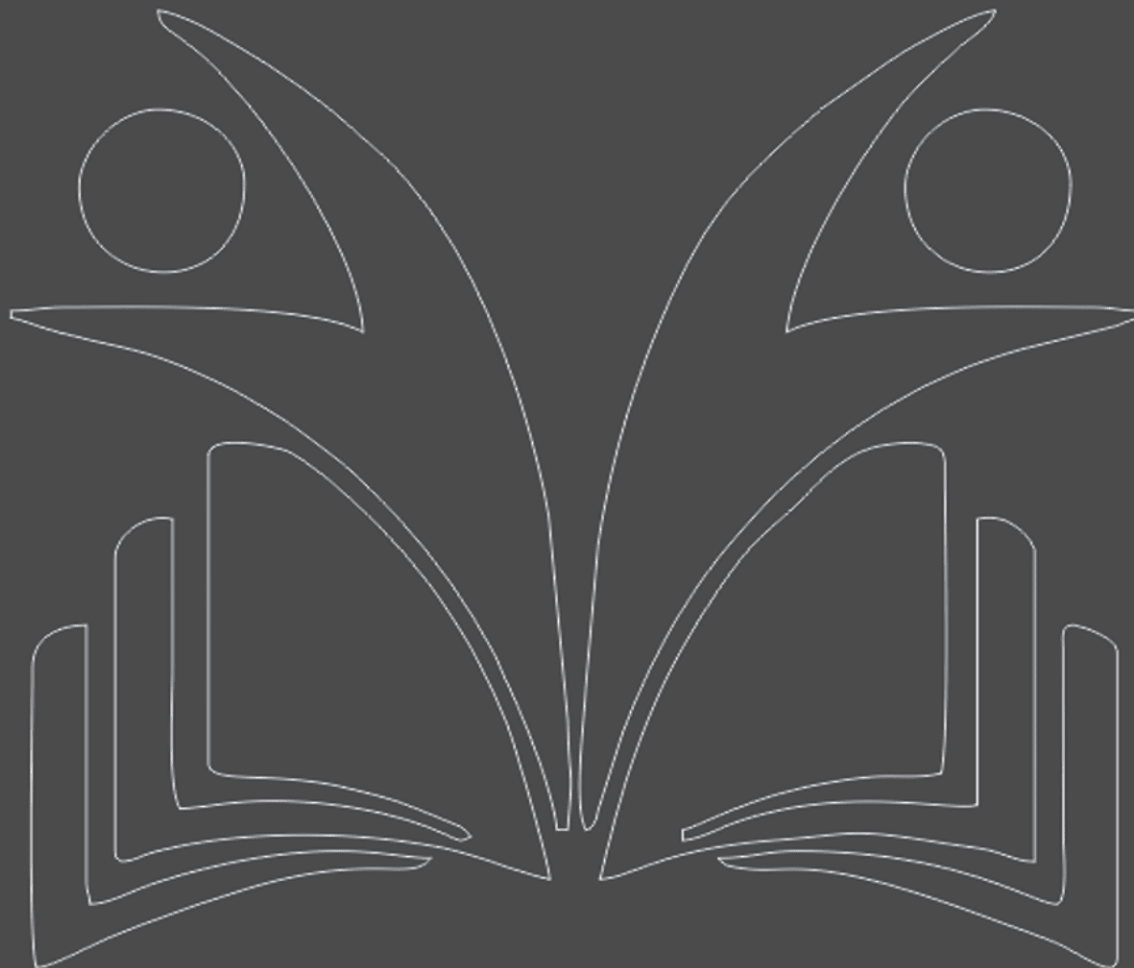


10.37423/220105240

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES: UMA COMPARAÇÃO

Cosme Freire Marins

Faculdade Freire



INTRODUÇÃO

Sabe-se que algumas representações sobre o Brasil que permeiam o senso comum são bem conhecidas, tais como sua supremacia no futebol; a alegria de seu povo, manifestada principalmente no carnaval; a ginga sem igual; o ritmo contagiante do samba; as belezas naturais sem par; o caráter pacífico do povo brasileiro; a convivência harmoniosa entre pessoas de todas as *raças*²; e a ausência de catástrofes naturais (tão presentes em outros países). Essas afirmações parecem não encontrar fronteiras de classe, região, idade ou gênero. No entanto, essas representações convivem com situações reais opostas. Marilena Chauí aborda esse descompasso ao afirmar que

alguém pode dizer-se indignado com a existência de crianças de rua, com as chacinas dessas crianças ou com o desperdício de terras não cultivadas e os massacres dos sem-terra, mas, ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência. Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o *apartheid* social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna (2000, p. 8).

Em 2005 foi iniciada uma pesquisa de mestrado com o objetivo de analisar as representações sobre o Brasil entre estudantes de uma escola estadual situada em Osasco, município da Região Metropolitana de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida nas aulas de História com estudantes dos ensinos fundamental e médio. A fim de se levantar que representações³ habitam seu imaginário⁴, foram propostas várias atividades como produções de textos e de desenhos, debates em sala de aula e respostas a questionários. Visando averiguar se há correspondência entre as representações dos estudantes e dos professores, o mesmo questionário apresentado aos estudantes foi respondido pelos professores⁵. Igualmente, os resultados apurados foram debatidos com os docentes. Este artigo apresenta uma comparação entre as representações sobre o Brasil presentes nos discursos⁶ dos estudantes e dos professores.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL ENTRE OS ESTUDANTES

Em 2007 foram propostas algumas atividades a estudantes do ensino médio, na faixa etária de 14 a 18 anos. A primeira atividade realizada nesta etapa pelas turmas constituiu uma produção de texto, em pequenos grupos, sobre o tema *O que é o Brasil e como ele pode ser representado?*, para a qual os estudantes foram orientados a dissertarem sobre as principais características do país e de sua população. Depois, foi apresentado questionário cujas respostas, únicas e espontâneas, informaram o que mais representa o Brasil em cada um dos 13 itens propostos⁷.

Nas produções de texto dessa etapa, foram freqüentes as referências ao caráter alegre do brasileiro:

Os brasileiros são muito bonitos, alegres, gostam muito de festas, torcedores, quando tem algum jogo, principalmente de futebol, todos se unem e formam uma torcida, esperando um gol, e quando acontece, todos ficam felizes [...] Somos brasileiros, festeiros, torcedores, de ótimas belezas, nos tornando cada vez mais felizes pelo que somos (1D, 2007)⁸.

Nesse texto ficam evidentes algumas características citadas por muitos estudantes, tais como as belezas do país, o vínculo estreito entre o brasileiro e o futebol e o caráter festeiro do povo. Em outro texto, lê-se: “Aqui, as pessoas gostam muito de comemorar festas, carnaval, que já é muito popular na maioria dos estados” (1D, 2007). A alegria e a felicidade são consideradas marcas do povo brasileiro, que é festeiro acima de tudo.

Contudo, apesar dos aspectos positivos sempre ressaltados, cinco problemas foram apontados constantemente: a corrupção, a violência, a desigualdade social, a pobreza e a destruição da natureza. Neste excerto, estudantes do 1º D citam o que estraga o país: “O Brasil é um ótimo país com tudo isso, mas o que estraga é a corrupção, a pobreza que temos principalmente no Nordeste, a violência em todos os estados e a prostituição de adolescentes e adultos” (1D, 2007).

No excerto abaixo os estudantes apontam qual é o problema do brasileiro:

O problema do brasileiro é desacreditar muito no Brasil, que ele possa ter um bom futuro. Também com os políticos que temos na política [*sic*]. [...]

E sempre que vão falar no Brasil, a primeira coisa que vem na cabeça é a pobreza, violência e etc., mas ninguém para pra pensar que o Brasil é um dos lugares mais lindos com um clima quente, sem vulcões ou tsunamis (1F, 2007).

Para esses estudantes, o problema do brasileiro é desacreditar no Brasil, mas essa descrença é consequência da ação dos maus governantes, que acabam com a esperança de um país melhor. Isso se alia ao fato de se dar mais atenção aos problemas, como a pobreza e a violência, do que às belezas e virtudes do país, livre de catástrofes naturais como vulcões ou tsunamis.

Em outro texto são mencionados os *maus* brasileiros, no entanto sua força é minimizada: “Existem sim corruptos, mentirosos, ladrões, vigaristas [...], mas isto não tem contado muito, pois os brasileiros são felizes apesar das circunstâncias atuais” (1F, 2007). Outro texto sugere os motivos para essa felicidade existir entre os brasileiros, pois o Brasil “É um país muito bom [...] desde a pelada do domingo até a feijoada de quarta-feira, e no carnaval nem se fala, um dos mais belos espetáculos da Terra” (1D, 2007).

Nesse, como em vários outros textos dos estudantes, encontra-se o trinômio futebol, carnaval e feijoada. Marilena Chauí refere-se ao *tripé da imagem da excelência brasileira: café, carnaval e futebol* (2000, p. 31). Nas produções dos estudantes o café está ausente ou foi substituído pela feijoada. Observa-se nesse trinômio representativo da cultura brasileira, que seus componentes são associados ao caráter mestiço do povo brasileiro – o futebol, embora de origem européia, no Brasil é vinculado à ginga típica do mulato; o carnaval, também de origem européia, em detrimento de todos os demais ritmos que o caracterizavam até o início do século XX, foi ligado ao samba, notadamente de influência africana e também visto como expressão mestiça (Vianna, 1999, p. 70); e por fim, sabe-se que a feijoada foi criada pelos cativos no Brasil, como explica Gilberto Freyre: “A culinária da senzala aproveitava as sobras de carnes da casa-grande, usava o aipim indígena e as verduras, misturava aos temperos africanos, principalmente o dendê e a pimenta malagueta. Surgiam a feijoada, a farofa, o quibebe, o vatapá” (Freyre, 2001, p. 225). O imaginário reconhece no Brasil um país mestiço, que é a tese implícita de Freyre.

Esse caráter mestiço, expresso principalmente nos termos *mistura de raças* ou *miscigenação*, também é muito freqüente nos discursos dos estudantes: “O Brasil é um lugar cheio de misturas. Misturas de raças, de comidas e de músicas. Aparentemente, um ótimo lugar para se morar” (1F, 2007). Questionados por que usaram o termo *aparentemente*, os estudantes responderam que as pessoas mais pobres passam por muitas dificuldades, o que torna o Brasil um lugar bom para se morar para os que têm condições financeiras mais favoráveis, evidenciando uma crítica às desigualdades sociais.

Sobre a pluralidade verificada no país, a mesma turma escreve: “O Brasil é um país lindo, de várias culturas, religiões, estilos musicais etc.” (1G, 2007). Outro grupo comenta: “O brasileiro é dotado de muitos estilos de vida, dependendo da região em que mora, existe um modo de se vestir diferente, um modo de ser diferente” (1F, 2007). É perceptível como há, no mesmo discurso, o reconhecimento de alguns elementos como representativos da identidade brasileira (samba, futebol, feijoada), e da pluralidade cultural observada nos modos de se vestir, de falar e de ser, conforme a região, até o ponto de se colocar em questão o reconhecimento de *um* povo brasileiro, como afirma esta outra turma: “Somos difíceis de ser reconhecidos como um povo devido sermos mestiços e termos muita variedade linguística” (1E, 2007).

A concepção de uma identidade nacional em território tão extenso como o brasileiro, marcado por diferenças regionais, torna-se difícil se forem considerados os contrastes regionais em termos culturais (aspectos lingüísticos, religiosos, morais), geográficos, climáticos etc. No entanto, observa-se nos

textos dos estudantes que essas diferenças regionais são suplantadas pela concepção do Rio de Janeiro como cidade que representa o Brasil, mesmo que ao lado de outros elementos: “O Brasil é representado pela sua cultura, seu futebol, suas mulheres e a Amazônia. O Brasil é representado pelo Rio de Janeiro, suas belas praias e infelizmente pelas suas favelas” (1G, 2007). Aqui o Rio aparece como síntese do país, representando o que tem de ruim: suas favelas, e o que tem de bom: suas belas praias.

O Rio de Janeiro foi a principal cidade do Brasil durante parte do período colonial, todo o período imperial e na maior parte do período republicano. Contudo, primeiramente com a industrialização de São Paulo e a transformação desta cidade em centro financeiro do país, e depois com a mudança da capital para Brasília, o Rio de Janeiro perdeu parte significativa da importância que tinha no início do século XX. Entretanto, aquela cidade ainda simboliza o Brasil no senso comum. Isto foi verificado não só nos textos como também nos desenhos produzidos pelos estudantes e apurado nos questionários aplicados. Essa representação considera os problemas como a desigualdade social, a violência, a corrupção e as favelas do Rio, mas também suas praias e belas paisagens, muitas vezes com alusão a um *paraíso*.

A imagem do Brasil-paraíso, ou Brasil-natureza, está presente em muitos textos dos estudantes: “O Brasil é bastante conhecido no mundo por suas belas praias [...] e natureza” (1G, 2007). Também é freqüente a imagem do país quase superando os congêneres pelas suas belezas naturais: “O Brasil é um dos países mais bonitos do mundo. Nossas praias, matas, cachoeiras, comidas e o nosso lindo e rico samba faz do povo o mais belo do mundo” (1E, 2007). Neste excerto, o samba é considerado como responsável pelo embelezamento do povo – como o samba é brasileiro, torna seu povo o mais belo.

As referências a carnaval e beleza também são comuns: “Os brasileiros são carnavalescos, educados, simpáticos e humildes. As brasileiras, querendo ou não, são as mais bonitas do mundo” (1E, 2007), ou ainda “Somos conhecidos mundo afora pelo nosso ótimo futebol e pela beleza das nossas mulheres” (1E, 2007). Observa-se como a beleza feminina é citada em muitos textos, correspondendo a mais um dos componentes do mosaico de representações sobre o Brasil.

As informações obtidas a partir das respostas dos estudantes aos questionários reafirmam o que os textos apontam em relação às suas representações sobre o Brasil. A tabela 1 apresenta os resultados mais citados para cada um dos itens abordados. Nela, se observa que dos 13 itens solicitados, as respostas de 8 estão diretamente relacionadas ao Rio de Janeiro – monumento: *Cristo Redentor*; lugar: *Rio de Janeiro*; imagem: praias e *Cristo Redentor*; estilo de música: *samba*; dança: *samba*; festa:

carnaval; obra artística: *Garota de Ipanema* e *Cidade de Deus*; e Personagem: Turma da Mônica e Zé Carioca.

Tabela 1 – Tabulação das respostas dos estudantes ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.

Item	Principais respostas	Citações (288)	% do total
Esporte	Futebol	263	91,3
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	244	84,7
Festa	<i>Carnaval</i>	222	77,0
Estilo de música	<i>Samba</i>	166	57,6
Dança	<i>Samba</i>	152	52,7
Aspecto negativo	Violência	141	48,9
	Corrupção	61	21,1
Símbolo	Bandeira Nacional	138	47,9
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	102	35,4
Personagem	Turma da Mônica	92	31,9
	<i>Zé Carioca</i>	70	24,3
Imagem	Praias	74	25,6
	<i>Cristo Redentor</i>	63	21,8
Personalidade	Pelé	63	21,8
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	55	19,0
	<i>Cidade de Deus</i>	32	11,0
Aspecto positivo	Natureza	51	17,7
	Cultura	44	15,2

OBS: as respostas *grifadas* correspondem a itens relacionados ao Rio de Janeiro.

Algumas dessas respostas foram vinculadas, neste trabalho, ao Rio de Janeiro depois da discussão sobre os resultados com os estudantes. As respostas genéricas foram questionadas a fim de se obter uma informação mais precisa. Assim, perguntou-se sobre quais praias os estudantes se referiam – as respostas se dividiram entre Rio de Janeiro, Fernando de Noronha e litoral do Nordeste. O mesmo ocorreu com estilo de música, dança e carnaval. Ao responderem samba para estilo de música, foi perguntado sobre qual samba (carioca, paulista, rural etc.), as turmas foram unânimes em apontar o samba carioca. Igualmente ocorreu em relação à dança – ao serem indagados sobre o carnaval a que se referiam (de São Paulo, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Pernambuco; de escola de samba, bloco

carnavalesco ou de rua), novamente a unanimidade marcou a resposta: o carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Um aspecto que chamou a atenção foi a resposta dada ao item obra artística. Além das duas obras mais citadas se referirem ao Rio de Janeiro (uma canção e um filme), a música *Garota de Ipanema*, composta por Vinícius de Moraes e Tom Jobim, em 1962, é uma das grandes representantes da bossa nova, estilo que ganhou vida e notoriedade no fim dos anos 1950, avançando na década seguinte, sendo reconhecida na atualidade pelos adolescentes.

Outra referência criada há muitas décadas e que ainda habita o imaginário dos estudantes corresponde ao item personagem. O mais citado não é um personagem em si, e sim a Turma da Mônica (poucos estudantes citaram Mônica, Magali ou Cebolinha – nove, ao todo). O segundo mais citado foi Zé Carioca, criado pelos estúdios de Walt Disney no contexto do pan-americanismo empreendido pelo Departamento de Estado norte-americano durante os anos da Segunda Guerra Mundial (1939-45). Esse pan-americanismo

promoveu “a amizade entre os povos americanos” e transformou Carmem Miranda em embaixadora da boa-vontade, obrigando-a, com contratos de trabalho abusivos que estipulavam seu vestuário e suas falas, a difundir a imagem telúrica e alegre do Brasil, cuja capital era Buenos Aires e cuja música era mescla de samba, rumba, tango, conga e salsa. Para acompanhá-la, os estúdios de Walt Disney criaram o papagaio malandro, Zé Carioca (Chauí, 2000, p. 38-39).

Nas discussões com as turmas sobre os resultados apurados, foi perguntado aos estudantes por que, em grande medida, o Brasil é representado pelo Rio de Janeiro. Em todas as classes a resposta foi a mesma: o poder de influência da Rede Globo, principalmente pelo alcance da novela do horário nobre. Cabe questionar se o poder de influência daquela emissora, sobretudo da novela veiculada no horário nobre, é realmente tão grande a ponto de atingir até aqueles que crêem numa estratégia da Rede Globo para *alienar* e *manipular* as mentes das pessoas (que, em tese, *conscientes* deste papel manipulador e alienante da televisão, deveriam escapar a seu poder de influência). Mas isto é tema para outro trabalho.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL ENTRE OS PROFESSORES

Com o objetivo de verificar se há correspondência nas representações sobre o Brasil entre os estudantes e professores, o questionário também foi apresentado a estes últimos, além da realização

de entrevistas, com vistas a apreender quais elementos são mais significativos em seu imaginário com relação ao Brasil.

A tabela 2 apresenta a tabulação das respostas, dos estudantes e professores, mais freqüentes para os itens do questionário. São informados na primeira coluna os itens propostos, na segunda coluna são arroladas as respostas mais citadas pelos estudantes para cada item. A terceira e quarta colunas referem-se, respectivamente, à quantidade de citações para a resposta e a porcentagem de estudantes correspondentes. A quinta, a sexta e a sétima colunas referem-se às respostas dos professores.

Tabela 2 – Tabulação das respostas dos estudantes e professores ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.

Item	Estudantes Principais respostas	(288)	%	Professores Principais respostas	(35)	%
Esporte	Futebol	(263)	91,3	Futebol	(31)	88,5
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	(244)	84,7	<i>Cristo Redentor</i>	(23)	65,7
Festa	<i>Carnaval</i>	(222)	77,0	<i>Carnaval</i>	(23)	65,7
Estilo de música	<i>Samba</i>	(166)	57,6	<i>Samba</i>	(16)	45,7
Dança	<i>Samba</i>	(152)	52,7	<i>Samba</i>	(24)	68,5
Aspecto negativo	Violência	(141)	48,9	Corrupção	(14)	40,0
	Corrupção	(61)	21,1	Violência	(5)	14,2
Símbolo	Bandeira Nacional	(138)	47,9	Bandeira Nacional	(23)	65,7
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	(102)	35,4	São Paulo	(10)	28,5
				<i>Rio de Janeiro</i>	(9)	25,7
Personagem	Turma da Mônica	(92)	31,9	Turma da Mônica	(7)	20,0
	<i>Zé Carioca</i>	(70)	24,3	<i>Zé Carioca</i>	(5)	14,2
				Macunaíma	(5)	14,2
Imagem	Praias/ natureza	(74)	25,6	<i>Cristo Redentor</i>	(6)	17,1
	<i>Cristo Redentor</i>	(63)	21,8	Praias/ natureza	(4)	11,4
Personalidade	Pelé	(63)	21,8	Pelé	(5)	14,2
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	(55)	19,0	Vários	(35)	100
	<i>Cidade de Deus</i>	(32)	11,0			
Aspecto positivo	Natureza	(51)	17,7	Natureza	(4)	11,4
	Cultura	(44)	15,2			

OBS: os itens *grifados* relacionam-se ao Rio de Janeiro

O único item que não teve correspondência entre professores e estudantes foi *obra artística* – os 35 professores informaram 27 obras diferentes, e nenhuma obra foi citada mais de duas vezes. Talvez isto ocorra pelo fato de que o repertório dos professores seja mais abrangente que o dos estudantes, devido à sua maior vivência e formação.

Com relação ao *aspecto negativo*, as respostas de professores e estudantes foram violência e corrupção, entretanto os estudantes percebem mais a violência (48,9%) do que a corrupção (21,1%), relação inversa à observada nas respostas dos professores, que informam esta última (40,0%) e em segundo lugar a violência (14,2%). Esta percepção maior da violência pode dever-se ao fato de que os estudantes estão mais expostos a ela do que os professores (muitos estudantes vivem em bairros de Osasco, São Paulo e outras cidades vizinhas com altos índices de criminalidade), ou se trate de formas distintas de viver a/ com a violência.

Sobre o item *lugar* que representa o país, a diferença é pequena. 35,4% dos estudantes informam o Rio de Janeiro, já entre os professores, a primeira e segunda respostas mais citadas quase empatam, com a informação de 28,5% para São Paulo e 25,7% para o Rio. À exceção dessas respostas analisadas (obra artística, aspecto negativo e lugar), todas as demais tiveram a citação mais expressiva coincidente, entre estudantes e professores.

Outro aspecto que chama a atenção é a quantidade de referências ao Rio de Janeiro nas respostas de ambos os grupos. Dos 13 itens propostos, 8 receberam entre as principais respostas algo relacionado àquela cidade, com destaque para o Cristo Redentor (como monumento e imagem), o carnaval e o samba (como estilo de música e dança), Zé Carioca (como personagem) e a própria cidade (como resposta ao item lugar).

Em geral, as representações sobre o Brasil para os professores não diferenciam daquelas observadas entre os estudantes. Em grande medida, essas imagens reconhecem o país como portador de características doadas e abençoadas por Deus; o futebol, o carnaval e a feijoada como o tripé da eficiência brasileira; a violência e a corrupção como os grandes problemas nacionais; e o Rio de Janeiro como a cidade que representa o país.

Considerou-se interessante para o andamento do trabalho analisar um grupo que não se enquadrasse entre estudantes do ensino médio ou professores da educação básica. No mês de outubro de 2007 surgiu a oportunidade de apresentar o questionário para um público intermediário e ao mesmo tempo relacionado à educação e ao ensino de História. Durante uma palestra⁹, foi solicitado para 48 estudantes do curso de História do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (Unifeob) que respondessem ao mesmo questionário anteriormente apresentado a estudantes e professores da escola pesquisada.

A tabela 3 informa as respostas mais freqüentes dos três públicos pesquisados, com as respectivas quantidades de citações e a porcentagem correspondente. Os itens aparecem em ordem decrescente

– daqueles que obtiveram respostas com maior quantidade de citações (*Esporte* - futebol: 91,3%; 88,5%, e 91,6%, respectivamente, para estudantes do ensino médio, professores, e estudantes do Unifeob), para os que obtiveram respostas com menor quantidade de citações (*Aspecto positivo* - natureza: 17,7%; 11,4%, e 18,7%).

Tabela 3 – Tabulação das respostas dos estudantes e professores do Ensino Médio e dos universitários ao questionário sobre o que mais representa o Brasil.

Item apresentado no questionário	Principais respostas	Estudantes Ensino Médio (288)		Professores Ensino Médio (35)		Estudantes Universitários (48)	
		Citações	%	Citações	%	Citações	%
Esporte	Futebol	263	91,3	31	88,5	44	91,6
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	244	84,7	23	65,7	32	66,6
Festa	<i>Carnaval</i>	222	77,0	23	65,7	33	68,7
Dança	<i>Samba</i>	152	52,7	24	68,5	28	58,3
Estilo de Música	<i>Samba</i>	166	57,6	16	45,7	24	50,0
Aspecto negativo	Violência	141	48,9	5	14,2	12	25,0
	Corrupção	61	21,1	14	40,0	15	31,2
Símbolo	Bandeira	138	47,9	23	65,7	16	33,3
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	102	35,4	9	25,7	21	43,7
	São Paulo	34	11,8	10	28,5	8	16,6
	Amazonas	35	12,1	4	11,4	3	6,25
Personagem	Turma Mônica	92	31,9	7	20,0	7	14,5
	<i>Zé Carioca</i>	70	24,3	5	14,2	8	16,6
Imagem	Praias/ natureza	74	25,6	4	11,4	12	25,0
	<i>Cristo Redentor</i>	63	21,8	6	17,1	6	12,5
Personalidade	Pelé	63	21,8	5	14,2	9	18,7
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	55	19,0	Vários	100,0	4	8,3
Aspecto positivo	Natureza	51	17,7	4	11,4	9	18,7

OBS: as respostas *grifadas* relacionam-se ao Rio de Janeiro.

Nesta comparação, cinco itens tiveram como primeira resposta, de todos os públicos analisados, algo relacionado ao Rio de Janeiro – monumento: *Cristo Redentor*, festa: *carnaval*, dança: *samba*, estilo de música: *samba*, e personagem: *Zé Carioca*. Se forem considerados os itens cuja primeira ou segunda resposta de todos os grupos analisados relacionam-se com o Rio de Janeiro, a lista sobe para oito

elementos, com a adição de lugar: *Rio de Janeiro*, imagem: *Cristo Redentor* e obra artística: *Garota de Ipanema*.

- a) Dessa forma, a partir da observação dos questionários pode-se constatar que há:
- b) muitas respostas relacionadas ao Rio de Janeiro, reiterando o que já se observara nas atividades anteriores;
- c) correspondência entre as respostas dos grupos pesquisados; e
- d) unanimidade em algumas respostas, com mais de 50% das citações nos três grupos: esporte: *futebol*, monumento: *Cristo Redentor*, festa: *carnaval* e dança: *samba*.

Assim, o reconhecimento do Brasil como país do carnaval e do futebol se confirma nas respostas ao questionário. Da mesma forma que a concepção do Brasil paradisíaco ou país das belezas naturais é apontada nas respostas aos itens *imagem* (praias/ natureza) e *aspecto positivo* (natureza).

Cabe ressaltar que parte das respostas aos itens *obra artística*, *personagem* e *personalidade* fizeram alusão a obras, personagens e pessoas veiculadas pela exibição de filmes, seriados e novelas na televisão. São exemplos disso as citações dos nomes de JK e Chico Mendes, ambos retratados em *JK e Amazônia: de Galvez a Chico Mendes*, seriados produzidos pela Rede Globo.

Também há referência às histórias em quadrinhos. O item *personagem* tem como principais respostas a *Turma da Mônica* e *Zé Carioca*. Os personagens da Turma da Mônica¹⁰ e Zé Carioca são criações de momentos distintos, como já foi mencionado, que proporcionam uma identificação significativa até hoje, tanto em adultos quanto em adolescentes. O que evidencia não só a necessidade de se estudar a influência da mídia para a construção e reprodução de representações sobre o Brasil, como também a necessidade de se abordar os meios de comunicação na escola, como objeto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das informações coletadas nas atividades e questionários apresentados, constata-se que, não obstante a pluralidade cultural observada no país e percebida pelos públicos pesquisados, há o reconhecimento de *uma* identidade nacional com alguns elementos muito marcados. Assim ocorre com a percepção do caráter mestiço do brasileiro, representado pelo tripé futebol, carnaval e feijoada. Muito evidente também é a vinculação do Brasil à natureza e ao paraíso, por suas características físicas.

No entanto, um dos aspectos mais evidentes sobre o Brasil é sua associação à cidade do Rio de Janeiro, seja pelo Cristo Redentor como símbolo maior brasileiro, seja pelo carnaval carioca, seja por suas belezas naturais, ou ainda pelas características negativas (violência, ações do crime organizado,

desigualdade social – representada pelas favelas ao lado de condomínios de luxo etc.). Essa representação sobre o Rio de Janeiro como síntese do Brasil merece um estudo aprofundado que desafie a resposta praticamente automática que usualmente se dá ao fenômeno: o poder de influência da Rede Globo e da novela das nove.

Chama-se a atenção ainda para as citações relativas à bandeira nacional no item símbolo, e a Tiradentes como personalidade importante, embora não tenha sido o mais apontado. O imaginário construído nos tempos iniciais da República permanece, embora com alterações, a povoar as almas brasileiras (Carvalho, 1990). O mosaico de representações sobre o Brasil foi construído e reconstruído, num processo contínuo, ao longo da História do país. Algumas de suas peças foram encaixadas há muito tempo e ainda estão muito presentes no imaginário da população, tal como a vinculação com a bandeira nacional. Outras são mais recentes, como a valorização do caráter mestiço do brasileiro (que ganhou força principalmente com os trabalhos de Gilberto Freyre na década de 1930). Este mosaico encontra ressonância nas representações que o brasileiro tem de si e de seu país, independentemente de classes sociais e de idade, como observado na pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Carlos Drummond de. Hino nacional. Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/drumm1.html>. Acesso em 11 dez. 2007.

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

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos avançados. São Paulo, v.5, n.11. p. 1-15, jan-abr 1991.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 44.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

MARINS, Cosme Freire. Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. São Paulo, 2008 – Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

VIANNA, Hermano. O mistério do samba. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 1999.

Capítulo 3

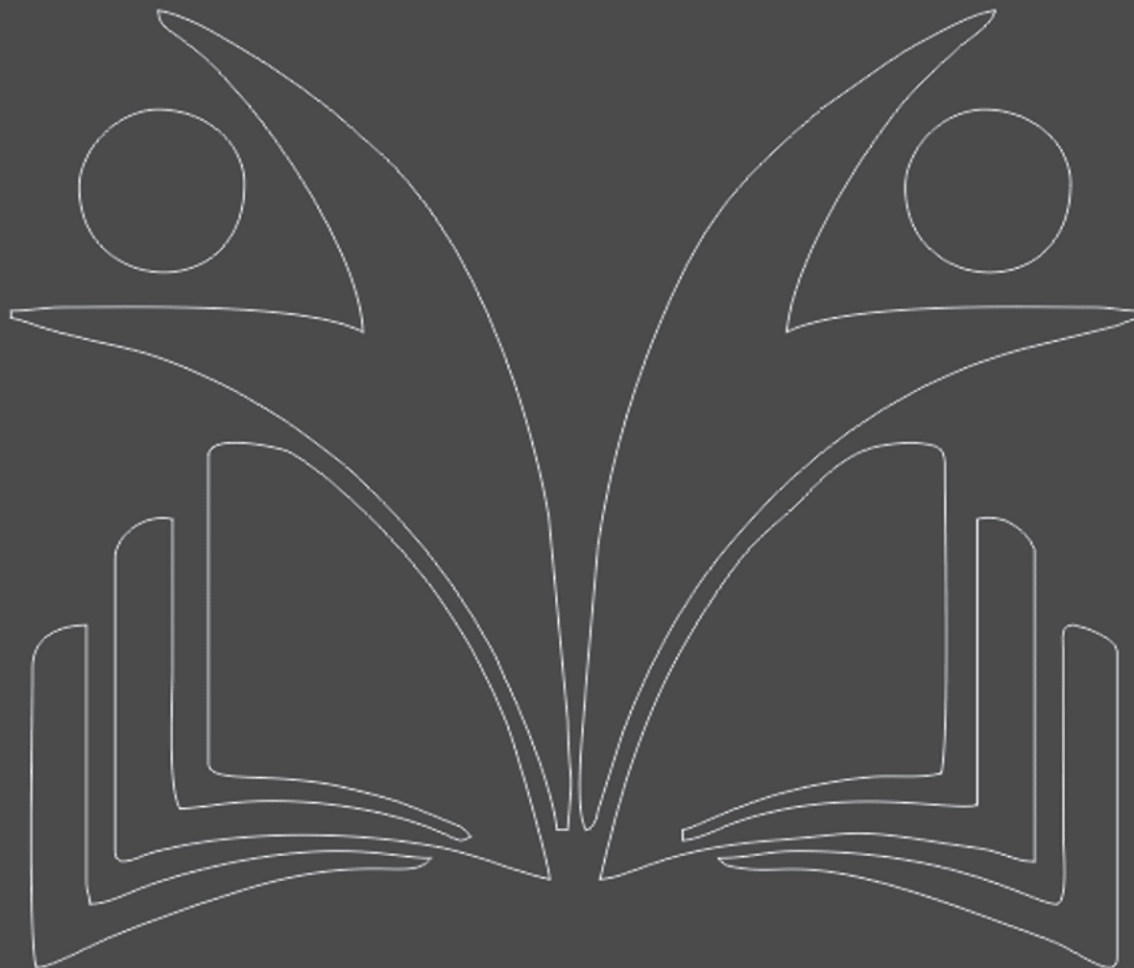


10.37423/220105241

INTELECTUAIS E A ESCRITA DE SI: O QUE TEM A NOS REVELAR O ARQUIVO PESSOAL DA PROFA. ANNUNCIADA CHAVES (1915-2006)?

Elisangela Silva da Costa

Universidade Federal do Pará



Resumo: O presente artigo tem o objetivo de resgatar traços biográficos e aspectos históricos do ensino paraense ocorridos no século passado a partir do acervo pessoal da intelectual e jurista paraense Maria Annunciada Ramos Chaves. Do ponto de vista metodológico foi feito um inventário e uma análise da massa documental. A pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória com abordagem de cunho bibliográfico e documental. O *corpus* estudado possui tipologia bastante diversificada, porém o que chama mais atenção são dois cadernos em que Annunciada colava recortes de jornal que versavam sobre sua trajetória profissional, que acabam resvalando sobre marcos da história da Educação no Pará, sobretudo no que tange o ensino da História. Conclui-se que o acervo supracitado mesmo não estando disponível em sua totalidade serve para realização de pesquisas sobre a história do ensino no Pará, quer seja sobre a esfera pública, quer seja a privada, pois a Profa. Annunciada possui essa dual vivência. A trajetória existencial da Profa. Annunciada Chaves se confunde com os avanços e rupturas da história educacional paraoara.

Palavras-chave: Arquivos pessoais. História – estudo e ensino. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Um acervo pessoal não é apenas um receptáculo de documentos do passado, mas também um lugar onde o passado é reconstruído, repensado, problematizado e ressignificado. O arquivo está associado à escrita que extraiu a memória de dentro do ser humano e a transformou autônoma dos portadores vivos (ASSMANN, 2011).

O estudo de acervos pessoais permite ao historiador novas possibilidades de pesquisa por trazer à baila outras fontes, outros atores e principalmente outros objetos. Essa diversificação de objeto de estudo foi trazida à historiografia pelo concurso da Escola de Annales e da Nova História, a partir dos anos 1970, ao erigir culturas de pesquisas inovadoras (LE GOFF; NORAT, 1976).

O artigo em tela se propõe a resgatar traços biográficos da professora e jurista paraense Maria Annunciada Ramos Chaves, a partir de seu arquivo pessoal. A Profa. Annunciada Chaves foi uma intelectual que nasceu no primeiro quartel do século XX, tendo sido uma das primeiras paraenses a obter nível superior, e desenvolver atividades que para época (por volta dos anos 1930 a 1970) eram desempenhadas mais por homens, tais como: participar sociedades letradas; fundar instituições de ensino; fomentar a produção de livros e revistas científicas.

Analisando a documentação existente no espólio de Annunciada do MLM¹ é possível pensar que investigar a vida de Annunciada Chaves é a possibilidade de ter contato com mudanças históricas do Estado do Pará e o seu sistema de educacional, com o diferencial que Annunciada Chaves nos fornece uma visão sobre o ensino particular. Esse acervo é composto, sobretudo, por documentos que demonstram essas alterações na educação, sua busca em se atualizar e implementar tais alterações no Estado esses novos rumos da educação.

PROBLEMA

Esse excerto biográfico de Annunciada Chaves nos suscita a nos interessar pela consulta e guarda de seu arquivo pessoal. Entrementes, o destino que ele recebeu foi imerecido, porque foi todo posto na rua após a sua morte, e consequente venda da casa. Maria Annunciada, não se casou, e nem teve filhos; àquela altura suas irmãs já tinham falecido. Ela morava sozinha em uma imensa residência, e possuía vários empregados, no fim da vida foi acometida por um câncer, e conferiu a Wilma Lobato, sua amiga e vizinha a responsabilidade de administrar seus bens (BESSA, 2007).

O dia do despejo chegou; e, a sua biblioteca que perfazia mais de 20.000 volumes (DAMASO, 1997) foi posto em via pública. Os amigos de Annunciada se deslocaram para lá, e recolheram o máximo de seus

pertences a fim de reuni-los em um espaço que ficasse disponível a consulta de pesquisadores futuramente (NASSAR, 2017). Foi neste contexto que nasceu o Memorial do Livro Moronguetá (MLM), um projeto pertencente à Universidade Federal do Pará (UFPA), que se dedica a recolher e disponibilizar para a pesquisa o acervo pessoal de eminentes intelectuais que nasceram no Pará ou que ajudaram a desenvolver o setor cultural paraoara. E daí, surgiu o interesse pelo tema desta pesquisa pois, a autora deste estudo trabalha como bibliotecária voluntária no MLM, e trabalhou na organização do acervo pessoal dessa intelectual, o que demandou a necessidade de estudar a vida e obra de Annunciada Chaves, ressalta-se que a autora desta pesquisa está redigindo a tese intitulada: O Itinerário intelectual da Profa. Maria Annunciada Ramos Chaves (1915-2020) a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Sarges.

Com base no exposto, percebe-se que o Acervo pessoal de Annunciada Chaves foi parcialmente recuperado, porém esse infortúnio que o acometeu acaba tendo rebatimento no resultado das pesquisas que irão ser feitas a partir de sua consulta, talvez muita coisa importante da vida de Annunciada não fique disponível para consulta por estar na mão de particulares. Mas infelizmente, essa situação também é contumaz.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa pode ser definida como do tipo descritiva e exploratória. Considera-se também um estudo de cunho documental, porque se propõe a analisar: cartas, documentos administrativos, diplomas, relatórios e documentação pessoal, discursos, artigos de jornal da biografada.

Configura-se como um Estudo de caso, em que por meio da consulta ao acervo se pretende reconstruir a trajetória intelectual de Annunciada Chaves.

Para tornar o estudo exequível foi utilizado como aporte teórico os estudos de: Cox (2017); Travancas; Rouchou; Heymann (2013); Silva, Santos (2012), Farge (2009), Vidal (2007), Gomes (2004), Artiéres (1998) e Ducrot (1998).

RESULTADOS

O Acervo pessoal de Annunciada possui diferentes tipos documentais, dentre os principais temos: livros, periódicos, catálogos e cadernos com anotações manuscritas, fotografias, cópias de leis, atas

de reunião, libretos de peças teatrais, postais; e colagens contendo recortes de jornais que se encontram afixados em cadernos, todos relativos à sua atuação no ensino de História em Belém, entre 1930 a 1977.

Com base na consulta ao corpus foi possível traçar os seguintes aspectos da trajetória existencial de Annunciada Chaves descritos a seguir.

Maria Annunciada Ramos Chaves nasceu em 16 de dezembro de 1915, em Belém do Pará, foi a primogênita do casal Maria D'Ascensão Ramos Chaves e Joaquim Chaves (CHAVES, 1994), que além de Annunciada tiveram mais três filhas – Maria Paula, Maria de Lourdes e Maria Júlia (ver foto 1).

Foto 1 – Maria Annunciada e suas irmãs



Fonte: Acervo fotográfico do Memorial do Livro Mororngêta (2017)

Annunciada Chaves iniciou seus estudos sob a orientação da preceptora Amância Borralho Pantoja, concluindo o ensino primário em 1924 (PARÁ, 1924). Em 1926 cursou o nível ginásial no Colégio Gentil Bittencourt (PARÁ, 1928), há época esse estabelecimento era um renomado liceu de ensino feminino; lá estudavam as filhas das pessoas mais influentes de Belém do Pará. Cursou o nível colegial numa instituição particular de renome frequentado pelos herdeiros de famílias abastadas belenenses - O Colégio Moderno (PARÁ, 1931). Posteriormente, Maria Annunciada Chaves ingressou na Faculdade Livre de Direito do Pará, em 1932 (FACULDADE DE DIREITO DO PARÁ, 1932-1936). Inclusive, ela só conseguiu esse feito, porque seu pai sonhava em ter um filho jurista, e como ele não conseguiu conceber um descendente do sexo masculino, ela o convenceu a poder realizar seu sonho por meio dela (DAMASO, 1997). Assim, em 1936, se graduou em Ciências Jurídicas e Sociais, um fato muito

inusitado para a época, posto que poucas mulheres, avançavam nos estudos, o máximo que atingiam eram se tornarem Normalistas (FACULDADE DE DIREITO DO PARÁ, 1936).

Apesar de ser advogada, Annunciada teve grande projeção no ensino de História, iniciando-se nesta atividade aos dezoito anos. Ainda cursava a 2ª série do curso jurídico, quando começou a lecionar as disciplinas História e Geografia no Colégio Moderno (cuja direção assumiria posteriormente), no período de 1934-1952. Ela também lecionou as mesmas disciplinas: no Instituto Gentil Bittencourt (1937-1941), no Colégio Santa Rosa (1939-1943) e no Colégio Estadual Paes de Carvalho (CHAVES, 1994).

Annunciada Chaves também contribuiu para a diversificação² do ensino superior no Pará, por ter sido uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (BECKMANN, 2007), que teve no prof. Antônio Gomes Moreira Júnior seu grande idealizador, e aliado à Paula Chaves (irmã de Annunciada), Benedito Nunes, Napoleão Figueiredo, Armando Bordallo, Nilza Fialho, Anaisa Vergolino, Ruth Moraes, Braga Eloy, Ubiratan Rosário e Ubiratan Santana (ASSIS, 2007), criaram em 17 de janeiro de 1948 a FFCL (UFPA, 1977).

Maria Annunciada Chaves foi a primeira mulher a proferir uma Aula Magna³. Essas aulas eram muito importantes porque marcavam o início do ano letivo na Universidade e só eram proferidas por pessoas de grande projeção no meio acadêmico (UFPA, 1977).

Annunciada também se destacou na seara administrativa, pois ocupou o cargo de Sub-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Pará, exercendo-o por oito anos, atravessando os mandatos dos Reitores Aloysio Chaves - gestão 1969-1973 (UFPA, 1974) e Clóvis Malcher - gestão 1973-1977 (UFPA, 1977).

Na esfera científica, pertenceu: ao Instituto Histórico e Geográfico do Pará - ocupante da cadeira de n. 65 (IHGP, 2018)⁴, à Academia Paraense de Letras - ocupante da cadeira de n. 22, de 1975-2006 (APL, 2007), à Sociedade Paraense de Educação e ao Conselho Estadual de Cultura - do qual foi uma das fundadoras (CEC-PA, 1967); e, posteriormente, presidente por doze anos (REGO, 2002).

O objeto de nosso estudo é mais voltado para a esfera laboral de Annunciada Chaves; e, constitui-se em um importante aporte documental capaz de evidenciar significativas concepções sobre o universo social e cultural em que essa estudiosa estava inserida, sinalizando também às redes de sociabilidade estabelecidas em seu tempo.

Os cadernos versavam sobre palestras que tinha proferido, jantares a ela dedicados, colação de grau de alunos do Colégio Moderno, entrevistas que ela concedeu, o certame do concurso para provimento da cátedra de História do Brasil a que se submeteu a fim de se tornar professora catedrática do Colégio Paes de Carvalho, sobre o processo de fundação da Universidade do Pará. Annunciada colecionou algumas notícias sobre aspectos ruins de sua vida, como a sua exoneração não justificada, do cargo de professora interina do Colégio Paes de Carvalho. Esse ato de colecionar notícias sobre a sua vida, nos denota a impressão de que Annunciada arquivava sua própria vida, estabelecendo uma espécie de escrita de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reside, aqui, a importância de problematizar o lugar desses arquivos pessoais no campo específico da História porque segundo os estudos de Heymann (2013), o interesse por eles, no início dos anos 1990, deveu-se a um novo estatuto teórico aos arquivos como metáfora do cruzamento entre memória, saber e poder e como construção política que orienta a lembrança e o esquecimento.

Cabe ao historiador a tarefa de se debruçar sobre essa fonte privilegiada, definir o campo historiográfico que pretende abordar e considerando a dimensão subjetiva dessa documentação, suscitar o debate das relações entre história e memória.

Conclui-se, portanto, que o estudo dos arquivos pessoais traz intrinsecamente resíduos dos recortes históricos e temporais projetados pelo passado, que demonstram o dinamismo e a amplitude dos interesses humanos, frequentemente alterados com o passar do tempo. É papel do historiador construir o objeto histórico a partir desse passado deduzido, recortando-o temporalmente pelo uso de procedimentos metodológicos, próprios de seu ofício, cujos critérios serão responsáveis por dotá-lo de uma "validade universal" (CHARTIER, 2009, p. 16).

No caso em destaque, o acervo da professora Annunciada Chaves cumpriu esta relação e por sua composição documental vem promovendo inúmeras possibilidades de pesquisa que, certamente, alargarão os horizontes de expectativa para o ensino da História e dos rumos tomados pelo sistema educacional paraense.

Em meio ao acervo foram encontrados dois cadernos com capa dura e folhas sem pauta em que Annunciada Chaves colava recortes de jornal, principalmente do: O Estado do Pará, Folha do Norte e A Província do Pará.

REFERÊNCIAS

- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, FGV, v. 11, n. 21, 1998, p. 9-34.
- ASSMANN, Aleida. Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011.
- ASSIS, Eneida. Vivendo a UFPA: 1965-1973. In: MELLO, Alex Fiuza Bolonha de (org). UFPA 50 anos: relatos de uma trajetória. Belém : Edufpa, 2007. P. 77-90.
- BECKMANN, Clodoaldo F. R. Homenagem à Maria Annunciada Chaves. Rev. Cult. do Pará, Belém , v. 17, n. 2, p. 177-182, jul./dez. 2006.
- BORBOREMA, Augusto Rangel de; SOUZA, Joaquim Gomes de Norões e. Memória histórica da Faculdade de Direito do Pará. Belém: [s.n.], 1956.
- CHARTIER, Roger. A história e a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAVES, Maria Annunciada Ramos. Curriculum vitae. Belém, 1994.
- CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA DO PARÁ. Regimento interno. Belém: CEC-PA, 1967.
- DAMASO, Daniele. Annunciada: a história de um compromisso. [1997]. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997. Orientador: Lúcio Flávio Pinto.
- DUCROT, Ariane. A classificação dos arquivos pessoais e familiares. Revista Estudos Históricos, v. 11, n. 21, 1998, p. 151-167.
- FARGE, Arlette. O Sabor do arquivo. São Paulo: USP, 2009.
- GOMES, Ângela de Castro (org.) Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- HEYMANN, Luciana Quillet. Arquivos pessoais em perspectiva etnográfica. In: TRAVANCAS, Isabel; ROUCHOU, Jöelle; HEYMANN, Luciana (org.). Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa. Rio de Janeiro: FGV, 2013, p. 67-76.
- INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ. Cadeiras e patronos. 2018. Disponível em: <<http://ihgp.net.br/principal/index.php/caadeiras-patronos>>. Acesso em: 27.06.2018.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). História: novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. V. 3. (Coleção Ciências Sociais)
- NASSAR, Flávio, professor, arquiteto, coordenador do Fórum Landi e do Memorial do Livro Moronguetá. Informações verbais ... Belém, 28.09.2012. Entrevista concedida a Elisangela Costa.
- PARÁ. Secretaria de Instrução Pública. Prof. Amancia Borralho Pantoja. Diploma de Estudos Primários [de] Maria Annunciada Ramos Chaves. Belém, 1925.

PARÁ. Secretaria de Instrução Pública. Colégio Gentil Bittencourt. Diploma de Curso Ginásial [de] Maria Annunciada Ramos Chaves. Belém, 1928.

PARÁ. Secretaria de Instrução Pública. Colégio Moderno. Diploma de Curso Colegial [de] Maria Annunciada Ramos Chaves. Belém, 1931.

FACULDADE LIVRE DE DIREITO DO PARÁ. Diploma de colação de grau em Ciências Jurídicas e Sociais [de] Maria Annunciada Ramos Chaves. Belém, 1936.

FACULDADE LIVRE DE DIREITO DO PARÁ. Dossiê acadêmico [de] Maria Annunciada Ramos Chaves. Belém, 1932-1936

PECAUT, Daniel. Os Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

RÊGO, Clóvis Moraes. Subsídios para a História do Colégio Estadual 'Paes de Carvalho'. Belém: Ed. da UFPA, 2002. (Memórias especiais, 1).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Informativo da UFPA: UFPA 20 anos. Ed. Histórica, Belém, jun. 1977.

VIDAL, Laurent. (2007) Acervos pessoais e memória coletiva: alguns elementos de reflexão. Campinas: Cedap, v. 3, n. 1, 2007, p. 3-13.

NOTAS

Nota 1

Para obter mais informações sobre o Projeto, consulte o blog disponível na URL: <http://moronguetaufpa.blogspot.com.br/>.

Nota 2

Posto que antes de 1948 só existiam as seguintes instituições de ensino superior em Belém: Faculdade de Direito (1902), Faculdade de Odontologia (1914), Faculdade de Medicina (1919), Escola de Engenharia (1931), Faculdade de Farmácia (1941) e Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (1947). (UFPA, 1977).

Nota 3

Segundo UFPA (1977) essas aulas foram ministradas por: Prof. Josué Justiniano Freire (1960); Prof. Otávio Mendonça (1961), Prof. Deputado Tarso Dutra, Prof. da Universidade do Rio Grande do Sul (1962), Prof. Leite Neto (1963), Prof. Arthur Cezar Ferreira Reis (1964), Governador Jarbas Gonçalves Passarinho (1965), Prof. Ápio Campos (1966), Prof. Hermínio Pessoa (1967), Governador Alacid da Silva Nunes (1968), Prof. Otávio Meira (1969), Prof. Daniel Queima Coelho de Souza (1970), **Maria Annunciada Ramos Chaves (1971)**, Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho (1972), Prof. Benedito Nunes (1973), Dr. Newton Sucupira (1974), Ministro Ney Amynthias de Barros Braga (1975), Prof. Nelson Ribeiro (1976) e Prof. Joaquim Lemos Gomes de Souza (1977).

Nota 4

Atualmente esta cadeira é ocupada pela historiadora Maria de Nazaré dos Santos Sarges. (IHGP, 2018). Disponível em: < <http://ihgp.net.br/principal/index.php/cadeiras-patronos>>. Acesso em: 27.06.2018.

Capítulo 4



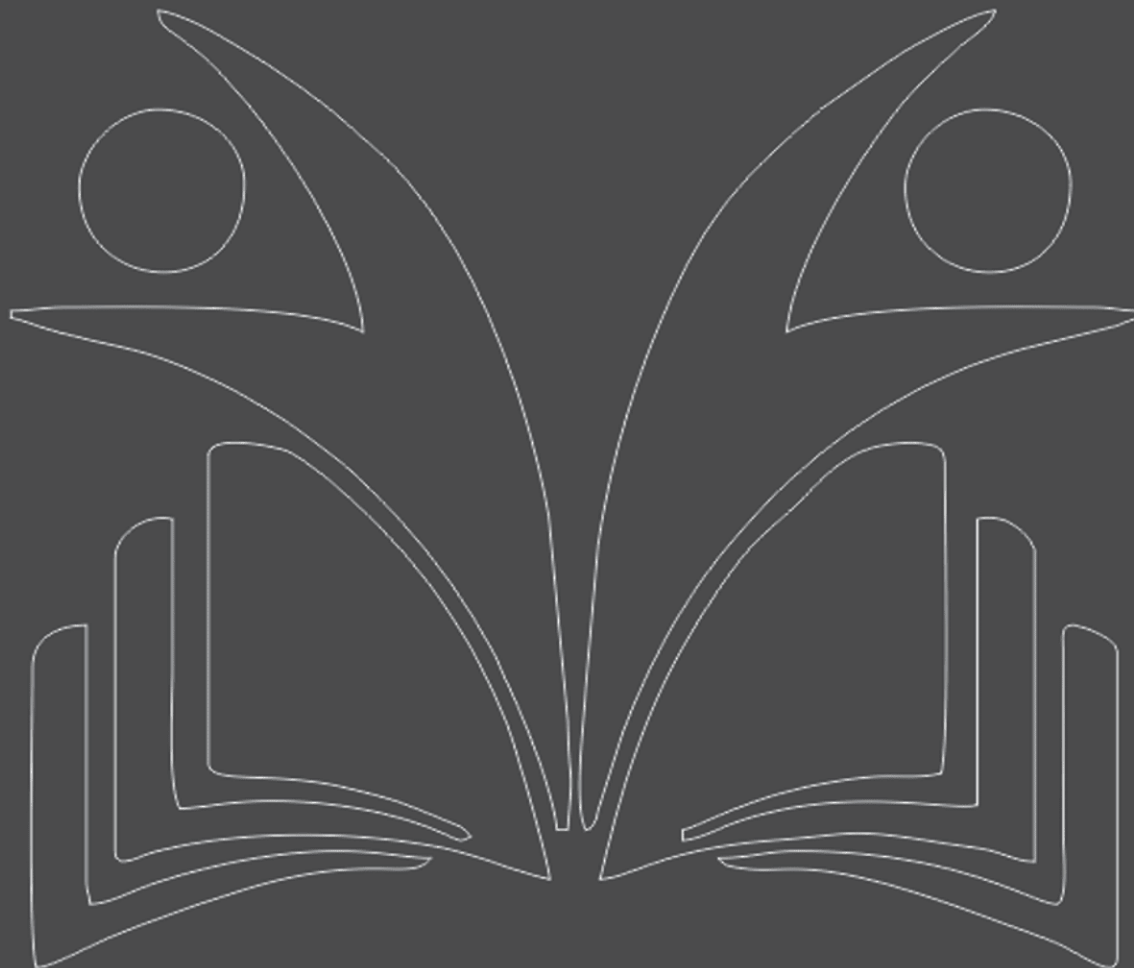
10.37423/220105265

A BUSCA PELA PLURALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ATRAVÉS DAS DISPOSIÇÕES DA LDB E DA LEI N. 11.645/08

”

José Gilvan Sousa da Silva

Universidade Federal do Ceará



Resumo: Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais pela implementação de direitos humanos fundamentais e pela busca da pluralidade social foi a inserção dessas demandas nas políticas públicas voltadas para a educação. São reflexo desse êxito as recentes disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a edição da Lei n. 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena em nosso país. Contudo, ainda que existam as disposições legais, é necessário identificar se os normativos são implementados de fato no cotidiano das instituições (escolas) de fato e se estas os executam . O presente artigo propõe analisar os projetos da Escola Francisco das Chagas Vasconcelos, a partir do tema africanidades o qual busca aplicar a lei 11.645/08 da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileiro e indígena em nosso país. Para essa análise, partimos de entrevistas com ex-alunos da Escola sobre a importância do projeto “Africanidades: Mais Que Uma Herança, Um Legado”. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual fomenta o respeito dos direitos fundamentais para uma sociedade justa e igualitária em nosso país. No intuito de refletirmos em prol de uma sociedade justa com seus direitos e deveres assegurados , colocando em questão algumas ideias que ao longo de nossas trajetórias foram construídas sobre a educação. Nesse contexto, a frase que engloba a seguinte afirmação: “A educação só é feita pela escola”, contrapondo, na LDB, no artigo 2, que afirma que “a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (...)”. A partir dessa abordagem, podemos analisar neste artigo que a educação é dever da família e do Estado, isso é fundamental para desconstruir que a educação é feita somente pelas instituições de ensino. Com base em textos que corroboram com nossa discussão como Zamboni, Menezes, Santos e outros pesquisadores que abordam sobre a problemática do protagonismo juvenil e da desconstrução do preconceito em nossa sociedade.

Palavra- chaves: Educação. Africanidades. Lei 11.645/08.

1 INTRODUÇÃO

Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais pela implementação de direitos humanos fundamentais e pela busca da pluralidade social foi a inserção dessas demandas nas políticas públicas voltadas para a educação. São reflexo desse êxito as recentes disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a edição da Lei n. 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena em nosso país. Contudo, ainda que existam as disposições legais, é necessário identificar se os normativos são implementados de fato no cotidiano das instituições e se estas executam as normas.

Este trabalho propõe analisar sobre a perspectiva do projeto “Africanidade: Mais que uma herança. Um legado”, está relacionada à questão racial, presente na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos, por meio especialmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB na Lei 11.645/08. Segundo Fanelli (2018, p. 13), a lei “aponta para uma leitura da sociedade brasileira mais plural, diversa, multiétnica, com múltiplos protagonistas e que durante muito tempo foram negligenciados como sujeitos históricos e bem como sujeitos de saberes”. Trata-se de uma busca pela regulamentação dos direitos fundamentais para o alcance de uma sociedade justa e igualitária, incluindo o ensino sobre a africanidade no currículo brasileiro.

Segundo Cardoso (1962), ao longo do processo histórico fruto da escravização e posterior abolição, foi-se constituindo o “problema negro” e com ele intensificou-se o preconceito com um novo conteúdo, o conteúdo da raça, e, mesmo com a evolução das tecnologias de comunicação, a sociedade mantém esses preconceituosos em sua estrutura. Nesse sentido, Almeida (2018) reflete que o racismo é um fenômeno estrutural, resultante de um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos “racializados” é estruturalmente reproduzida.

Compreendemos que a educação é um ponto fundamental na resolução do problema em questão, uma sociedade para todos, independente da cor, raça, religião e gênero, somos todos iguais ainda que com particularidades e diferenças. Nesse contexto, segundo afirma Munanga (2003) sobre as relações raciais e educação.

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação

intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGAM, 2003, p. 07).

De acordo com o autor e nossas análises, a partir de um olhar preconceituoso e do desejo de branqueamento as nossas características físicas determinam em um grupo social nossas características intelectuais, morais e culturais, o que acarreta na hierarquia entre os indivíduos, em suas relações cotidianas e na construção de suas identidades.

Nesse contexto, buscamos trabalhar em nossa pesquisa com professores que propõem mudar o seu meio, através de projetos que estão interligados com a LDB, como podemos analisar no artigo 3 que diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da ucação escolar;
- VII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- VIII. Garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- IX. consideração com a diversidade étnico-racial;

Esses princípios são norteadores para a instituição de ensino trabalhar projetos dentro da escola, abrangendo esses doze princípios. O estudo citado analisa a implementação das políticas de representação da cultura negra na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos, visto que a mesma trabalha com projetos sobre cultura africana e afro-brasileira: Projeto de literatura, Dança, Artes e palestras sobre preconceito. Os projetos tem a iniciativa de apresentar as influências da cultura africana na cultura brasileira, como previsto na Lei Federal nº 10.639/03, que entrou em vigor em maio de 2003, e foi alterada pela Lei 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.

O referido projeto teve início com os professores Paulo Roberto Sales Neto e José Stênio Sales em 2013 , perdurando até 2015. Os professores citados têm uma perspectiva de buscar o conhecimento sobre as minorias sociais, fortalecendo o combate a situações de desigualdade entre esses segmentos

que serão abordados nos tópicos a seguir. O projeto vem desmistificar preconceitos fomentados sobre o povo africano segundo aponta o professor Paulo Roberto (2016) no seu artigo:

Muito se vem fazendo nas últimas décadas para desmistificar a ideia homogênea do continente africano. É fato que a África enfrenta fome, doenças, desigualdades sociais e corrupção, mas não há somente isso e não são realidades presente de forma geral. É essa outra face que se busca mostrar na experiência do projeto aplicado na

E. E. E. P. Francisco das Chagas Vasconcelos (ROBERTO, 2016, p. 07).

Contudo, o projeto mostra a riqueza do povo africano e sua importância para a História, tendo como base suas conquistas. Propõe-nos perceber a construção das nossas identidades, estabelecidas desde o período colonial com a chegada dos colonizadores e a forma como implantaram sua cultura e seu modo de viver durante todo esse processo de conquista. Além de nos possibilitar refletir e analisar sobre afro-brasileiro com um olhar pautado no desenvolvimento histórico-social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais pela implementação de direitos humanos fundamentais e pela busca da pluralidade social foi à inserção dessas demandas nas políticas públicas voltadas para a educação. São reflexo desse êxito as recentes disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a edição da Lei n. 11.645/08. Segundo Munanga (200c), é necessário conhecer para entender, respeitar e integrar, reconhecendo as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira. O racismo como problema social atual, deve ser combatido através de práticas antiracistas, reconhecendo as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais, e não de inferioridade de tais culturas.

Contudo, ainda que existam as disposições legais, é necessário identificar se os normativos são implementados de fato no cotidiano das instituições que de fato executam as normas, neste caso, as escolas. Nesse sentido, o trabalho aborda a aplicabilidade da lei 11.645/08 no cotidiano escolar nas abordagens da pesquisa de Zamboni (2016), um modo de

olhar para as diversas formas de diferença e desigualdade presentes na sociedade contemporânea:

Em termos de raça, por exemplo, os indivíduos podem ser classificados como negros ou brancos, morenos ou mulatos, asiáticos ou indígenas. Cada uma dessas categorias de classificação está associada a uma determinada posição social, possui uma história e atribui certas características em comum aos indivíduos nela agrupados. O mesmo vale para gênero (homens e mulheres, machões e princesas, travestis e transexuais), sexualidade (hétero e homossexuais, gays e lésbicas, bissexuais e sadomasoquistas), classe (ricos e

pobres, classe média e proletariado, profissionais liberais e moradores de rua) e geração (jovens e idosos, adultos e adolescentes, coroas e crianças), entre outros (ZAMBONI, 2016, p.02).

A lei 11.645/08 se torna importante para nossa sociedade, para desconstruir o preconceito histórico que foi estabelecido durante o tempo, e decorrente da escravidão dos povos indígenas e negros considerados em nossos estudos os pilares da identidade brasileira. Porém, o preconceito é um dos grandes desafios a ser trabalhado nas salas de aulas na contemporaneidade, especialmente nos livros didáticos como relata Moraes de Sá (2010) na sua monografia:

A centralização das aulas no livro didático é outro dos problemas constatados, já que considerando que o livro didático é material principal de apoio utilizado pelos professores. Nos livros a abordagem da figura do negro e do índio acontecem de forma pejorativa, quando não são invisibilizados, tanto de forma verbal quanto não verbal (SÁ, 2010, p. 16-17).

Nessa perspectiva, Sá (2010) traz a problemática dos livros didáticos nas escolas, por isso, tornam-se relevantes as disposições da Lei 11.645/08 para que as escolas trabalhem os conteúdos relacionados à africanidade. As construções históricas fruto do racismo estrutural resultaram em uma visão eurocêntrica inclusive nos materiais didáticos elaborados, estereotipando negros e indígenas como indivíduos “exóticos”, o que corrobora o fortalecimento do preconceito a esses povos. Nesse sentido, Chauí (2001) traz o olhar dos portugueses do século XVI, que ainda permeia o imaginário popular:

A inferioridade natural dos índios, aliás, pode ser compreendida imediatamente por uma pessoa dos séculos XVI e XVII pelo simples fato de que a palavra empregada para referir-se a eles é a palavra “nação”, que, como vimos, exprime (até meados do século XIX) um agrupamento de gente com descendência comum, mas que não possui estatuto civil ou legal - os índios, dizem os navegantes e os colonizadores, são gente “sem fé, sem lei e sem rei”. Nessas condições, estão naturalmente subordinados e sob o poder do conquistador. Todavia, se essa teoria parecer excessivamente brutal, pode-se corrigi-la com o conceito de servidão voluntária (CHAUÍ, 2001, p. 66).

O Estado tem um papel fundamental no combate ao racismo, através do fomento de políticas públicas que primam pela igualdade e pelos direitos humanos. Segundo Sacramento e Abreu (2013) essas ações governamentais, somadas ao comprometimento das instituições de ensino, têm a intenção de contribuir para amenizar os mais diversos tipos de discriminação. A “inferioridade” que foi construída historicamente e é reproduzida nos dias atuais dos afrodescendentes é uma construção histórica, reflexão alçada na Lei 11.645/08 em seu artigo 26:

Art. 26 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo

da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O projeto Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos, propõe aos alunos o conhecimento e a importância das culturas afro-brasileira em seus currículos. Nesse sentido, Fanelli (2018) aponta que ao pensar constituição histórica da sociedade brasileira, formada por lutas e negociações entre indígenas, negros e brancos, a intervenção no currículo escolar proposta pela lei, é absolutamente pertinente e necessária. Não se trata apenas de trabalhar as datas comemorativas, mas possibilitar a esses alunos e alunas refletir sobre todo esse processo que engloba na contemporaneidade a formação das identidades da nossa história. A lei 11.645/08 auxilia os professores a trabalhar sobre os conteúdos relacionados : racismo e ao combate ao racismo, incentivando o respeito pelas diferentes culturas existentes em nosso país, reflexões essas entendidas pelos alunos e alunas que colaboraram com a pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para iniciar esta pesquisa foi pensada em algumas questões norteadoras, num problema a ser investigado. Para o contexto escolhido como o local da investigação se considerou o seguinte: Analisar a aplicabilidade da Lei 11.645/08 na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos que está localizada na cidade

Santana do Acaraú no Ceará, Rua: Prefeito José Ananias Vasconcelos- João Alfredo, CEP: 62150-000.

A metodologia da pesquisa se caracterizou como sendo de caráter exploratório na escola, contudo, com o propósito de obter imersão inicial para gerar conhecimentos que permitam uma maior familiarização com a escola para objeto de pesquisa, e por último houve a aplicação de uma pergunta para os alunos que participaram do projeto Africanidades: Mais Que Uma Herança, Um Legado.

Foi aplicada inicialmente e fundamentalmente uma pesquisa bibliográfica (tomando como fonte livros, artigos científicos, periódicos e Leis), para construção do nosso artigo na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto cultura africana e afro-brasileira na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos, teve seu início em 2013 a 2015 com o professor de História Paulo Roberto e o Professor de Geografia José Stênio de Sales Duarte, com intuito de implementar as disposições da Lei Federal nº 10.639/03, tendo o nome do projeto Africanidades: Mais Que Uma Herança, Um Legado. Os professores para construção do projeto com seus alunos buscavam no horário de almoço todas as quartas das 12:00h às 12:40min “os alunos, juntamente com os professores, estudavam por meio de textos, filmes, poesias e músicas, assuntos relacionados ao tema da cultura africana e afro-brasileira” (SALES NETO, 2016, p. 10).

Com esse trabalho dos professores de História e Geografia na escola com os alunos, os mesmos estão trabalhando os princípios que vimos na introdução o ensino LDB: II

– Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. Contudo, os professores estão trazendo protagonismo juvenil na escola uma forma de promover o entendimento aos discentes.

Segundo aponta Menezes e Santos, (2001) em suas abordagens, o conceito de protagonismo juvenil no sentido valorizar as ações dos jovens enquanto protagonistas.

É a participação do jovem como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade. Dessa forma, o jovem pode atuar na escola, por exemplo, organizando atividades que envolvam alunos e a comunidade, visando a integração de todos. O protagonismo juvenil é importante porque, ao se preocupar com atividades para o bem comum, faz, por exemplo, diminuir o envolvimento do jovem com o crime e com a violência (MENEZES; SANTOS, 2001, p.01)

Podemos perceber nas falas dos alunos egressos sobre o Projeto Africanidades: Mais Que Uma Herança, Um Legado. Os alunos egressos que participaram do projeto apontaram a importância da iniciativa, segundo o Professor Paulo Roberto Sales Neto, um dos criadores do projeto :

A atividade consistia em palestras com os professores durante a formação que acontecia mensalmente pela equipe pedagógica da secretaria municipal da educação. O tempo cedido, em torno de 1h:30min, que consistia em apresentação da Lei, a experiência do projeto na EEEP e reflexões sobre o racismo na sociedade contemporânea, buscando entender o papel da escola

para a desconstrução dos preconceitos e da convivência pacífica com as diferenças étnicas (ROBERTO, 2016, p. 17).

Podemos observar na escola que todos os anos trabalham essa temática sobre africanidade, não mais com o tema Africanidades: Mais Que Uma Herança, Um Legado. Todavia, o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como dia esperado para os alunos que são comemorados o “Dia Nacional da Consciência Negra”, é o vestígio deixado do projeto. Alunos egressos do projeto apontam a importância do trabalho para sua formação como cidadãos, conforme depoimento do egresso A abaixo descrito:

Com o projeto aprendi sobre mais uma lei que nos negros podemos nos assegurar e cobrar, lei 10.639. Considero de suma necessidade nós termos o conhecimento acadêmico, cultural, literário sobre nossa identidade para tornássemos mais firmes e fortes contra as formas minuciosas do racismo. O conhecimento traz segurança e é preciso que chegue, principalmente, a população que mais sofre desigualdade social, a população negra. A cultura africana é rica e bela e devemos ter orgulho de termos esse legado (embora tenha sido de forma desumana) culturalmente, nas danças, nas religiões, na arte e em múltiplos aspectos existentes no país e foi nesse contexto que o projeto mais contribuiu em minha formação enquanto cidadã: Ter o conhecimento mais amplo sobre o legado da cultura africana a minha volta e a construção mais firme da minha identidade e resistência negra.

Os egressos também apontam a importância da discussão da africanidade para o esclarecimento da questão da raça. conforme depoimento do egresso B abaixo descrito:

Com o projeto Africanidade, me foi permitido ter um maior entendimento para com os povos africanos, ou melhor, para com o nosso povo, pois em grande parte, somos frutos de uma grande miscigenação, tendo isso em vista, seja qual for o melhor termo que possa expressar, com o projeto pude conhecer além do que meus olhos poderiam ver olhando para um afrodescendente ou afro-brasileiro, não me baseando apenas em estereótipos. Com o mesmo, foi desenvolvido palestras, movimentos artísticos em datas comemorativas, sejam eles de poesias, musicas, danças ou teatro. Em decorrência disso, pude sentir-me parte de uma história, que todos nós brasileiros, querendo ou não, também fazemos parte.

A importância do projeto reside, ainda, na representatividade e busca de emancipação da população brasileira, que em sua maioria é formada por pardos e pretos, conforme depoimento do egresso C abaixo descrito:

A importância do projeto reside, ainda, na representatividade e busca de emancipação da população brasileira, que em sua maioria é formada por pardos e pretos, conforme depoimento do egresso C abaixo descrito:

Esse projeto foi de suma importância para a minha formação cidadã, pois me permitiu conhecer mais sobre a minha própria história, ver com outros olhos a luta que o povo negro teve para se tornarem livres. Pois vivemos em uma nação em que uma sutil maioria da população é composta de pretos e de

pardos (que, somados, constituem a categoria negros). Entre os demais, a maior parte são brancos miscigenados. E mesmo os negros sendo maioria da população, o racismo infelizmente é algo ainda bastante presente na sociedade na qual vivemos. Por tanto, dado que a escola é um local privilegiado para a transmissão de conhecimentos que vieram desde das gerações anteriores, ela também se torna um dos focos do movimento negro. Como por exemplo, projetos sobre a africanidade, que nos possibilita dentro do âmbito escolar, ter um conhecimento mais amplo para outras culturas e nos permitir de algum modo aniquilar todo e qualquer tipo de preconceito, nos tornando assim, cidadãos mais capacitados para lidar com as diferenças.

Podemos analisar nas falas dos egressos da Escola Francisco das Chagas Vasconcelos que o projeto foi fundamental para construção do saber histórico e da própria Lei Federal nº 10.639/03, que entrou em vigor em maio de 2003 e foi alterada pela Lei 11.645/08. O conhecimento da legislação que ampara a valorização do povo brasileiro afrodescendente, o apoio de políticas públicas, a mobilização dos governos, da sociedade e das instituições da educação” sendo apontadas como essenciais, e, que, essas ações em conjunto resultam em benefícios para toda a sociedade, em termos de políticas de combate ao preconceito. É importante esses movimentos escolares para desconstruir o preconceito, construído através dos tempos, como podemos observar na fala de Zamboni (2016):

O significado de ser classificado socialmente como negro, por exemplo, não é o mesmo se olharmos para o Brasil do século XIX ou no século XXI. No século XIX, a pele negra remetia diretamente à escravidão e ao trabalho braçal (fosse ele na plantação ou na casa-grande). As diferenças eram asseguradas por um sistema de dominação que tratava negros como objetos, negando direitos políticos e perpetrando castigos físicos. Mais de um século depois, grande parte da desigualdade permanece, mas seus significados são muito distintos (ZAMBONI, 2016, p.16).

Podemos observar em Zamboni (2016) que o racismo é uma construção histórica através do tempo, contudo, a simples passagem do tempo não apaga a desigualdades sociais na sociedade contemporânea. Entretanto é fundamental os movimentos que começaram no século XX se fortalecendo neste século, para desconstruir o preconceito. Os desafios passam

pela necessidade de sensibilizar o interesse de uma classe social dominante contrárias às mudanças no status quo da pirâmide social. A manutenção de um estado de desigualdades impede o equilíbrio social, sendo papel do Estado e dos movimentos sociais a implementação de políticas públicas que colaborem para a equidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar nesta temática que as leis são fundamentais para os alunos e alunas conhecerem a sua história e se ver representado na formação da sociedade brasileira, pois sem conhecimento, nasce ignorância e o preconceito. Através do estudo da história, cultura africana e afrobrasileira é possível identificar a importância desses povos na formação do povo brasileiro. O Brasil é resultado da miscigenação ocorrida através dos últimos séculos : índios, africanos e europeus, sendo a cultura africana uma das que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro, influenciando inúmeros aspectos: cultura, língua, culinária, dança, música, luta, costumes e crenças.

Nesse contexto, uma possível abordagem seria colocar em práticas as leis que possibilitam melhorias nas instituições escolares, um exemplo a Lei Federal nº 10.639/03, que entrou em vigor em maio de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio e a LDB no artigo 26, § 4º fala que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. O presente estudo evidencia a necessidade de iniciativas desta natureza para na prática das escolas a fim de reduzir as desigualdades e a combater o racismo em ainda predomina na sociedade brasileira.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? 1. Ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 10 de julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 08 julho. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 08 julho. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001.

FANELLI, G. C. R. . A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular. Apresentação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. 2018.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. In: Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/28266>>.

CARDOSO, F.H. Capitalismo e escravidão no Brasil meridional. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

SÀ, W. S. M de. A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental: uma primeira análise. 2010.

SALES NETO, Paulo Roberto. A aplicabilidade da Lei 10.629/2003 na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco das Chagas Vasconcelos, município de Santana do Acaraú/Ceará/Brasil. Artigo apresentado à Pró-Reitoria de Educação Continuada – PROED da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de História do Ceará. Orientadora: Profa. Dra. Chrislene Carvalho dos Santos Pereira Cavalcante. SOBRAL/CE, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; In: SANTOS, Thais Helena dos. Verbete protagonismo juvenil. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/protagonismo-juvenil/>>. Acesso em: 17 de junho. 2018.

MUNANGA, Kabengele. UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE

RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03: Ática, 2003.

_____, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2 ed. revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SACRAMENTO, Cristina C. ; ABREU JR., Laerthe de Moraes . Os negros, a diversidade etnicorracial e a escola: o tratamento didático-pedagógico da história e cultura Afro- Brasileira em dois livros de História do Brasil da primeira metade do século XX. Reflexão e Ação (Online), v. 21, p. 218-239, 2013.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais. Sociologia Especial, p. 13-18, 2016.

Capítulo 5



10.37423/220105287

A ARQUITETURA DO PALAZZO MEDICI-RICCARDI

Sofia Vicente Vagarinho

St. Peter's International School



Resumo: Este trabalho dá a conhecer o resultado e análise de uma pesquisa efetuada em diferentes repositórios científicos sobre o Palazzo. Em concreto, permite perceber, no contexto histórico-cultural envolvido, qual o estilo de arquitetura, os materiais e técnicas utilizados na sua construção. Com base em mais de cinquenta documentos científicos foi possível juntar todos os tópicos neste estudo descritivo. O trabalho permitiu concluir que existia uma preocupação com a geometria do espaço, materiais, técnicas e com a decoração, tal como hoje em dia.

Palavras-chave: Palazzo Medici-Riccardi; renascentismo; arquitetura palaciana.

IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA OBRA

O Palácio Medici-Riccardi, situado em Florença, no norte de Itália, estrategicamente no cruzamento entre a antiga Via Larga (atualmente Via Cavour) e a Via de Gori, próximo da Catedral de Santa Maria del Fiore e das igrejas de São Marcos e São Lourenço¹, é considerado um símbolo arquitetónico desta cidade (TAYLOR, 2012, p. 297). Foi encomendado por Cosme, o Velho, ao arquiteto Michelozzo Michelozzi, e construído entre 1444 e 1446 - uma vez que foi edificado por partes - (SAALMAN e MATTOX, 1985, p. 330) e que, visava ser a residência da família Medici (ALISI, BIMBO e VALLI, 2005, p. 81).

Ao longo dos tempos, tem sido uma obra de grande interesse científico, neste domínio, podemos constatar que existe um vasto conjunto de artigos e teses, sobre diversos temas em seu redor. Apesar de existirem um conjunto de autores que mencionem aspetos deste Palácio, em particular, uns descrevem a parte exterior (LINDOW, 2007, p. 289–294), (CUOZZO, 2015, p. 18-20), outros o pátio interior (FUNIS, 2005, p. 82), (AJMAR-WOLLHEIM, DENNIS e MATCHETTE, 2006, p. 624), outros autores que preferem a capela (BAILIE, 2010, p. 59), (PIERSE, 1992, p. 10), um grupo descreve os materiais (ONAY e RICCI, 2012, p. 122), (BAILIE, 2010, p. 24-47) e outro grupo as técnicas utilizadas (CLARKE, 2008, p. 169-175), (OLIVEIRA, 2011, p. 30-33), verificou-se, através dos seus trabalhos, que os mesmos são muitos particulares. Assim, uma forma para resolver esta lacuna é juntar todos os temas num único trabalho, para que todos os interessados em história, arquitetura ou artes possam ter em simultâneo, informação mais ampla e centrada, em torno do Palácio e posteriormente desenvolverem outros trabalhos de pesquisa.

METODOLOGIA

Através da revisão da bibliografia foi utilizado a seguinte estratégia de seleção de documentos científicos neste trabalho, i) existirem numa diversidade de repositórios (foram utilizados mais de quinze), ii) repositórios com impacto na ciência para garantir qualidade e rigor (destacam-se os utilizados como Cambridge Core, Oxford Journals, IEEE, ScienceDirect, Wiley Online Library), iii) serem importantes para esta pesquisa em termos de informação iii) preferencialmente terem sido publicados a partir do ano 2000 inclusive, para que, fossem os mais atuais possível (só seis foram publicados antes do ano 2000).

CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL EM QUE A OBRA FOI PRODUZIDA

No século XV, Florença era uma das cidades que desempenhava um papel de liderança comercial, pelo que, através da indústria têxtil e do comércio, surgiu a burguesia, os grandes financiadores de conhecimento e de arte, este ciclo contínuo composto por negócio-dinheiro-investimento, onde se inseriam os Medici, permitiu que a família enriquecesse, permitindo explorar outras vertentes como a banca e a influência no poder político (LIMA, 2007, p. 24) (ONAY e RICCI, 2012, p. 122).

A ascensão da burguesia originou um grande desenvolvimento da arquitetura civil e consequentemente um crescimento urbano, em particular, nos edifícios (como por exemplo, os palácios) e no espaço envolvente (MATTOX, 2006, p. 658-673).

Desta forma, assiste-se a uma revolução cultural e social, isto é, o Renascimento italiano, inspirado no humanismo². É considerado por muitos historiadores como um período onde se intensificou o reconhecimento artístico e científico em campos como a pintura, arquitetura, escultura e literatura (ROSSI, 2007, p. 476-478).

Naquela altura, o desenvolvimento da cultura, da arte e da arquitetura permitiu o aparecimento de novas técnicas de representação do desenho, pintura, géneros literários, bem como novos materiais e estilos artísticos graças aos humanistas (LEBANO, 1974, p. 489-498).

Para um grupo de investigadores ligados à história da arte, esta possui quatro dimensões: a espiritual (que pertence ao perfil do artista – arte de representação), a material (relacionado com tijolos, pedras, tintas, telas e outros materiais utilizados pelo artista), as técnicas (de construção e representação – por exemplo com recurso à Matemática) e o espaço (distribuição dos elementos de composição – a sua função e conforto) (CLARKE, 2008, p. 169-175).

O pico da ascensão da família Medici aconteceu com Lorenzo,³ o Magnífico, grande financiador das artes, manipulador político e gestor do banco da família, contudo, é também com ele que se inicia o declínio do poder que exerciam (político e económico) devido essencialmente a dois fatores—uma crise económica na República da Florença (nessa altura a liderança bancária era da responsabilidade de Lorenzo) e a sua morte em 1492⁴ (GILBERT, 2005, p. 5-45).

Com o passar das gerações da família Medici, o palácio foi cada vez menos utilizado, pelo que, Fernando II o vendeu à família Riccardi (ANGELIS, 2005, p. 9).

MATERIAIS E TÉCNICAS

De acordo com Onay & Ricci (2012, p. 121-122), o material de construção é um dos elementos mais importantes da arquitetura e da sua identidade, desta forma a pedra era considerada uma forma para alcançar a imortalidade, uma vez que, era resistente e maciça.

As pedras de cores claras são mais fáceis de trabalhar (são mais elásticas) do que as de cores escuras (são mais rígidas) (ONAY e RICCI, 2012, p. 122). Foi este tipo de material que Brunelleschi e Michelozzo utilizaram como elementos básicos nas suas arquiteturas, utilizando os recursos locais, na medida em que, as pedreiras da cidade eram consideradas de alta qualidade, em particular as que estavam situadas ao longo do rio Arno (MALESANI, PECCHIONI, et al., 2003, p. 252-253).

Neste local, a Pietraforte (de cor cinzenta quando extraída, transformando-se depois numa cor amarelada) é abundante, pelo que, aproximadamente noventa por cento da construção de Florença era construída com este tipo de pedra, contudo, uma vez que a sua dureza dificultava a escultura, ela era aplicada apenas em fachadas exteriores e nas estruturas de sustentação, estando o Palácio Medici incluído (ONAY e RICCI, 2012, p. 125).

Por outro lado, a Pietra Serena (mais clara do que a Pietraforte), proveniente das montanhas nos arredores de Florença, era mais fácil de trabalhar, portanto, era utilizada para fins decorativos, incluindo o interior do palácio (MALESANI, PECCHIONI, et al., 2003, p. 250-251). Ainda no interior, é possível encontrar outros materiais, como mármore e madeira (BAILIE, 2010, p. 24-47).

Embora os materiais sejam considerados uma peça fundamental no “produto” final da arquitetura, para que esta seja entendida como um conjunto, torna-se necessário falar da técnica, seja ela de construção, representação em forma de desenho ou ambas e, neste contexto, Michelozzo, fazendo parte de um grupo de arquitetos renascentistas e sendo seguidor de Brunelleschi, colocou em prática no Palácio Medici, um conjunto de características daquele período, adicionou outras de sua autoria (OLIVEIRA, 2011, p. 30-33).

ANÁLISE FORMAL

A arquitetura renascentista, compreendida entre o período do século XV até ao século XVIII, surgiu após a arquitetura gótica e foi sucedida pela arquitetura barroca, desenvolveu-se inicialmente em Florença e posteriormente noutras cidades italianas e noutros países da Europa, por este motivo, é um dos momentos mais importantes na história da arquitetura (ANDERSON, 2013, p. 87-89). Neste

contexto, muito contribuiu Brunelleschi, na medida em que foi pioneiro na arquitetura renascentista, uma vez que, juntou o conhecimento técnico e plástico, permitindo resolver muitos desafios na arquitetura, especialmente com recurso à Matemática (CECCARELLI, 2008, p. 1530-1542). Paralelamente outra corrente estilista existiu na altura, onde se destaca Michelozzo, inicialmente apenas na escultura e posteriormente na arquitetura (PAYNE, 2009, p. 365-386).

O estilo desta arquitetura destaca-se pela geometria, proporcionalidade e regularidade das suas partes (LIMA, 2012, p. 11-38). As características arquitetónicas renascentistas caracterizam-se por superfícies exteriores rústicas e ásperas, construção de vários edifícios com o mesmo tipo de arquitetura, arcadas circulares, arcadas externas, pilastras como elemento decorativo, com ornamentos, simplicidade e ousadia, cornijas, imaginação nas esculturas e pinturas, pensamento arquitetónico individual, antropocentrismo (CUOZZO, 2015, p. 18-20). As colunas, lintéis, cúpulas hemisféricas, nichos, edículas e arcos semicirculares substituíram perfis irregulares dos edifícios prévios (LINDOW, 2007, p. 289–294). Para além disso, as artes eram elementos dependentes da arquitetura (PAYNE, 2009, p. 368-372).

De facto, o movimento artístico nesta época fundamenta-se nos ideais estéticos da Antiguidade e do sistema de expressividade artística, ou seja, o artista surge como trabalhador intelectual e não apenas manual (a criação das suas obras demonstravam conhecimentos geométricos, matemáticos, óticos e de perspetiva), a arte passou a estar mais relacionada com a ciência do que com o artesanato, os operadores passaram a ser artistas típicos (como escultores, pintores e arquitetos), o desenho passou a ser uma ferramenta fundamental e a visão humanista do mundo afasta-se da cultura medieval (LIMA, 2007, p. 41).

A tipologia mais utilizada num palácio renascentista era a de uma forma cúbica (embora não sendo única) e um pátio central, em torno do qual estavam as diferentes salas ligadas umas às outras pelas galerias do pátio (AJMAR-WOLLHEIM, DENNIS e MATCHETTE, 2006, p. 624).

Neste contexto, o palácio dos Medici, para além de possuir todas as características referidas anteriormente, era um ícone arquitetónico de Florença, uma vez que representava uma mudança na tipologia palaciana, a qual influenciou quase toda a Itália (SILVER, 2015, p. 429).

Para além de ser a residência particular da família, o palácio era um local de significativa representação religiosa, cultural, social e política para os Medici: os espaços privados do palácio foram decorados com os hóspedes em mente, isto é, de acordo com o status de cada visitante, existia uma divisão

específica (SMALL, 2015, p. 224). O objetivo era apresentar ao visitante, indiretamente, mensagens sobre a família através da arte e da arquitetura que possuíam (BAILIE, 2010, p. 2).

O palácio é composto por três andares (SAALMAN e MATTOX, 1985, p. 329), no piso zero existia um pátio cujo o pórtico (arcadas e colunas) se entende ter influência de uma parte da arquitetura de Brunelleschi e outra parte da arquitetura do próprio Michelozzo, tendo em conta trabalhos anteriores realizados por este (FUNIS, 2005, p. 82).

Nesse pátio, encontramos o arco de volta perfeita, que foi uma das características mais importantes no início do Renascimento, o diâmetro do arco, a largura, a profundidade e a altura repetem-se sequencialmente por três vezes (lógica proporcional), a sustentação destes arcos é feita por colunas da ordem coríntia toscana⁵, por cima do arco, existe um friso que contém o símbolo da família Medici entre duas circunferências (totalizando três medalhões em cada friso—existem quatro lados, logo doze medalhões), as quais estão ligadas por uma coroa de flores, como se pode verificar no pátio interior do piso zero, o resto deste friso e o do segundo andar são feitos pela técnica de grafite monocromático (figura 1) (JEFFCOTE, 2014, p. 36).

Ainda no interior do palácio, outras técnicas e materiais foram utilizados na decoração, como por exemplo as estátuas e na construção das escadas, na Capela dos Reis Magos, existem pilastras esculpidas de Pietra Serena bem como afrescos ao longo das paredes (FERNANDES, 2017, p. 94).

Figura 1: Cortile di Michelozzo.



FONTE: Città Metropolitana di Firenze (2019).

O mesmo piso era constituído essencialmente por um conjunto de quartos (devidamente concebidos para a sua função) dos quais alguns eram de serviço destinado, por exemplo, aos porteiros e a outros empregados e ainda um jardim central, baseado numa lógia⁶, a qual possuía grandes arcos

semicirculares abertos⁷, que em conjunto pode ser interpretado como um salão ao ar livre (SAALMAN e MATTOX, 1985, p. 329).

Figura 1: Planta do piso 0 do Palácio.



FONTE: Ferretti (2016, p. 286).

Em concreto, na planta do piso zero destacam-se oito divisões que são o salão (número 1), a loggia (número 2), a escada principal (número 3), o pátio (número 4), a ala do pátio⁸ (número 5), o quarto privado (número 6), o jardim (número 7) e a loggia do jardim (número 8) (FERRETTI, 2016, p. 286).

O primeiro andar do edifício era composto por apartamentos, salas e uma capela privada (todo este espaço, em arquitetura, é chamado de piano nobile⁹), neste piso, os apartamentos tinham os tetos mais altos e a sua decoração era mais elegante do que os do piso zero (MATTOX, 2006, p. 658). A Capela dos Reis Magos, construída a pedido de Piero de Medici (filho de Cosimo), autorizada pelo Papa Martinho V, desenhado por Michelozzo e pintada por Benozzo Gozzoli, possuía um interior dividido em planos quadrados adjacentes, um salão, um abside retangular e alto, com um altar de mármore¹⁰ com um quadro que representa a virgem que adora o menino, pintado por Filippo Lippi (PIERSE, 1992, p. 10) e duas pequenas sacristias de cada lado (SAALMAN e MATTOX, 1985, p. 344). O teto, também desenhado por Michelozzo, era coberto com madeira esculpida em círculos e quadrados, pintados de cor branca, verde e vermelha e com acabamentos em ouro (por Pagno di Lapo) e diamantes (CRUM, 1996, p. 405-410). O piso da capela era coberto de mosaicos de mármore de alto valor e dividido em desenhos geométricos, mais especificamente círculos e quadrados, de cores verde, branca e vermelha, inspirado em correntes filosóficas e religiosas, mas fortemente humanistas (OXLEY, 1987,

p. 1-5) (BAILIE, 2010, p. 59). O Salão dos Espelhos¹¹ (também chamado de Galleria de Luca Giordano), mandado construir mais tarde por Francesco Riccardi, possui paredes com espelhos pintados e um teto coberto por um afresco de cores leves e claras que representa quatro temas, que são o início da vida humana ao longo do tempo e dos diferentes destinos, o sucesso da família Riccardi, a glorificação da família Medici e as quatro virtudes que guiam o Homem (prudência, justiça, coragem e equilíbrio) (BONACCHI, FERRARI, et al., 2018, p. 109). A Biblioteca Riccardiana¹², com laterais em madeira, é rica em manuscritos (destacando-se entre eles o de Muzio¹³), coleções de desenhos, tratados, entre outras obras (MCHAM, 2010, p. 36).

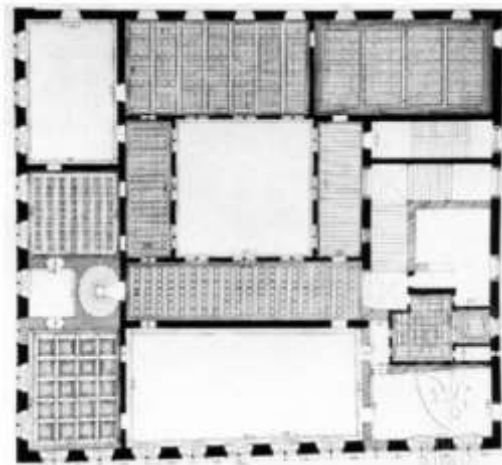
Figura 3: Planta do piso 1 do Palácio.



FONTE: Ferretti (2016, p. 287)

Especificamente, na planta do piso um destacam-se as seguintes divisões, sala grande (número 1); apartamento principal, constituído por um quarto (número 2.1), uma pequena sala (número 2.2) e um escritório (número 2.3); apartamento com a mesma constituição do anterior (número 3); Capela dos Magos (número 4); escada principal (número 5); terraço (número 6) (FERRETTI, 2016, p. 287).

Figura 2: Planta do piso 2 do Palácio



FONTE: Funis (2005, p. 80).

O piso dois era composto por zonas privadas, como quartos, espaços onde se encontravam coleções de arte e três janelas com vista para o pátio, poucos autores descrevem este piso (FUNIS, 2005, p. 83) (THIERYUNG, 2017, p. 28).

Por outro lado, o piso zero foi criado como uma espécie de “sistema de ligações” constituído por um eixo corredor-escadas-pátio rodeado por espaços de trabalho e apartamentos públicos e privados, como exemplo, destacam-se as ligações pátio-quarto-escritório (situado num canto do jardim e com ligação a este) na ala sul do piso e o corredor-escritório (mesmo do lado direito do corredor), este escritório era um símbolo de negócios da família (FERRETTI, 2016, p. 263-289). Para além disso, a família¹⁴ Riccardi encomendou ao arquiteto Giovanni Battista Foggini uma nova escadaria situada à entrada do palácio, com acesso ao primeiro andar, inspirada no estilo barroco e utilizando pedra como material de construção (FALVO, GRIPPO, et al., 2014, p. 1-6).

No piso um, volta a repetir-se o mesmo sistema de eixo, mas desta vez, composto pela escada-hall-capela em que o hall é um ponto rodeado por espaços de trabalho privados e apartamentos, três janelas com vista para o pátio e sala grande (com vista para a rua). Embora a figura 2 destaque dois apartamentos principais, na verdade existiam três, contudo este último não estava inserido no eixo referido anteriormente, os apartamentos pertenciam a Piero de Medici, Giovanni di Cosimo e Giovanni di Piero. A sala grande, composta por cinco janelas de um lado e duas janelas do outro iluminavam o espaço onde se destacavam algumas telas de Antonio Pollaiolo (Hércules lutando com a Hidra, o Leão Nêmeo e Anteu), Andrea del Castagno e Francesco Pesellino (SIMONS, 2008, p. 632-664) (MONSERRAT, 2010, p. 499-549) (SILVER, 2015, p. 429-467).

Portanto, esta arquitetura introduziu divisões tripartidas (cada residência era constituída por quarto, pequena sala e escritório) (MATTOX, 2006, p. 58). A capacidade de organização numa arquitetura de

articulação inovadora (os eixos), tanto na horizontal (piso zero) como na vertical (piso 1) mostrou ser bastante funcional, pelo que, foi repetido em outros palácios de Florença na segunda metade do século XV (MATTOX, 2006, p. 59).

Em relação ao exterior, a fachada, apresenta uma técnica de sobreposição da ordem arquitetônica em cada piso, isto é, no piso zero, a ordem usada é a Dórica; no piso um foi utilizada a ordem Jônica e no último piso a ordem Coríntia (figura 5) (CONNORS, 2004, p. 197-199). No piso zero, são utilizadas pedras não lavradas, no piso 1 são almofadadas e no piso 2 são lisas, embora em todos os pisos exista a técnica de alvenaria (ELET, 2002, p. 445). Naquele tempo, a fachada adotada tinha um modelo único, ou seja, existia uniformidade na distribuição dos pisos e das janelas, estas tinham uma tendência horizontal, o que dava ao palácio um aspeto de superioridade (CONNORS, 2004, p. 199).

Após a família Riccardi adquirir o palácio, uma das renovações realizadas foi precisamente na fachada, em concreto com a criação das “janelas ajoelhadas”, de Miguel Ângelo, que permitiram uma maior segurança (HIRST, 2004, p. 42-45).

Figura 3: Arquitetura da fachada exterior dos três pisos.



FONTE: Ferretti (2016, p. 285).

ANÁLISE TEMÁTICA

Até ao século XIV o centro e sul de Itália eram muito pobres, inclusivamente algumas cidades estavam em ruínas, ao contrário do norte, que atravessava um momento de grande crescimento e desenvolvimento, pelo que, atraía pessoas de todo o lado (BIGNOTTO, 2012, p. 121-126). Neste contexto, os Medici, atraídos pela abundância de oportunidades, foram para esta cidade e mandaram construir o seu palácio residencial, com uma arquitetura inovadora (por exemplo, possuía uma catedral; foram fonte de inspiração para um conjunto de características de um palácio renascentista

e possuía uma coleção de arte numa residência) que pretendia ser um reflexo do seu poder e riqueza (STONES, 1993, p. 252-255) (SALVIOLI, SARRI, et al., 2017, p. 319).

Porém, o palácio e o seu conteúdo foram confiscados em 1494 pelo novo governo de Florença, o que resultou na expulsão dos Medici da cidade e o mesmo se passou com algumas das obras, como por exemplo, Judith e David, esculpidos por Donatello, que foram transferidas para o Palazzo della Signoria (MCHAM, 2010, p. 307). No ano de 1512 os Medici regressaram ao palácio e lá permaneceram até 1540 (BURROUGHS, 2001, p. 35).

Em 1659, o palácio foi vendido ao marquês Gabriello Riccardi, o qual ampliou o edifício e o renovou interiormente (SPARTI, 2003, p. 170-219). Externamente as ampliações foram feitas na fachada em largura e altura (mantendo-se o mesmo molde, em vez de adotar uma fachada mais moderna), internamente foi construída uma galeria decorada pelo pintor Luca Giordano (entre os anos 1682 e 1685) e uma biblioteca. (MILLEN e WOLF, 1987, p. 81).

Devido ao estilo de vida luxuoso, a família Riccardi viu-se obrigada a vender o palácio ao Estado, em 1814, o qual se transformou em sede de escritórios administrativos até 1874 e hoje em dia faz parte do Instituto Histórico da Resistência na Toscana e sede do Conselho da Província (STONES, 1993, p. 252-255).

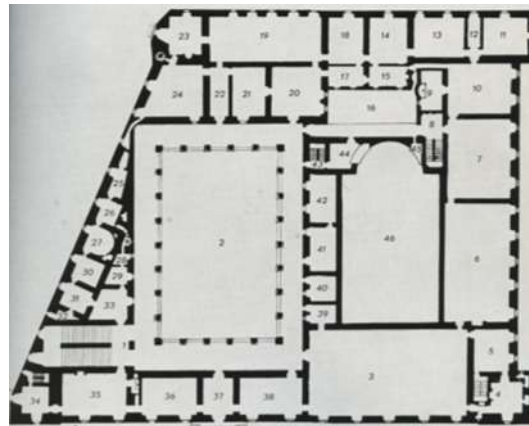
LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADOS

O estilo arquitetónico do palácio Medici-Riccardi, que se iniciou em Florença, foi uma inspiração estilística para famílias ricas e poderosas florentinas e de outras regiões de Itália desenharem os seus palácios e posteriormente pela Europa, ou seja, um edifício com três níveis que expressa o espírito renascentista de racionalidade, ordem e classicismo (BAILIE, 2010, p. 3).

Neste contexto de influência arquitetónica, é possível fazer uma análise comparativa entre palácios, contudo, uma vez que só em Itália existem centenas então é necessário utilizar uma metodologia de seleção para este trabalho, ou seja, por limitação do número de páginas do mesmo e por impossibilidade de comparar todos os existentes, foram selecionados os mais relevantes¹⁵ (KOTKAS, HOLBROOK e RANNIKMAE, 2016, p. 194-195), isto é, um mini-grupo de dois que são comparados com o aquele que tem sido descrito até ao momento. A comparação é feita com recurso a um conjunto de características de arquitetura daquela altura, envolvendo diferentes arquitetos e no final é apresentado um quadro comparativo (tabela 1). Assim, para além do palácio Medici-Riccardi, foram escolhidos os palácios Rucellai e o Della Cancelleria para serem termo de comparação.

O Palácio Della Cancelleria, situado em Roma, desenhado por Donato Bramante e construído para o cardeal Raffaele Riario, possui uma geometria de terreno em forma de Trapézio (figura 6), três pisos, sendo o piso zero composto por um pátio central de forma retângular, com um peristilo^{16,17}, colunas de ordem dórica toscana a suportar os arcos de volta perfeita, possui o símbolo da família (rosa selvagem), áreas de serviço e uma escada de ligação ao piso um; o mesmo piso possui igualmente um peristilo que segue a mesma aparência que o do piso inferior; no terceiro piso encontram-se a área de depósito, quartos dos criados e áreas de visitantes (WATERS, 2016, p. 149-179). A fachada foi construída com pedra travertino, recorrendo à técnica de construção silhar (CLARKE, CROSSLEY e TITTLER, 2000, p. 121-176). As pilastras estão presentes no exterior (pisos dois e três) e no interior no piso três (vista do pátio) (MIGIARI, FASOLO, et al., 2014).

Figura 6: Planta do Palácio Della Cancelleria



FONTE: Olszewski (2015, p. 25)

O Palácio Rucellai, cujo o arquiteto foi Leone Battista Alberti, construído em Florença, apresentava uma planta geométrica nas suas divisões, embora o seu terreno não tenha a forma de um quadrado mas sim semelhante a um trapézio (figura 7) e uma fachada menos rústica, em comparação com o palácio Medici-Riccardi; possuía uma tipologia de três pisos divididos por entablamentos e cornijas apoiadas em pilastras com capitéis de ordens coríntia (no último piso), jônica (no primeiro piso) e dórica (no piso térreo); também ao longo dos três pisos verifica-se a técnica de alvenaria; janelas possuem frontões curvos e arcos de volta perfeita; na base do pavimento térreo utiliza uma retícula em diamante; no piso zero possuía um pátio interior, constituído por arcos de volta perfeita, suportados por colunas de ordem compósita toscana, por cima dos arcos, existe um friso que contém o símbolo da família Rucellai (FOSTER, 2014, p. 109-113) (INAGAWA, 2005, p. 221-227).

Figura 4: Planta do piso zero do Palácio Rucellai.



FONTE: Coutinho et. al. (2013, p. 792).

Tabela 1: Resumo da comparação dos palácios.

Características	Palácio Medici-Riccardi	Palácio Rucellai	Palácio Della Cancelleria
Arquiteto	Michelozzo Michelozzi	Leone Battista Alberti	Donato Bramante
Geometria e tipologia do terreno	Sim, quadrada	Sim, trapézio	Sim, trapézio
Número de pisos	Três	Três	Três
Pátio central	Sim, quadrado	Sim, semelhante a um losângulo	Sim, retangular
Arcos de volta perfeita	Sim	Sim	Sim
Colunas de ordem toscana	Sim	Sim	Sim
Geometria nas divisões	Existente	Existente	Existente
Fachada	Rústica; utilização da pietraforte; técnica de alvenaria	Menos rústica; utilização de pedra lisa; técnica de alvenaria	Utilização de travertino; técnica de silhar
Emblemas da família	Sim	Sim	Sim
Pilastras	Sim (ordens dórica, jônica e coríntia)	Sim (ordens dórica, jônica e coríntia)	Sim (ordens jônica e coríntia)
Cornijas	Sim	Sim	Sim
Loggia	Sim	Sim	Sim

FONTE: elaborado pela autora.

A tabela 1 mostra um conjunto de doze características base para todos os palácios, em que sete são exatamente iguais a todos eles, ou seja, as diferenças são encontradas nos arquitetos, na geometria e tipologia do terreno, no pátio central, na técnica e material das fachadas e nas ordens das pilastras.

Nestas diferenças, podemos verificar que a forma do terreno não tem de ser obrigatoriamente um quadrado, tal como mencionada nas características identificadas no item “Análise formal”, pelo que, o importante é existir geometria no terreno e essa estava assegurada (paredes direitas). No pátio central existe (uma característica renascentista descrita no item “Análise formal”) e embora a sua forma não seja um quadrado, a mesma não era um requisito da característica. Ao nível das pilastras, verificamos que existem (característica descrita no item “Análise formal”) contudo, o Palácio Della Cancellaria possui apenas duas em vez de três, como se observa nos outros palácios. Portanto, a diferença mais significativa está na fachada, em que, o material muda e a técnica é diferente, apenas no Palácio Della Cancellaria, dando a entender que existe uma evolução.

Quanto aos arquitetos, embora sejam diferentes, nestas obras a sua arquitetura é semelhante, apesar de todos eles possuírem uma parte de estilo e visão própria (LASINI, 2014, p. 34-38).

CONCLUSÃO

O tema deste trabalho, com base na revisão da literatura, diz respeito à arquitetura palaciana do tipo civil¹⁸, esta foi uma inovação naquela altura, na medida em que, existia uma preocupação na distribuição do espaço (divisões da casa), materiais utilizados, técnicas e inspiração do artista.

Este conjunto de aspetos ainda hoje estão presentes, por exemplo, os arquitetos de hoje despendem grande parte do seu tempo na procura da melhor distribuição das divisões de uma habitação civil, em particular no espaço ocupado por cada uma delas; na sua forma geométrica, de acordo com o terreno que possuem; a função de cada compartimento em cada localização que permite proporcionar ao consumidor um maior conforto. As técnicas utilizadas na elaboração de uma planta habitacional, naquela altura, tinham como objetivo utilizar a matemática tal como hoje em dia embora de uma forma mais evoluída, em especial nas ferramentas e utensílios utilizados (por exemplo, recorrendo aos computadores, mesas de trabalhos, acesso a mais informação, entre outros). Ainda na área das técnicas de construção, aquela que se mantém ainda hoje é a de alvenaria, que diz respeito à forma como os tijolos são sobrepostos uns nos outros. Os materiais utilizados merecem igualmente destaque e preocupação por parte dos arquitetos, não só daquela altura, mas também de hoje, na medida em que, a sua visibilidade exterior deve transmitir aquilo que o cliente pretende. Por outro lado, a

inspiração do arquiteto, que representa a sua criatividade e por vezes originalidade, é necessária em muitos trabalhos desta natureza para resolver não apenas problemas técnicos, mas também visuais, esta preocupação estava presente antigamente e também hoje em dia.

Podemos ainda verificar que, no Palácio Della Cancellaria, existia um depósito no último andar, hoje em dia, este depósito tem o significado de sótão (nos prédios urbanos) e situa-se também no último andar.

De registar ainda outra semelhança com os dias de hoje, que diz respeito às áreas da casa, ou seja, nos Palácios o piso zero pretendia ser para todos os convidados e o piso “um” uma zona mais privada, hoje em dia, esta tradição mantém-se, não só porque a planta da casa é elaborada de forma em que as zonas mais reservadas, como por exemplo os quartos, que são mais afastados da porta de entrada, como também, os proprietários da casa conduzem os seus convidados mais íntimos para essas zonas reservadas.

Finalmente, outra tradição que se mantém é a de mostrar riqueza e poder através das residências habitacionais pelo impacto visual que estas possam demonstrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJMAR-WOLLHEIM, Marta; DENNIS, Flora; MATCHETTE, Ann. Introduction Approaching the Italian Renaissance interior: sources, methodologies, debates. *Renaissance Studies*, v. 20, n. 5, p. 623-628, 2006.
- ALISI, Thomas; BIMBO, Alberto; VALLI, Alessandro. Natural interfaces to enhance visitors' experiences. *IEEE Computer Society*, v. 12, n. 3, p. 80-85, 2005.
- ANDERSON, Christy. The Architecture of Ascendancy: Buildings of Power. In: ANDERSON, Christy. *Renaissance Architecture*. Oxford: Oxford Press, 2013.
- ANGELIS, Adrienne. On the Ashmolean bust of Lorenzo de'Medici. *Sculpture Journal*, v. 13, n. 1, p. 5-17, 2005.
- BAILIE, Lindsey. Staging Privacy: Art and Architecture of the Palazzo Medici. Dissertação (Mestrado em Artes) - University of Oregon. Eugene, p. 24-47. 2010.
- BIGNOTTO, Newton. O Humanismo e a Linguagem Política do Renascimento: o uso das Pratiche como fonte para o estudo da formação do pensamento político moderno. *Jornal de Ciências Sociais*, v. 25, n. 2, p. 119-131, 2012.
- BONACCHI, Andrea; FERRARI, Antonella; CAMILLERI, Lelio; CHIESI, Francesca. Multidisciplinary Psychosomatic Assessment for UX Design Evaluation. *Studies in Digital Heritage*, v. 2, n. 1, p. 106-120, 2018.
- BURROUGHS, Charles. Monuments of Marsyas: Flayed Wall and Echoing Space in the New Sacristy, Florence. *Artibus et Historiae*, v. 22, n. 44, p. 31-49, 2001.
- CECCARELLI, Marco. Renaissance of machines in Italy: From Brunelleschi to Galilei through Francesco di Giorgio and Leonardo. *Mechanism and Machine Theory*, v. 43, n. 12, p. 1530-1542, 2008.
- CITTÀ METROPOLITANA DI FIRENZE. Palazzo Medici-Riccardi. Città Metropolitana di Firenze, Florença, 2019. Disponível em: <<http://www.cittametropolitana.fi.it/>>. Acesso em: 10 Dezembro 2020.
- CLARKE, Georgia. Architecture, Language and Style in Fifteenth-Century Italy. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, v. 71, p. 169-189, 2008.
- CLARKE, Georgia; CROSSLEY, Paul; TITTLER, Robert. Architecture and Language: constructing identity. p. 121-176. In: *European architecture c.1000-c. 1650*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CONNORS, Joseph. The Italian Renaissance Palace Facade: Structures of Authority, Surfaces of Sense. *Renaissance Quarterly*, v. 57, n. 1, p. 197-199, 2004.
- COUTINHO, Filipe; COSTA, Eduardo; DURATE, José; KRUGER, Mário. A Shape Grammar to Generate Loggia Rucell. p. 791-800. 18th International Conference on Computer-Aided Architectural Design Research in Asia. Hong Kong: Open Systems. 2013.
- CRUM, Roger. Roberto Martelli, the Council of Florence, and the Medici Palace Chapel. *Journal of Art History*, v. 59, n. 3, p. 403-417, 1996.

CUOZZO, Nicholas. The Florentine House of Medici (1389-1743): Politics, Patronage, and the Use of Heritage in Shaping the Renaissance. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de New Jersey. New Jersey, p. 18-20. 2015.

ELET, Yvonne. Seats of Power: The Outdoor Benches of Early Modern Florence. *Society of Architectural Historians*, v. 61, n. 4, p. 444-469, 2002.

FALVO, Perla; GRIPPO, Antonello; ATZORI, Tiziana; CICALINI, Gianpiero; CAMILLERI, Lelio; CHIESI, Francesca; TOCCAFONDI, Alexandro; BONACCHI, Andrea. Impact assessment in the chapel of the Magi in Palazzo Medici-Riccardi, Florence Augmented reality with multimedia and cognitive technologies. p. 1-6. 20th International Conference on virtual systems and multimedia. Hong Kong: IEEE. 2014.

FERNANDES, Cássio. Aby Warburd e o problema da mudança de estilo na arte do Renascimento. *Columbia Studies in the Classical Tradition*, v. 5, n. 1, p. 71-101, 2017.

FERRETTI, Emanuela. The Medici Palace, Cosimo de Elder, and Michelozzo: A Historiographical Survey. p. 286. In: BELTRAMO, S.; CANTATORE, F.; FOLIN, M. *A Renaissance Architecture of Power: Princely Palaces in the Italian Quattrocento*. Boston: Brill, 2016.

FOSTER, Kurt. The Palazzo Rucellai and Questions of Typology in the Development of Renaissance Buildings. *The Art Bulletin*, v. 58, n. 1, p. 109-113, 2014.

FUNIS, Francesca. The Floor and the Ceiling of the Sala di Carlo VIII in the Palazzo Medici Riccardi in Florence. p. 82. International Conference "Conservation of Historic Wooden Structures". Firenze: Collegio degli Ingegneri della Toscana. 2005.

GILBERT, Kelly. Medici Power and Patronage under Cosimo the Elder and Lorenzo the Magnificent. Tese (Doutoramento em História) - Easter Michigan University. p. 1-55. 2005.

HIRST, Michael. Two notes on Michelangelo in Florence: the facade of S Lorenzo and the 'kneeling' windows of Palazzo Medici. *Apollo Magazine*, v. 159, n. 504, p. 39-45, 2004.

INAGAWA, Naoki. The Design of the Palazzo Rucellai and Composition by Pilaster System: On the facade of Palazzo Rucellai. *Journal of Architecture and Planning*, v. 70, p. 221-227, 2005.

JEFFCOTE, Elisabeth. Louis Sullivan: Influence and Innovation. *Providence College Journal of Art*, p. 31-37, 2014.

KOTKAS, Tormi; HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. Identifying Characteristics of Science Teaching/Learning Materials Promoting Students Intrinsic Relevance. *Science Education International*, v. 27, n. 2, p. 194-216, 2016.

LASINI, Giulia. Brunelleschi e o Desenho de arquitetura. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 34-38. 2014.

LEBANO, Edoardo. Luigi Pulci and Late Fifteenth-Century Humanism in Florence. *Renaissance Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 489-498, 1974.

LIMA, Filipe. Arquitetura e Cidade na Tradística do Renascimento Italiano. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 24. 2007.

- LIMA, Filipe. A Ideia de Cidade no Renascimento. Tese (Doutoramento em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 11-38. 2012.
- LINDOW, James. Magnificent Architecture. *Design History*, v. 21, n. 3, p. 289–294, 2007.
- MALESANI, Piergiorgio; PECCHIONI, Elena; CANTISANI, Emma; FRANTINI, Fabio. Geolithology and provenance of materials of some historical buildings and monuments in the centre of Florence (Italy). *Journal of International Geoscience*, v. 26, n. 3, p. 250-255, 2003.
- MATTOX, Philip. Domestic sacral space in the Florentine Renaissance palace. *Society for Renaissance Studies*, v. 20, n. 5, p. 658-673, 2006.
- MCHAM, Sarah. Donatello's Judith as the Emblem of God's Chosen People. p. 36. In: BRINE, Kevin; CILETTI, Elena; LAHNEMANN, Henrike. *The Sword of Judith*. Cambridge: Open Book Publishers, 2010.
- MIGIARI, Riccardo; FASOLO, Marco; BAGLIONI, Leonardo; SALVATORE, Marta; ROMOR, Jessica; MANCINI, Matteo. Architectural Perspectives Survey. p. 463-472. 5th Euro-Mediterranean International Conference. Nicosia: Springer. 2014.
- MILLEN, Ronald; WOLF, Robert. Palazzo Medici into Palazzo Riccardi: The Extension of the Façade along via Larga. *Mitteilungen des Kunsthistorischen Institutes in Florenz*, v. 1, p. 81-120, 1987.
- MONSERRAT, Victor. Los antrópodos en la historia y en el arte de la ciudad de Florencia. *Boletín de la Sociedad Entomológica Aragonesa*, v. 47, p. 499-549, 2010.
- OLIVEIRA, António. A regulamentação do exercício profissional da arquitetura no Brasil. Tese (Doutoramento em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 30-33. 2011.
- OLSZEWSKI, Edward. Architectural Beginnings. In: OLSZEWSKI, Edward. *Dynamis of Architecture in Late Baroque Rome*. Ohio: Case Western Reserve University, 2015.
- ONAY, Nilüfer; RICCI, Massimo. Stone as a determinant of architectural identity in the Florence of Renaissance. *Journal of the Faculty of Architecture*, v. 9, n. 2, p. 121-134, 2012.
- OXLEY, Malcolm. The Medici and Gozzoli's Magi. *History Today*, p. 1-5, 1987.
- PAYNE, Alina. Materiality, Crafting, and Scale in Renaissance Architecture. *Oxford Art Journal*, v. 32, n. 3, p. 365-386, 2009.
- PIERSE, Simon. The Role of Drawing in the Fresco Paintings of Benozzo Gozzoli and his Workshop. Dissertação (Mestrado em Arte Histórica e Teórica) - Universidade de Essex. Colchester, p. 10. 1992.
- ROSSI, Daniella. Humanism and Renaissance. *The Year's Work on Modern Language Studies*, v. 69, p. 476-490, 2007.
- SAALMAN, Howard; MATTOX, Philip. The First Medici Palace. *Journal of the Society of Architectural Historians*, v. 44, n. 4, p. 329-345, 1985.
- SALVIOLI, Nicola; SARRI, Stefano; AGRESTI, Juri; SIANO, Salvatore; OSTICIOLI, Iacopo. Conservation Treatments and Archaeometallurgical Insights on the Medici Riccardi Horse Head. p. 319-328. *Artistry*

in Bronze: The Greeks and Their Legacy (XIXth International Congress on Ancient Bronzes). Los Angeles: The J. Paul Getty Museum and the Getty Conservation Institute Los Angeles. 2017.

SILVER, Nathaniel. Creating a Renaissance Painter: Pesellino, Connoisseurship, and the Romantik. I Tatti Studies in the Italian Renaissance, v. 18, n. 2, p. 429-467, 2015.

SIMONS, Patricia. Hercules in Italian Renaissance Art: Masculine Labour and Homoerotic Libido. Art History, v. 31, n. 5, p. 632-664, 2008.

SMALL, Brendan. The Language Question: Cultural Politics of the Medici Dynasty. p. 224. In: PALMER, A. Homer Among the Moderns. University of Chicago, 2015.

SPARTI, Donatella. Ciro Ferri and Luca Giordano in the Gallery of Palazzo Medici Riccardi. Mitteilungen des Kunsthistorischen Institutes in Florenz, v. 47, n. 1, p. 159-221, 2003.

STONES, Anthony. Venus and Cupid: A Relief Carving by Michelangelo?: 'The Unchanging Mutilated Marble'. Papers of the British School at Rome, v. 61, p. 245-261, 1993.

TAYLOR, Kristina. Restoration of the Grotto at Villa Salviati. Garden History, v. 40, n. 2, p. 294-300, 2012.

THIERYUNG, Lisa. The Palazzo Medici and its Polyvalent Message: Cosimo de Medici Navigates the Shifting Meaning of Pride. Dissertação (Mestrado em Artes Liberais) - University of South Florida. Tampa, p. 28. 2017.

WATERS, Michael. Reviving Antiquity with Granite: Spolia and the Development of Roman Renaissance Architecture. Architectural History, v. 59, p. 149-179, 2016.

NOTAS

Nota 1

Eram os santos padroeiros da família. Para além disso, a basílica de São Lourenço e sacristia foram construídas a mando de Giovanni di Bicci de Medici, pai de Cosme “o Velho”, este último remodelou o convento de São Marcos.

Nota 2

Que constituía uma nova forma de pensar - o humano era o elemento principal.

Nota 3

Neto de Cosme “o Velho” e filho de Piero “il Gottoso”.

Nota 4

Fim do esplendor da família Medici

Nota 5

Feitas de Pietra Serena

Nota 6

Lógia (ou loggia) é um elemento de arquitetura aberto com arcos de volta perfeita e sustentado por colunas.

Nota 7

Estes foram tapados no século XVI e mais tarde substituídos por janelas.

Nota 8

Dedicada a banquetes e festas.

Nota 9

Um piano nobile é o piso principal de um palácio renascentista, normalmente a cima do piso térreo.

Nota 10

A colocação do altar foi colocada no extremo oposto da entrada, sendo uma das características dos arquitetos do Renascimento.

Nota 11

Esta galeria não existia nos tempos da família Medici, foi contruída pela família Riccardi – outras informações como o nome do pintor encontra-se no item 5.

Nota 12

A biblioteca foi concebida no tempo da família Riccardi – informações sobre o pintor estão no item 5.

Nota 13

Descreve a educação dos homens aristocráticos, a qual se divide entre estudos literários e paixão pelas armas.

Nota 14

Especialmente negócios da banca, era considerado uma sede do banco.

Nota 15

É a importância da informação científica consultada para este trabalho.

Nota 16

Quarenta e quatro colunas feitas de granito, divididas pelo piso zero e um.

Nota 17

Foi o primeiro pátio a ser construído com monólitos de granito expolido.

Nota 18

Existem outras arquiteturas, como por exemplo, religiosa, militar e cultural.

Capítulo 6



10.37423/220105294

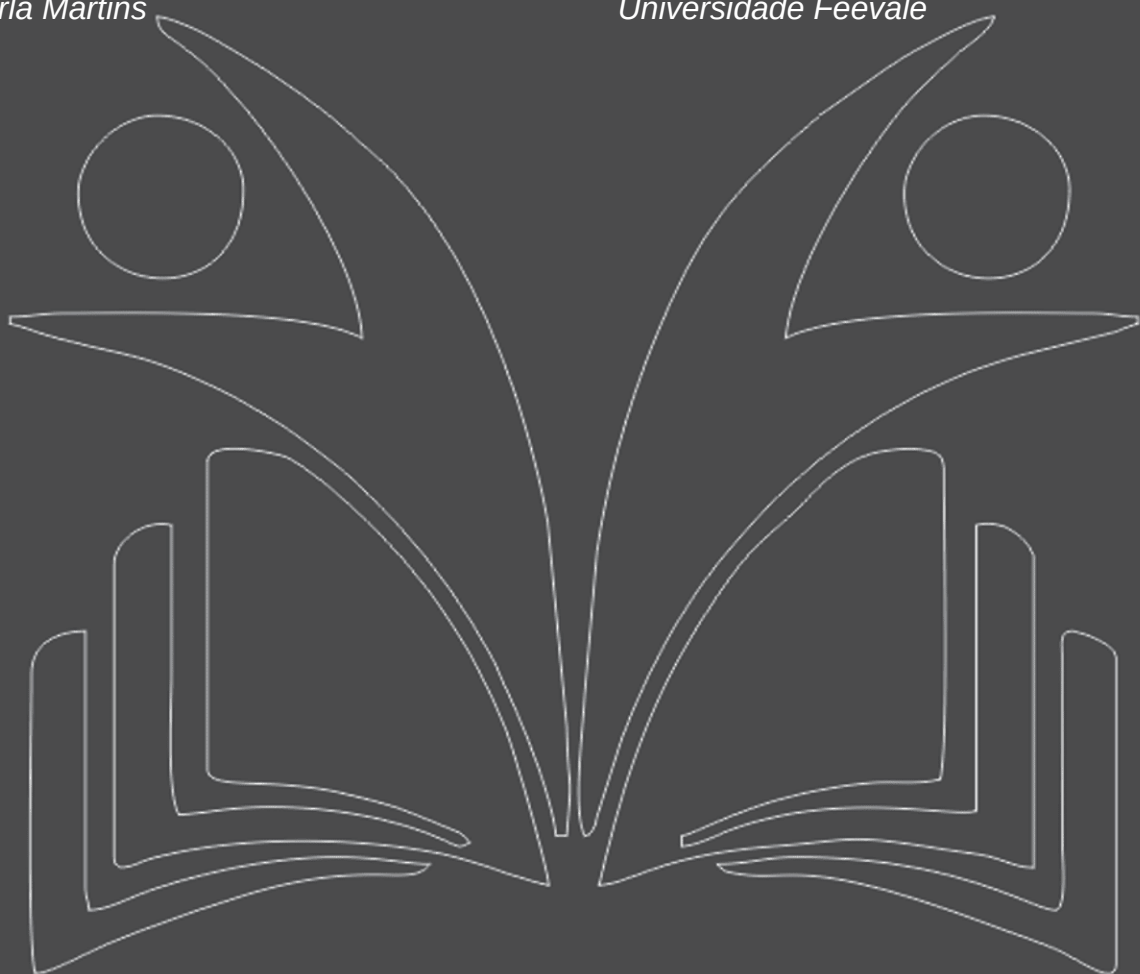
A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA DE GEISEL E O LUSOTROPICALISMO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO ANGOLANO EM “A GERAÇÃO DA UTOPIA” DE PEPETELA

Justine Prinstrop

Universidade Feevale

Rodrigo Perla Martins

Universidade Feevale



Resumo: este trabalho tem como intuito analisar a relação entre Brasil, Portugal e Angola durante o governo de Ernesto Geisel (1974 – 79), período que comporta a Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974) e a independência de Angola (11 de novembro de 1975), através da obra “A Geração da Utopia” do autor angolano Pepetela, relacionando Literatura e História. Através destas discussões, este trabalho também apresenta o conceito de lusotropicalismo, desenvolvido pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que aborda a relação de Portugal com os trópicos.

Palavras-chave: Lusotropicalismo. Portugal. Angola.

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa de natureza básica, com método dialético e indutivo, exploratória e explicativa quanto aos objetivos, bibliográfica e documental quanto aos procedimentos técnicos e de abordagem qualitativa. A metodologia toma por base o método historiográfico, ou seja, prevê a coleta e análise de múltiplos tipos de documentos a fim de construir uma narrativa que explique o encadeamento dos eventos e seus contextos. Ressalta-se ainda a possibilidade de realização de entrevistas e utilização de história oral.

Este trabalho busca inserir a obra “A Geração da Utopia” do autor angolano Pepetela no contexto do lusotropicalismo, conceito desenvolvido pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que visava a ampliação dos laços entre Portugal e suas colônias. Sendo assim, contextualiza historicamente as relações entre Brasil – Portugal – Angola, cada qual vivendo um momento específico de sua história; o Brasil, sob o governo ditatorial de Ernesto Geisel (1974 – 1979), Portugal vivendo o fim da ditadura salazarista com a Revolução dos Cravos em 1974 e por fim, Angola, alcançando a tão almejada independência em 1975.

Analisar obras literárias e relacioná-las com a História sempre foi uma ação constante em minha formação, a compreensão de múltiplas histórias e realidades possíveis dentro de um contexto histórico torna-se mais acessível quando a percebemos dentro da Literatura, tendo suas obras como documentos históricos e relatos de seu tempo. Para Chartier (1999), existem duas formas possíveis de estabelecer relações entre Literatura e História: a primeira trata de levar em consideração o efeito de sentido dos textos como o resultado de uma fusão entre a invenção literária e entre o mundo social em que está inserida; a segunda, menos previsível e em oposição à primeira, está relacionada à presença de representações originais em obras literárias, levando os historiadores a se questionarem acerca dos pilares da “instituição literária”. As obras literárias do autor angolano Pepetela são um retrato visceral da sociedade angolana e de todos os desafios enfrentados por sua população para a consolidação de sua identidade nacional. Neste sentido, relacionam-se mais fidedignamente à segunda ideia de relação entre Literatura e História de Chartier.

A Geração da Utopia, no entanto, retrata a história angolana através da ótica de alguns jovens angolanos que vivem em Lisboa, sendo dividido em quatro partes: A casa (1961), A chana (1972), O polvo (abril de 1982) e O templo (a partir de julho de 1991). Cada uma das partes representa um período específico no processo de libertação nacional, sendo o primeiro o período embrionário, ou seja, a gênese ideológica; o segundo representando a guerrilha em si, que levaria à consolidação do

processo revolucionário através da independência em 1975; os dois últimos capítulos são um retrato da decepção daqueles que foram protagonistas do processo revolucionário, deparando-se com a corrupção, a usura e a superficialidade do próprio movimento.

Na obra ficam evidentes as relações entre colônia e metrópole, onde os jovens angolanos vão para Lisboa para completar seus estudos. A história portuguesa anda de mãos dadas com a história de suas colônias, e no capítulo inicial Portugal ainda vive sob a sombra do salazarismo e da linha dura da Pide, mas uma efervescência revolucionária já esboça suas primeiras fagulhas, assim como em Angola. A Revolução dos Cravos, em 1974, seria a peça chave para a concretização da independência angolana em 1975. Sendo assim, este trabalho visa a abordagem destas relações, buscando contextualizar historicamente os capítulos do livro, mas enfatizando os impactos da política portuguesa em Angola. Destaca-se também, os aspectos relacionados ao lusotropicalismo e as relações entre Brasil – Portugal – Angola através de ações diplomáticas e de políticas externas.

2 A GERAÇÃO DA UTOPIA E AS POLÍTICAS EXTERNAS PORTUGUESAS:

Para Pesavento (2006), é necessária cautela por parte do historiador em utilizar a Literatura como fonte histórica, uma vez que esta se baseia no que poderia ter acontecido e que hoje é cada vez mais comum termos acesso a obras de historiadores que trabalham com o imaginário e que utilizam este “poderia ter acontecido” ou o “não aconteceu” para recuperar algum evento que realmente aconteceu. Os personagens e as situações acontecem na “verdade do simbólico”, ou seja, podem retratar perfis semelhantes aos reais, mas não acontecem no mesmo plano, eles “são dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida” (PESAVENTO, 2006, p. 3).

Considerando o conceito de “verdade do simbólico” apresentado por Pesavento (2006) ao analisarmos A Geração da Utopia nos deparamos com importantes alegorias propostas por Pepetela, trazendo a ideia de uma nação – e uma identidade nacional – em construção, das barreiras impostas pelo colonialismo e do desapontamento da geração da utopia com o que restou da revolução. Todos estes elementos são personificados nos personagens centrais da obra.

Sara, Malongo, Aníbal e Vítor Ramos são os protagonistas da história.

Acompanhamos suas trajetórias durante os trinta anos descritos no livro. O capítulo inicial A Casa (1961) apresenta-os ainda jovens, vivendo em Lisboa, cada qual em busca de suas realizações pessoais. O ano que dá início ao livro é marcado por intensa agitação política em Portugal e em praticamente

todos as nações imperialistas. Os movimentos emancipacionistas estavam ganhando protagonismo na Ásia e na África, colocando em xeque a hegemonia colonialista que fora vigente até então; em meio à Guerra Fria, o Terceiro Mundo⁶ ganhava voz cada vez mais ativa dentro da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas: Sara, Malongo, Aníbal e Vítor Ramos são os protagonistas da história. Acompanhamos suas trajetórias durante os trinta anos descritos no livro. O capítulo inicial A Casa (1961) apresenta-os ainda jovens, vivendo em Lisboa, cada qual em busca de suas realizações pessoais. O ano que dá início ao livro é marcado por intensa agitação política em Portugal e em praticamente todos as nações imperialistas. Os movimentos emancipacionistas estavam ganhando protagonismo na Ásia e na África, colocando em xeque a hegemonia colonialista que fora vigente até então; em meio à Guerra Fria, o Terceiro Mundo⁶ ganhava voz cada vez mais ativa dentro da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas:

Tal bloco começa a crescer e a ter voz bastante ativa na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, seria o responsável por uma articulação de uma violenta condenação da comunidade internacional à política colonial lusa, o que acabou por colocar o Estado português na defensiva (FREIXO, 2008, p. 129).

A Conferência de Bandung em 1955 foi um divisor de águas para os países “periféricos”, pois marcou o não-alinhamento dos países do Terceiro Mundo, uma ação geopolítica que os distanciava das duas grandes potências da Guerra Fria, mesmo que as nações tenham se autodeclarado socialistas, mas primando pelo conceito de autodeterminação dos povos. Em 1961, com a Conferência de Belgrado, o não-alinhamento oficializou-se, trazendo consigo uma série de princípios e fundamentos que embasariam o processo de descolonização das nações asiáticas e africanas.

O ano escolhido por Pepetela para iniciar o livro é emblemático, pois é o ano da Conferência de Belgrado e do estopim da efervescência política daquilo que a historiografia portuguesa chamou de “guerras coloniais” (Freixo, 2008). Uma forte onda nacionalista tomou conta das colônias, liderada por intelectuais locais que faziam parte das elites coloniais, os “assimilados” – com formação ocidental:

Portugal tinha criado uma classe-elite de africanos, muito reduzida, constituída por “assimilados” com privilégios que lhes permitiam participar na exploração de seus compatriotas, mas que, ao mesmo tempo, se obrigavam a presenciar no dia-a-dia a situação humilhante dos outros africanos e a brutal repressão de que estes eram vítimas. Não surpreende, nestas circunstâncias, que tivessem sido os “assimilados” educados a constituir a oposição política (FERREIRA, 1977, p. 43).

Os acontecimentos em Angola no início de 1961, encabeçados e postos em prática por uma organização chamada UPA, formada por um destes grupos de “assimilados” trazem grande tensão às

ruas lisboetas, marcando uma intensa repressão aos angolanos que lá viviam, principalmente através da vigilância constante da Pide. As notícias sobre a terra confundiam-se, os periódicos sensacionalistas tratavam os angolanos como terroristas, afirmando que o mais completo caos havia se instaurado em Angola:

As notícias enchiam as páginas dos jornais, mas as informações eram poucas. A censura estava a trabalhar a triplo vapor, as tesouras nunca funcionaram tanto como agora. Os jornais enchiam-se de discursos patrioteiros, Portugal é uno e indivisível, de declarações de apoio ao regime, mas pouco de concreto sobre os acontecimentos (PEPETELA, 2000, p. 10).

Os personagens do livro vivenciam as mais distintas experiências pessoais neste capítulo: a gravidez de Sara, o insucesso de Malongo no futebol do Benfica, a deserção de Aníbal do exército para integrar a luta armada, o processo de adesão de Vítor Ramos ao movimento guerrilheiro. Todos estes momentos na vida de cada um são transpassados pela guerra colonial, que marca não só o coletivo como também a individualidade.

O segundo capítulo do livro intitulado A Chana (1972) está situado temporalmente três anos antes da independência de Angola e dois anos antes do evento mais decisivo para a sua conquista: a Revolução dos Cravos, que aconteceu em 25 de abril de 1974 e culminou no fim do regime salazarista.

Neste capítulo somos reapresentados a Vítor Ramos como Mundial e a Aníbal como Sábio, duas personalidades em constante confronto, assinalando a heterogeneidade dos grupos que participaram do processo revolucionário. O capítulo mostra a metamorfose dos personagens através da guerra, como Mundial se transforma em um homem superficial e corrupto, e como o Sábio, devido à sua extrema lucidez, é considerado um louco no pós-guerra, por transparecer seu mais completo desapontamento com os rumos tomados pela revolução que tanto idealizara.

Este é o capítulo mais emblemático da obra, pois representa metaforicamente a ideia central do livro, a subversão dos valores de liberdade, de autodeterminação, de socialismo e de utopia e a sua transformação em preceitos individualistas e contraditórios, pautados na busca de privilégios e na perpetuação de grupos hegemônicos no poder. No entanto, antes da consolidação da independência em 1975, ainda existia um foco de esperança na restauração da tradição, na consolidação da identidade nacional, metaforizado na figura do oásis em meio ao deserto:

O homem é um ponto minúsculo na chana. O sol acabara de se erguer e perdeu o tom ensanguentado que guardara por momentos, depois de violar a noite. O homem já deixou atrás de si uma longa extensão do terreno, coberta apenas por capim. A mata, abandonada ao notar os primeiros alvares que lhe indicavam o Leste, ficou bastante longe, tomou mesmo o tom azulado da

distância. Nada se apercebe à sua frente, além dum oceano de capim baixo chegando à altura dos joelhos. Mas ele sabe, lá onde finda a chana haverá árvores e sombra. No fundo duma chana há sempre árvores, bem como à direita ou à esquerda ou atrás; a chana é um mar interior, a única incerteza reside no tempo necessário para chegar à praia (PEPETELA, 2000, p. 143-4).

A concretização do movimento revolucionário pró-independência de Angola representado neste capítulo foi fortalecido graças ao afastamento de Salazar em 1968 do governo português por motivos de doença, culminando em seu falecimento em 1970. Quem assumiu o seu lugar foi Marcello Caetano, que enfrentou obstáculos internos para consolidar seu poder, para Freixo (2008), faltava a Caetano a habilidade de articular os interesses dos setores internos portugueses, da mesma maneira que Salazar, “apesar de tentar manter uma imagem reformista, a indefinição e a indecisão características de seu governo acabaram tanto desagradando os setores mais liberais, quanto gerando desconfiança dos setores mais à direita” (FREIXO, 2008, p. 135).

Todas estas questões internas e externas causaram insatisfação popular e dentro dos próprios setores hegemônicos do Estado Novo português, incluindo as Forças Armadas. A alta cúpula da hierarquia militar portuguesa mobilizou-se a favor da independência das colônias, criticando a intervenção militar; a crítica deu-se através do livro Portugal e o Futuro.

Os responsáveis pela publicação do livro foram imediatamente afastados de seus cargos, causando um grande mal-estar na sociedade portuguesa, que auxiliou no aceleração de um golpe de Estado, que estava cada vez mais eminente.

Pouco depois da meia-noite do dia 25 de abril de 1974, a canção “Grândola, Vila Morena” era tocada na programação da Rádio Renascença, uma emissora católica de Lisboa. Estava dada a senha para o início da revolta que iria mudar os rumos de Portugal e que nos primeiros dias foi chamada de “Revolta dos Capitães”, para logo a seguir receber seu nome definitivo, “Revolução dos Cravos”, a flor de abril em Portugal (FREIXO, 2008, p. 135).

O capítulo O Polvo acontece em abril de 1982 e relata o exílio voluntário de Aníbal, o Sábio, em uma praia costeira de Angola; no epílogo do capítulo A Chana, Aníbal é dado como morto por Vítor Ramos. O Polvo apresenta sua introspecção e todo o seu descontentamento com os rumos tomados pelo movimento revolucionário, neste caso o MPLA. A alusão à figura do polvo diz respeito a uma criatura marinha que Aníbal tem como objetivo, matar. Por anos, o personagem se prepara para esse momento e quando finalmente fica cara a cara com o animal, percebe que ele era muito menor do que ele imaginava.

Aníbal sobrevive graças à caça e à pesca praticada na região, além de receber uma pequena pensão pelo tempo de serviço prestado na revolução; seu modo de vida simples condiz com os princípios

socialistas sustentados por ele durante toda a obra, antagonizando com a opulência e rápido enriquecimento dos antigos revolucionários, como é o caso de Vítor.

O cenário proposto por este capítulo apresenta uma total desconstrução do projeto de utopia gestado durante o projeto de independência, a corrupção do partido e a descontinuidade dos ideais defendidos pelos revolucionários, ofuscados pelos privilégios locais. A independência de Portugal trouxe à tona novos obstáculos às colônias, mas muitos dos problemas enfrentados já haviam sido gestados durante os anos de colonialismo e durante o processo de descolonização.

O último capítulo, O templo nos apresenta Malongo, agora um business man, bem-sucedido, ainda evitando envolvimento com a política, mesmo sendo grande amigo de Vítor Ramos, agora importante autoridade angolana. Vítor, Malongo e Elias idealizam e colocam em prática a Igreja da Alegria e da Esperança Dominus. Estes três personagens são a personificação das críticas de Aníbal, dos motivos do insucesso da revolução, principalmente no que diz respeito à superficialidade e à corrupção predominante no movimento pós independência, utilizando o povo e sua fé para a manutenção de seus privilégios e do status quo.

Com a consolidação da Revolução dos Cravos e as medidas subsequentes de Portugal, o processo de independência das colônias portuguesas foi acelerado. No entanto, devido à heterogeneidade dos grupos que disputavam o poder na colônia angolana, uma intensa guerra civil se sucedeu no período pós-colonial, marcado por contradições internas e rivalidades tribalistas, fatores estes que serviram como obstáculo para a consolidação de instituições políticas democráticas e sólidas, “agravando seus graves problemas econômicos e sociais, com as feridas abertas durante o processo de descolonização somando-se àquelas deixadas pelo colonialismo” (FREIXO, 2008, p. 137).

Freixo (2008) aponta para o fato de que a instabilidade política nas colônias, embora oriunda das próprias contradições internas dos movimentos pró-independência, também está relacionada a equívocos portugueses na condução do processo de descolonização pós- Revolução dos Cravos:

Com isto, alguns dos equívocos portugueses na condução do processo de descolonização acabariam contribuindo para o aumento das tensões e da instabilidade já existentes nas antigas áreas coloniais, como decorrência das disputas entre diferentes grupos que, via de regra, contavam com forte apoio externo, tanto das duas grandes potências, quanto de atores regionais, como a África do Sul, nos casos de Angola e Moçambique (FREIXO, 2008, p. 137).

Freixo (2008) aponta para o fato de que a instabilidade política nas colônias, embora oriunda das próprias contradições internas dos movimentos pró-independência, também está relacionada a equívocos portugueses na condução do processo de descolonização pós-Revolução dos Cravos:

Com isto, alguns dos equívocos portugueses na condução do processo de descolonização acabariam contribuindo para o aumento das tensões e da instabilidade já existentes nas antigas áreas coloniais, como decorrência das disputas entre diferentes grupos que, via de regra, contavam com forte apoio externo, tanto das duas grandes potências, quanto de atores regionais, como a África do Sul, nos casos de Angola e Moçambique (FREIXO, 2008, p. 137).

3 A GERAÇÃO DA UTOPIA E O LUSOTROPICALISMO:

O sociólogo brasileiro Gilberto Freyre foi o idealizador do conceito de lusotropicalismo, que aborda a relação de Portugal com os trópicos, evidenciando as vantagens da colonização portuguesa, enaltecendo o “espírito aventureiro” do português, “o termo sugeria que os portugueses possuíam uma maneira especial de viver nos trópicos, caracterizada pela mistura racial e pela afinidade com negros: o Brasil seria o melhor exemplo desse ideal lusotropical” (DÁVILA, 2011, p. 12). Para Freyre, português deu início a um “novo tipo de civilização”:

O que denominamos “civilização lusotropical” não é, biossocialmente considerada, senão isto: uma cultura e uma ordem social comuns à qual concorrem, pela interpenetração e acomodando-se a umas tantas uniformidades de comportamento do europeu e do descendente e do continuado do europeu nos trópicos - uniformidades fixadas pela experiência ou pela experimentação lusitana – homens e grupos de origens étnicas e de procedências culturais diversas. Vê-se assim que é um conceito, o sociológico, de civilização lusotropical, de cultura e de ordem social lusotropicalais, que ultrapassa o apenas político ou retórico ou sentimental de “comunidade lusobrasileira” (FREYRE, 1960, p 74).

Com o fim da Segunda Guerra e a efervescência nas colônias na luta pró independência, Portugal acaba inserindo à sua agenda política a pauta do lusotropicalismo, na busca de resgatar as glórias do passado e retomar sua hegemonia nas colônias. As relações diplomáticas entre Brasil, Portugal e as colônias portuguesas, especialmente em Angola, representam com clareza os fatores lusotropicalais que serviram de base para a diplomacia destas nações.

Em 1975, primeiro ano de governo do general Ernesto Geisel, o diplomata brasileiro Ovídio de Melo e sua esposa Ivony, desembarcavam em Angola, para atuarem como intermediários entre Brasil e Angola em meio à guerra de independência, que seria concretizada alguns meses depois.

O casal encerrou um ciclo de encontros brasileiros com a África que começou quando o escritor brasileiro Gilberto Freyre, que viajou para Angola em 1961 como convidado das autoridades coloniais portuguesas, ergueu sua taça para comemorar os “futuros brasis”, que a seu ver, os colonialistas portugueses estavam criando (DÁVILA, 2006, p. 11).

As relações entre Brasil e Angola em A Geração da Utopia não estão em foco, uma vez que a discussão central da obra é a luta de libertação nacional de Angola, mas podem ser percebidas nos diálogos dos

estudantes no capítulo A Casa, quando conversam sobre os vínculos entre portugueses e angolanos, que ultrapassam a língua em comum:

Voltou à literatura, aconselhando os outros a lerem Drummond de Andrade, na sua opinião o melhor poeta de língua portuguesa de sempre. Qual Camões, qual Pessoa, Drummond é que era, tudo estava nele, até a situação de Angola se podia inferir em sua poesia. Por isso vos digo, os portugueses passam a vida a querer-nos impingir sua poesia, temos de a estudar na escola, e escondem-nos os brasileiros, nossos irmãos, poetas e prosadores sublimes, relatando os nossos problemas e numa linguagem bem mais próxima de que falamos nas cidades. Quem não leu Drummond é um analfabeto (PEPETELA, 2000, p. 31)

CONCLUSÃO

Relacionar Literatura e História é sempre um desafio, visto que a linha entre fantasia e realidade é tênue. Somos apresentados aos personagens do livro, cada um com suas vivência individuais, mas também temos como pano de fundo a decadência do colonialismo europeu e a efervescência das novas nações que surgem no continente africano.

Esta análise é extremamente relevante, pois nos mostra a perspectiva do colonizado e acima de tudo, nos traz motivos concretos para questionar as ordens vigentes. A presente pesquisa buscou enfatizar a importância de dar voz àqueles que por muito tempo foram silenciados, mas que nunca deixaram de lutar contra a crueldade e as arbitrariedades, seja pela preservação das tradições locais ou seja lutando com as mesmas armas que o colonizador, para manter sua integridade e a sua honra.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. Debate: Literatura e História. Topoi, Rio de Janeiro, RJ: nº 1, p. 197 – 216.

DÁVILA, Jerry. Hotel Trópico: o Brasil e o desafio da descolonização africana, 1950 – 80 São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador, BA: Editora EDUFBA, 2008

FERREIRA, Eduardo de Souza. O fim de uma era: o colonialismo português na África Lisboa: Sá de Costa, 1977

FREYRE, Gilberto. “Integração portuguesa nos Trópicos.” In FREYRE, G. Uma política transnacional de cultura para o Brasil de hoje. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos / Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, 1960, pp. 65 – 117

FREIXO, Adriano. A crise do último império: a Guerra Fria e as décadas finais do colonialismo português (1945 – 75). Diálogos, vol. 22, n. 1, 2018.

SERRANO, Carlos M.H e MUNANGA, Kabengele. A revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências na Ásia e na África. São Paulo, SP: Atual, 1995.

PEPETELA. A geração da utopia. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2000

Capítulo 7

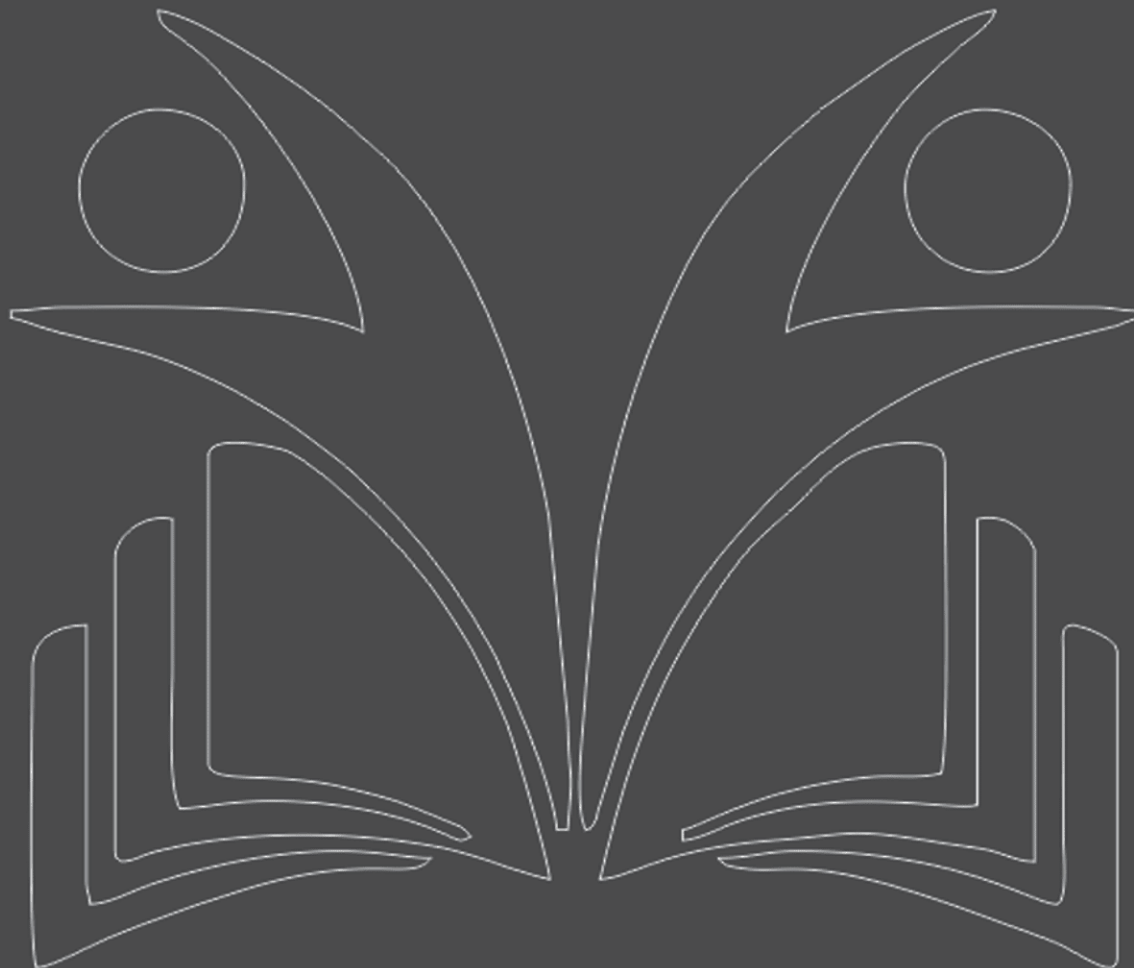


10.37423/220205302

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O USO DO MEMORIAL ESCOLAR

SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ

Universidade de Brasília



Este texto surge a partir de nossa experiência como docente no ensino superior em cursos de formação de professores(as) cuja opção por uma abordagem histórica no desenvolvimento do estudo da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, no período de 2005 a 2007, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, foi objeto de constantes reflexões sobre seu ensino e os encaminhamentos de nossa prática pedagógica, bem como pela estudo dos pressupostos da Educação patrimonial e a formação docente.

Assim, temos como objetivo principal deste trabalho a construção de uma possível síntese sobre as aproximações entre a construção conceitual da educação patrimonial (EP) com os pressupostos que analisam o campo de possibilidades na renovação do ensino da História da Educação (HE) a partir da reflexão sobre a utilização dos memoriais escolares no contexto do ensino da disciplina acima descrita, tomando-os como um bem cultural subjetivo que guarda também um caráter social mais amplo sobre o fenômeno educativo.

Destacamos, nesse sentido, concordando com Abdla (2004) que essa reflexão reforça a relevância da História da Educação como campo e como disciplina para a compreensão do conhecimento histórico sobre o fenômeno educativo dialogando com os princípios apontados pela construção conceitual da Educação Patrimonial.

Chamamos de memorial escolar o registro de memórias a respeito de fatos e vivências ocorridas durante a trajetória escolar desde a entrada na chamada pré-escola, hoje educação infantil, até os últimos anos que antecederam ao ingresso na universidade. Antes mesmo de solicitar dos alunos e alunas a escrita do memorial realizamos uma série de atividades que poderiam ajudar na reflexão do ato de lembrar. Uma delas diz respeito ao levantamento da concepção de história que aqueles tinham e a apresentação da perspectiva histórica que adotaríamos desde o início das aulas, indicando, exatamente, como abordaríamos o estudo das leis e políticas educacionais desenvolvidas em nosso país, incluindo nesse sentido, a análise da repercussão desses elementos educativos na própria vida dos alunos e alunas.

Para a discussão dos memoriais levantamos algumas questões que julgávamos ser o mote, exatamente, para os alunos e alunas tomarem o memorial como uma expressão do bem cultural que é a sua própria história de vida e as narrativas que conseguiram produzir a partir de suas lembranças; e, observá-lo com um olhar crítico e reflexivo. As

questões foram as seguintes: Como se viu na história? Quais posições você tomou ao construir a sua narrativa? Que relação temporal estabeleceu: a da ordem cronológica ou da ordem experiencial? Qual

o lugar das datas em suas narrativas? Como a partir de suas experiências pode ver aspectos mais amplos? Que função para a história observou ter a escrita do memorial? E, finalmente, como reflete sobre o memorial para a sua própria formação docente em curso?²

A partir desses questionamentos podemos observar os posicionamentos estabelecidos pelos alunos e alunas ao produzirem os memoriais e o que foi privilegiado por cada um dele e ainda as reflexões geradas com foco na própria formação docente que estava sendo iniciada no curso de licenciatura.

A seguir, apontamos sob qual perspectiva de educação patrimonial procuramos desenvolver nossas reflexões tecendo, portanto, as aproximações com os pressupostos do campo da história da educação e apresentando, paralelamente, nossas análises a partir dos memoriais que foram produzidos pelos alunos.

A Educação patrimonial focaliza o bem cultural como fonte primeira para o desenvolvimento de um processo educativo sistemático com vistas à apropriação e valorização do patrimônio em suas expressões material e imaterial. Rompe, nesse sentido, com a noção de patrimônio restrita ao patrimônio material edificado (“pedra e cal”) bastante difundida pelos arquitetos brasileiros e que perdurou por muito tempo aqui no Brasil, como também em outros países e toma como conceituação de patrimônio cultural:

[...] Um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes, cuja manifestação é percebida por uma coletividade como uma ‘marca’ que a identifica, que adquire um sentido ‘comum’ e compartilhado por toda uma ‘comunidade’: um grupo de pessoas que têm em comum o sentimento de identidade, de identificação uns com os outros, o que gera o sentimento de solidariedade, e agregação, de pertencimento a um grupo; do mesmo modo esse sentimento explica a reação a qualquer coisa que venha a ameaçar a integridade dessa ‘comunidade’- a começar pelo plano físico, do território e dos espaços comuns de vivenciamento, até o plano social, do conjunto de indivíduos que constituem o grupo e que assim se identificam no plano moral e espiritual dos valores consagrados e reconhecidos pelo grupo, cuja perda abalará as estruturas do sentimento de auto-estima e da própria identidade dessa ‘comunidade’(Horta, 2000.p.29)

Segundo Grunberg (2000), a Educação Patrimonial, ao considerar o objeto cultural como início de um processo de aprendizado, deve se constituir de uma experiência que leve em conta as dimensões da percepção, da observação, da motivação, da memória e da emoção, para se estruturar em etapas tanto formadoras, como promovedoras dessas dimensões, com o objetivo primordial de dar condições para que os indivíduos tenham consciência, reflitam e atuem frente aos elementos constituintes da sua vida social, histórica e cultural, podendo dessa maneira: “recriar, transformar, usar e desfrutar o

patrimônio cultural da sua região, do seu país e do mundo inteiro, preservá-lo e valorizá-lo para participar das mudanças da cultura e hoje e do amanhã.”(Grunberg , ibid. p.169)

Nessa perspectiva, a primeira aproximação com o campo da história da educação percebida diz respeito justamente à análise da educação como uma ação cultural e sócio-histórica refletindo sobre o fenômeno educativo, seja ele escolar ou não, como algo circunscrito num conjunto de relações, sendo ela mesma um bem cultural produzido pela e na humanidade. Assim, a educação como ação cultural produziu e vem produzindo uma série de artefatos para se constituir ao longo dos anos caracterizando-se como um fenômeno distinto dos outros, tais como o fenômeno político ou o fenômeno social, sem contudo, está dissociada destes. Isso é que vem se chamando de cultura escolar, por exemplo.

Nesse sentido, segundo Lopes e Galvão (2001), citando Chatier, uma das fortes influências do movimento da Nova História Cultural no campo da história da Educação apresentando-se assim como um campo de possibilidades para a renovação do ensino da história da educação, é “a necessidade de se estudarem os objetos culturais em sua materialidade, restabelecendo os processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações”, ampliando assim os objetos de estudo da HE. Ainda nessa visão, Lopes e Galvão dizem:

Temas como a cultura e o cotidiano escolares, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (profesores, professoras, mas também, alunos e alunas) a imprensa pedagógica, os livros didáticos e etc, têm sido estudados e valorizados.

Essa ampliação de objetos parece, então, se aproximar do conceito de patrimônio que a educação patrimonial assume como pressuposto principal. Além disso, uma outra influência da Nova história Cultural para o campo da História da Educação é a promoção de uma mudança de foco de história da política educacional e seus sistemas de ensino orientados apenas por um ideário pedagógico hegemônico, para a elaboração de uma história que busca compreender os diversos sujeitos que compõem o fenômeno educativo. Assim, existe o movimento de constituição da história da educação do índio, do negro, da criança, da mulher, inserindo assim categorias de análise usadas por outras áreas do conhecimento, tais como gênero, etnia e geração. Para esses estudos o princípio geral que se quer estabelecer é o desenvolvimento de um diálogo com o “outro” no tempo e no espaço, comparando, analisando e interpretando as continuidades e as rupturas. Esse diálogo com o “outro” permite a construção de uma identidade histórica da educação e nos faz desnaturalizar questões que

se impõem como natural, uma vez que a educação é algo que já está entranhado em nosso cotidiano, em nossas vidas.

Vemos, portanto, que ao desenvolver seus memoriais os alunos e alunas focalizaram a análise dos processos históricos a partir de suas histórias de vida, percebendo-se, portanto, como sujeito histórico. Isso considerando também seu próprio processo de formação docente, analisando seu percurso histórico no qual o ser professor está se constituindo. Essa perspectiva se coaduna com o que Nóvoa (2005) aponta quanto à relevância do estudo da HE. Segundo ele, urge para o professor a compreensão de sua atuação em termos de continuidade e mudanças do/no tempo, evitando modismos e naturalizações e, principalmente, se colocando como sujeito construtor de histórias. Era, portanto, nessa linha de formação docente que gostaríamos de levar nossos alunos a refletirem sobre o seu processo de formação profissional.

Essa perspectiva de análise da formação docente é corroborada por Abdala (2004) quando discorre sobre sua experiência de ensino na disciplina de História e Políticas Educacionais na Universidade de Taubaté, desde 2004. Ela comenta: “a complexidade do fenômeno educacional se articula com base, não só nos princípios antropológicos, axiológicos e epistemológicos, mas também na dinâmica histórica”; e ainda completa, “a compreensão dessa dinâmica torna-se fundamental para a própria compreensão da educação com vistas à percepção da prática transformadora da sociedade pela docência.”

Nesse sentido, a utilização do memorial escolar revelou-se ainda como facilitador do diálogo com “outro” acima descrito, uma vez que o sujeito, ao narrar suas memórias estabelece um diálogo entre aquilo que lhe foi particular, mas, que guarda relação com aspectos da história como prática social, ambos sendo reconstruídos com bases nos diversos discursos que são construídos e reconstruídos continuamente. Esses discursos indicam os posicionamentos que os sujeitos assumem frente às dimensões individuais e sociais da memória privilegiando uma em detrimento de outra. Por exemplo, ao privilegiar em suas narrativas crenças, valores, interesses, visões de mundo, capacidade de construir autonomia, o sujeito privilegia uma dimensão mais pessoal. Já ao destacar sua origem sócio-econômica, suas ideologias, posicionamentos e engajamentos políticos, dá ênfase a uma dimensão mais social. Essas duas dimensões estiveram bastante presente nas produções dos(as) alunos. Foi curioso ainda observar que a presença na dimensão social de seus posicionamentos oscilava ora pelo orgulho ora pelo desprestígio da escola pública e pela educação como ato social.

Assim, partimos do pressuposto, concordando com Barbosa (2006) de que as narrativas produzidas através da escrita do memorial escolar são instrumentos de reconstrução de identidades sociais e de preservação e (re) significação da memória individual e coletiva. O que também, de certa maneira, é reforçado por Halbwachs (apud, Bosi, 2003) para esse autor memória é trabalho, o trabalho de recuperar o passado em função do presente vivido que precisa de alguns facilitadores: os marcos da memória. Concordando com as proposições de Halbwachs, Almeida (1998) afirma que:

A recordação do passado necessita de marcos, sejam temporais ou espaciais, que passam a ser marcos sociais proporcionando estabilidade e persistência às lembranças, enfatizando ainda mais o caráter coletivo da recordação, do rememorar, das lembranças, da memória. É compartilhamento.

Um outro aspecto referente ao caráter social da memória diz respeito ao grau de pertencimento grupal que constitui um dos marcos de memória. Na perspectiva de Halbwachs (op. cit), esse pertencimento grupal é afetivo, de modo que um indivíduo constrói uma referência ao seu grupo devido ao fato de se sentir afetivamente a ele ligado. Quando não há o suporte no grupo, a única maneira de salvar as lembranças é a escrita de uma narrativa, na qual, geralmente, os grupos e suas construções desaparecem e dão lugar a outros reelaborados pela escrita. Por isso, os marcos de memória não são meras placas comemorativas, mas “traços” existentes na atmosfera de uma cidade, nas maneiras de agir das pessoas e nos costumes que permanecem no presente.

Isso foi expressado facilmente nos memoriais produzidos pelos estudantes. O vínculo sólido com as escolas que freqüentaram definiu um modo de narrar diferente daqueles que trocavam de escolas constantes devido a mudanças de cidade e de Estados³. Além desse aspecto, a própria localização geográfica das escolas, sendo próximas de suas casas, fez os mesmos estabelecerem vínculos diferenciados com os colegas, com os professores, aspectos esses que facilitaram até mesmo o ato de escrever como também as reflexões geradas pelo mesmo, reflexões essas que eram registradas pelos alunos em seus textos ou expressadas nos momentos de discussão oral sobre os memoriais.

Além disso, a produção e socialização dos memoriais entre os colegas da sala permitiu um amplo diálogo com a diversidade cultural na qual os mesmos estavam inseridos. A origem social mas geral, expressada tanto pelo ambiente rural ou urbano, como as características de suas famílias, a perspectiva religiosa na qual foram formados, as condições financeiras que possuíam, apresentaram-se, portanto, como diferenciais culturais que regeram, de certa maneira, seus modos de narrar e seus posicionamentos como também permitiu ao seus pares analisarem outras realidades a despeito até

do período cronologicamente que lhes eram contemporâneo mas que, a partir de cada contexto diferente, foi constituído de outra forma pelos sujeitos que as vivenciaram.

Vê-se aqui a relevância do uso do memorial escolar no ensino da história da educação na perspectiva da educação patrimonial exatamente porque a educação patrimonial toma a diversidade cultural como mais um pressuposto significativo para o trabalho sistemático com o bem cultural. Considera assim, a cultura como a ação pela qual os povos expressam suas formas específicas de perceber-se, organizar-se e integrar-se ao mundo em relação aos homens entre si e ao meio ambiente no qual estão inseridos. Resultante de um processo dinâmico que se transmite e se aprende com o fim de construir uma identidade. Reconhece ainda a diversidade cultural na medida em que todos os povos produzem sua cultura própria, compreendendo o processo histórico numa perspectiva mais crítica que invalida a concepção de culturas superiores ou inferiores.

Observa-se ainda uma outra aproximação entre as duas abordagens, a da história da educação e a da educação patrimonial, uma vez que a categoria da interdisciplinaridade parece ser central no desenvolvimento de suas atividades. Assim, a Nova História Cultural trouxe a perspectiva interdisciplinar para o trabalho historiográfico ao dialogar com as áreas da antropologia, da sociologia e da psicologia, por exemplo, para a construção de narrativas históricas mais consistentes e adequadas com a realidade multifacetada que é construída e reconstruída pelos indivíduos e trouxe uma grande contribuição para as análises em história da educação por se perceber a relevância em se compreender o fenômeno educativo como algo também multidimensional. No Plano de Trabalho/1998 sobre a Educação Patrimonial⁴, técnicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ao apresentar alguns critérios e objetivos sobre as suas ações relacionadas a essa temática, chamou atenção para o enfoque interdisciplinar, considerando a condição de que um objeto cultural é portador de múltiplos sentidos e significados.

Nesse sentido, consideramos que a partir da produção memorial escolar, pudemos desenvolver ainda uma ação de sensibilização quanto à constituição da memória escolar na guarda de objetos que caracterizam a história e, por conseguinte, a identidade que cada instituição escolar e seus sujeitos vão construindo ao longo de sua existência.

Existência essa que é marcada por modos de agir, pelas práticas profissionais, produção de idéias e subjetividades. Aspectos estes que dizem respeito tanto ao desenvolvimento organizacional propriamente dito da instituição como ao desenvolvimento profissional, em particular, dos docentes (LIBÂNEO et. al.: 2007 entre outros).

Para produzirem seus memoriais sugerimos aos alunos e alunas que tentassem localizar objetos usados no seu período escolar, fotos e etc. Em uma das turmas como fechamento da discussão dos memoriais foi possível fazermos uma pequena exposição desses objetos dando a eles uma organicidade a partir de categoriais que percebemos ser caracterizadoras da vivência histórica do grupo. Foi percebido pelos alunos que esteve presente em todos os percursos escolares descritos, por exemplo, a vivência da festa junina, denotando nesse sentido o aspecto cultural peculiar da região nordeste de nosso país da qual a maioria do grupo fazia parte. Além disso, foi observado que a prática esportiva era mais freqüente para aqueles e aquelas que foram alunos (as) das escolas da rede privada, sendo deficiente, portanto, a oferta dessa atividade nas escolas públicas. Em contrapartida, o teatro, com um engajamento de cunho mais social, foi uma atividade característica para aqueles que freqüentaram algumas escolas públicas.

No campo da história da educação tem sido crescente o número de pesquisas sobre a cultura material escolar destacando, principalmente, que ao se voltar para edifícios, mobiliários, utensílios, materiais pedagógicos e manuais didáticos estes estudos vêm desvelar que tais objetos não são dados naturais, sem maior relevância, mas que em “torno deles foram instituídas práticas discursivas, modos de organização pedagógica da escola, consolidação de métodos de ensino, constituição de sujeitos e práticas, aspirações de modernização e significados simbólicos (SOUZA: 2007, p.11-12)”. Dessa forma, a produção dos memoriais gerou, além da coleta dos objetos pessoais referentes ao período escolar, uma salvaguarda de muitos objetos e documentos, uma vez que vários deles já estavam esquecidos pelos(as) alunos(as), alguns inclusive tiveram que solicitar aos seus pais, avós, tios ou outros parentes para localizá-los uma vez que nem mais em suas próprias casas os tinham guardado. Isso se configurou também num movimento de restabelecimento de vínculos afetivos nos alunos que pareciam não mais serem possíveis de ser resgatados.

Os objetos também se constituíram, segundo a fala dos alunos e alunas, em facilitadores para o ato de lembrar o que reforça tanto a perspectiva de Halbwachs sobre os marcos de memória como também ao que Nora (1993) considera como característico da própria constituição da memória, para ele, a memória “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. É partir de desse princípio, inclusive, que os museus se estruturaram ao longo de sua formação social e revela a forma como nos relacionamos como sujeitos da cultura, produto e processo de relações simbólicas que são estabelecidas entre os indivíduos e os objetos culturais por estes produzidos.

Em relação à reflexão que foi possibilitada através da produção do memorial sobre sua própria formação docente é interessante destacar que foi unânime a indicação de que ao lembrarem de sua vida como aluno, bem como da relação que estabeleceram com seus professores e professoras, seja ela positiva ou não, os alunos e alunas puderam vislumbrar perspectivas sobre qual tipo de professor querem se constituir futuramente. Nesse sentido, Dubar (1997) chama atenção de que antes mesmo de vivenciar a profissão de professor e se atribuir uma identidade docente o sujeito traz consigo uma série de representações sobre o que é ser professor e vai construindo em confronto com as experiências vivenciadas tanto nos cursos de formação como no exercício efetivo da profissão. Dubar (op, cit) comenta ainda que a identidade docente parte da identidade social, gestada em processos que os sujeitos vivenciaram nos diversos grupos sociais que caracterizam a profissão por eles escolhida. Esses processos fazem parte, então, da socialização secundária como apontam Berger e Luckman (1985). Contudo, a construção da identidade profissional docente não se inicia na socialização secundária, ela já se apresenta aos sujeitos nos seus grupos primários, tais como a família e a escola quando os seus integrantes já comentam ou vivenciam aspectos em relação à profissão de professor. E isso ficou muito evidente a partir das reflexões que os alunos e alunas puderam desenvolver ao analisarem objetivamente seus memoriais.

A indicação sobre o papel de seus antigos professores como sujeitos significativos, inclusive seus próprios pais, bem como sua própria vivência de aluno como base para um olhar projetivo sobre sua profissão revelou também uma postura bastante madura da maioria dos alunos a respeito da história. Ao lembrarem, eles e elas não destacaram uma visão de julgamento de certo ou errado ou uma perspectiva futurista de pensar que ao saber do passado não mais se repetirá um erro no futuro. Mas se colocaram numa posição de diálogo com o “outro” no passado, aquele “outro”, seja ele(a) mesmo(a) como aluno(a) ou seus mestres que estava inserido num contexto social e cultural específico; que ao ser confrontado no presente possibilitou reflexões que nem se esgotaram no passado, nem num presente imediatista, nem num futuro retórico, mas poderão ser base para análises que o acompanharão em sua trajetória de formação humana.

Acreditamos ainda que a vivência da produção do memorial escolar possibilitou aos alunos e alunas o desenvolvimento de uma apropriação em relação ao patrimônio educacional produzido num contexto social mais amplo. Para Amorim (2004) o conceito de apropriação expressa, exatamente, a relação de pertencimento entre o sujeito e o patrimônio. Nesse sentido, consideramos que o processo de apropriação possibilitado a partir da escrita do memorial escolar coloca o educador ou aquele que

pesquisa a História da Educação, como um sujeito que reflete sobre os fenômenos educativos incluindo-se como parte de sua construção e também como produtor de histórias. Muitos estudos têm levantado a questão sobre a articulação entre memória, história e formação docente. Neles encontramos argumentos que ratificam a importância de se compreender a formação docente como um fenômeno social dinâmico, marcado por múltiplas relações num tempo-espaço determinados. Como um fenômeno constituído num processo de formação profissional de um sujeito que, ao mesmo tempo, é também pessoal, traçando assim, uma história de vida particular.

Dessa forma, discutimos em nosso texto o potencial do uso do memorial escolar baseado numa perspectiva da educação patrimonial que focaliza o bem cultural como fonte primeira para o desenvolvimento de um processo educativo sistemático com vistas à apropriação e valorização do patrimônio em suas expressões material e imaterial, destacando nesse sentido a própria história de vida dos alunos e alunos como sendo expressão desse bem cultural.

Percebemos ainda que a História da Educação como campo de pesquisa e especialmente como disciplina apesar de ter-se constituído, inicialmente, num discurso a partir de uma visão doutrinária e utilitária para a formação docente, atualmente, busca-se uma postura de diálogo com o passado analisando a educação e seus fenômenos no que tange suas continuidades e rupturas. Aspecto esse que pode ser também reforçado a partir das análises e reflexões que puderam ser estabelecidas através da produção dos memoriais.

O movimento de ampliação das fontes para a análise da pesquisa histórica advindo do aprofundamento dos estudos sobre a Nova História Cultural parece também abrir vias para um novo ensino de HE. Essa abordagem articula-se com os pressupostos da EP possibilitando trabalhar com os vestígios da História da Educação analisando-os sistematicamente e problematizando o fenômeno educativo sob novas perspectivas. Nesse sentido, tanto a produção dos memoriais ao revelarem os posicionamentos que cada sujeito constituiu em seus modos de narrar, como também a coleta de objetos referentes a sua vida escolar e o (re)estabelecimento de vínculos afetivos que porventura poderiam ficar esfacelados, foram relevantes para entendermos essa ampliação de fontes e a possibilidade de produzir reflexões sobre o fenômeno sob novas perspectivas.

Acreditamos ainda de que a reflexão ora produzida nesse texto se insere no contexto de estudos que têm levantado a questão sobre a articulação entre memória, história e formação docente (NÓVOA:1991; MIGNOT e CUNHA: 2002; STEPHANOU e BASTOS:2005 entre outros). Neles encontramos argumentos que ratificam a importância de se compreender a formação docente como

um fenômeno social dinâmico, marcado por múltiplas relações num tempo-espço determinados. Que compreende a formação docente como um fenômeno constituído num processo de formação profissional que guarda tanto a dimensão individual como a social, porém, colocam a subjetividade e suas construções simbólicas como categoria primordial para explicitar como o processo de profissionalização é definido na tessitura das relações entre o social e o individual e seus condicionantes histórico-culturais no decurso da constituição de uma classe profissional. Além desse aspecto, consideramos que o ensino da história da educação a partir da perspectiva da educação patrimonial pode fomentar a discussão sobre as temáticas da memória, da história e do patrimônio na formação do docente da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel Duarte. A História da Educação na Licenciatura. In: III congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba-PR. III Congresso Brasileiro de História da Educação PUC-PR, 2004.

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. Museu: espaço educativo, lugar de memória. In:

Presença pedagógica. Editora Dimensão, v.4. n.23, set/out. 1998.

AMORIM, Alexandre Alves. Educação patrimonial e patrimônio: as Representações sociais do Professor de História do Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª série, das redes municipais do Recife e do Cabo de Santo Agostinho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo. Modos de lembrar, de narrar e de escrever: a elaboração de memórias. Palestra proferida no Seminário Inicial do Programa Brasil Alfabetizado, convênio CEEL-UFPE e Prefeitura da Cidade do Recife, set/2006.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas 6a edição. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSI, Ecléa. Os espaços de Memória. In: BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

DUBAR, Claude. Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Coleção Ciências da Educação; 24. Porto Editora, 1997.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: Cadernos do CEOM – Chapecó: Argos UNOESC - Chapecó. Ano 14 nº12, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de;TOSCHI, Mirza Seabra.

Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007, 4 ed.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos (Coord.) Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2002.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares, In: Projeto História 10. História & Cultura. São Paulo. Editora da PUC- SP.1993.

NÓVOA, Antônio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, 1991.

_____. Por que História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: VOZES, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Vestígios da cultura material da escola. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados. Maio/agosto 2007, nº 14.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: VOZES, 2005.

Capítulo 8



10.37423/220205351

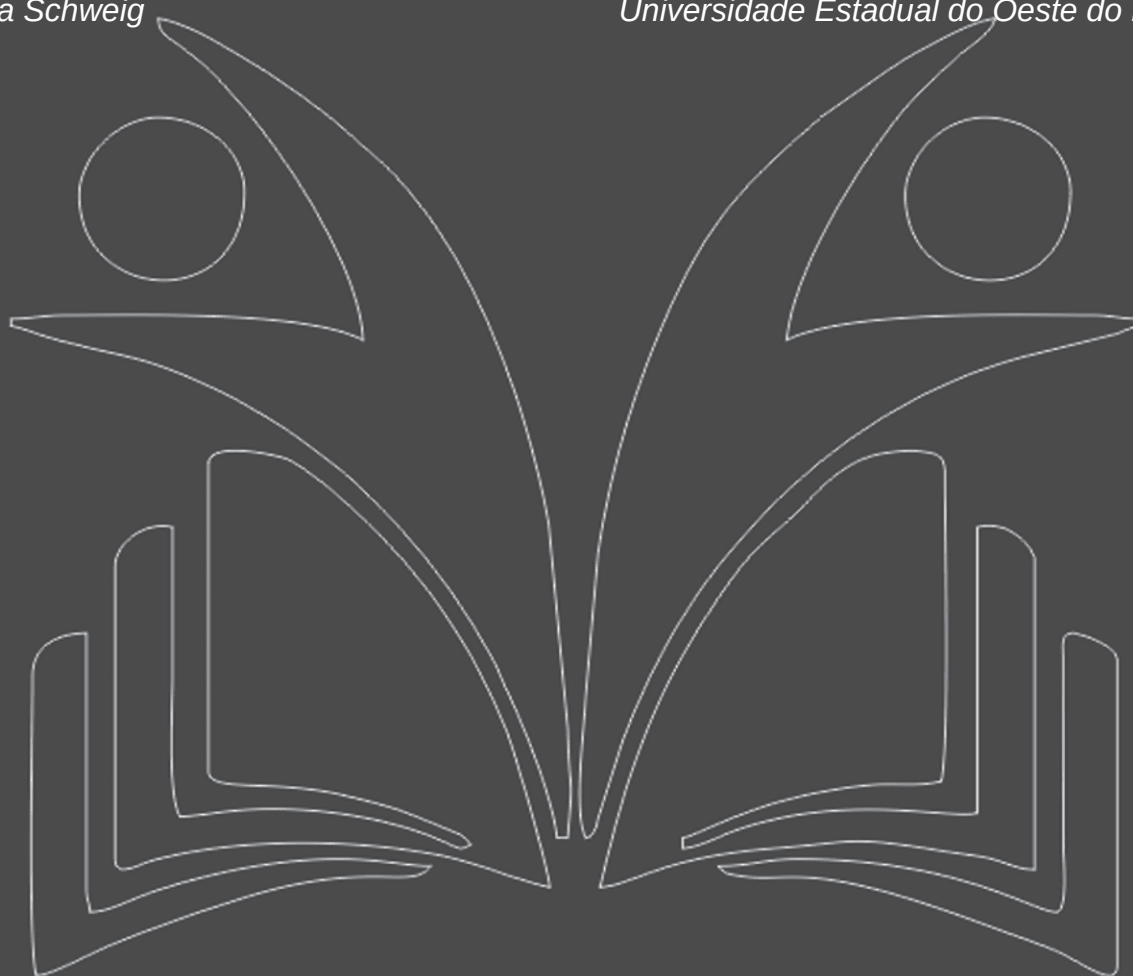
DESVELANDO LUCÍOLA: UMA ANÁLISE FEMINISTA SOBRE A SUJEIÇÃO FEMININA NA OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR

LIDIANE COSSETIN ALVES

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Talita Luana Schweig

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Resumo: Neste texto, exporemos argumentações teóricas sobre a construção da figura de mulher prostituída sob o olhar masculino desenvolvido no romance *Lucíola* (1862), de José de Alencar. Trata-se, portanto, de uma leitura feminista da obra, com a criticidade contemporânea sobre as temáticas apresentadas neste exemplar da literatura brasileira, a fim de constatar a historicidade sobre os corpos de mulheres em narrativas do século XIX. As reflexões iniciais abarcam as discussões de gênero sob um viés feminista que englobam o questionamento: “como são estabelecidas as objetificações sobre o corpo de Lúcia durante a narrativa?”. Destarte, pretendemos analisar esta obra da Literatura Brasileira com argumentações embasadas em escritoras que dissertam sobre as relações de gênero na sociedade ocidental, com o objetivo de destacar a personagem Lúcia. Para tal finalidade, recorreremos às compreensões Sociocríticas do texto literário, tal como nos voltamos aos estudos culturais referentes à construção da figura da mulher: consultamos hooks (2019), Louro (1997), Loponte (2008), Saffioti (2009), Pateman (1993), Rago (1990), dentre outras autoras que discorrem sobre o corpo da mulher e as condições sociais em que se estabelecem. Como resultado, esperamos contribuir com os estudos realizados acerca de uma crítica literária contemporânea, que versa sobre a construção histórica da figura da mulher, também contida em *Lucíola*.

Palavras-chave: Lucíola; Crítica Feminista; Leitura Feminista; Literatura Brasileira.

INTRODUÇÃO

Publicado pela primeira vez em 1862, *Lucíola* é o quinto romance da carreira do escritor e político carioca José de Alencar e marca o início de uma trilogia intitulada “Perfis de Mulher”. Suas obras *Lucíola* (1862), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875) contemplam narrativas distintas, mas igualmente ambientadas no contexto histórico contemporâneo ao autor e tratam sobre características que firmam os estereótipos femininos da época, refletidos nas ações das protagonistas mulheres, as quais são afetadas social e psicologicamente pelos valores e padrões da alta sociedade brasileira do século XIX.

A obra em análise retrata o perfil de uma burguesia boêmia frequente na corte do Rio de Janeiro, o que compõe a verossimilhança entre a paisagem ficcional e a real refletida no comportamento das personagens e entre suas relações. Por meio da ficção, *Lucíola* emerge de um contexto real específico, composto por valores e ideais correspondentes à época: a sociedade burguesa do século retrasado, regida socioeconomicamente por homens brancos. É sob o olhar de um homem branco burguês que a narrativa de *Lucíola* é desenvolvida e é por sua perspectiva que as ações de Lúcia, a protagonista, são julgadas.

Na presente análise, serão tecidas reflexões acerca da figura feminina constituída sob o olhar do personagem-narrador Paulo Silva, principal figura masculina da obra. Para tal, serão feitos recortes da narrativa, os quais serão analisados pelo viés teórico feminista contemporâneo, considerando a historicidade e o distanciamento contextual entre obra e a teoria selecionada. Destacam-se as passagens em que Paulo, em sua posição unilateral de narrador, atribui qualidades e profere impressões a respeito da personagem Lúcia e de sua imagem enquanto meretriz e amante. Por meio da ótica de Paulo, o perfil de Lúcia é revelado ao leitor, somando-se aos valores atribuídos em uma sociedade patriarcal oitocentista, cuja atitude feminina está constantemente ao julgo masculino e sua conduta e posição são classificadas a partir de suas impressões.

É sob esse viés que se destaca a personagem de Lúcia: uma prostituta aristocrata, acompanhante de homens de posses, trazida ao primeiro plano pela descrição de seu amante. Descrição tal configurada com base em reafirmações de imagens femininas que se anulam quando contrastadas entre si: ora é lida como a prostituta perigosa e tentadora, ora é deflagrada por Paulo em um modelo angelical, compassível de piedade. Considerando a imagem da prostituta e todos os estereótipos que a cercam como o principal fator contrastante do romance, analisaremos como e em que ocasiões ocorrem a

aproximação e o distanciamento entre tais características que dicotomizam e objetificam a posição de Lúcia enquanto mulher e principal personagem feminina da obra.

Para auxiliar a análise do romance, que narra o desenvolver de um relacionamento amoroso entre um rapaz da corte e uma cortesã, utilizamos as teorias levantadas por autoras feministas em uma perspectiva contemporânea da obra, partindo de um distanciamento histórico que nos é cabido. No sentido de destacar uma leitura feminista sobre os constructos sociais que determinavam o papel da mulher na sociedade brasileira, com base nos valores contextuais à obra, serão analisados os padrões sociais que cerceiam os papéis femininos e que definem estereótipos positivos e negativos sobre as mulheres em geral, posto que ainda reverberam, de certo modo, na sociedade atual.

DE PROSTITUTA À “MOÇA RECATADA”: LÚCIA POR EXPECTATIVAS DE PAULO SILVA

Enquanto o personagem Paulo Silva é retratado por seu próprio ponto de vista, o perfil da protagonista de *Lucíola* é construído pelo olhar unilateral e masculino do narrador, que também corresponde a Paulo Silva, descrito em cartas que envia à sua benfeitora. A narrativa, portanto, se trata de uma construção selecionada pelo narrador: ele elege a linguagem e o modo de empregá-la à maneira de convencimento de seu leitor. Ainda que a construção do texto das cartas apresente questões psicológicas do narrador, essas também estão sob seu crivo da seleção de informações.

Paulo refere-se às suas cartas como “um perfil de mulher apenas esboçado” (ALENCAR, 1989, p. 06), trecho no qual consideramos que o personagem acredita ter o direito e o poder de tecer opiniões e julgamentos sobre o comportamento da personagem Lúcia, bem como sobre suas escolhas e sobre o seu corpo. Partimos da compreensão de que

Antes de qualquer mensagem de conteúdo ideológico já é ideológica a própria pretensão do narrador, como se o curso do mundo ainda fosse essencialmente um processo de individuação, como se o indivíduo, com suas emoções e sentimentos, ainda fosse capaz de se aproximar da fatalidade, como se em seu íntimo ainda pudesse alcançar algo por si mesmo (ADORNO, 2003, p. 56).

Em outras palavras, na medida em que se apresenta como uma espécie de “especialista”, o narrador confere a si o poder de opinar e teorizar deliberadamente sobre o assunto a que se propõe explorar. Sendo a protagonista Lúcia o centro de seus assuntos, Paulo destitui a personagem do poder de sua própria fala, colocando-se, ao mesmo tempo, como seu intermediário e juiz. Assim, o conteúdo ideológico presente nas escolhas narrativas de Paulo é preponderante para a compreensão dos processos de subjugação em que ele encerra Lúcia.

Ao somarmos o poder de fala de Paulo, por ser o narrador da história, com a sua posição de homem numa sociedade propagadora de valores patriarcais, podemos evidenciar a desproporção entre as vozes das personagens, sendo que uma se sobrepõe à outra não apenas pela centralização da narrativa em si, mas também pela garantia e autonomia conferida à posição masculina em detrimento da feminina. Para Solnit (2017), quando uma mulher tem seu poder de fala comprometido é que se iniciam as práticas de silenciamento que resultam na violência contra o seu corpo e sua personalidade, uma vez que “Ter o direito de aparecer e de falar é algo básico para a sobrevivência, a dignidade e a liberdade” (SOLNIT, 2017, p. 28). Sendo assim, destacamos algumas situações apresentadas no romance que compõe o juízo de valor feito por Paulo sobre Lúcia.

Inicialmente, é justo salientar que a relação entre as personagens se dá por meio de uma relação de posse, constituída pela figura da mulher prostituída de um lado e pela posição do homem financiador dos serviços de prostituição do outro, o que leva essa relação a uma situação mercantil, na qual o corpo feminino é recebido enquanto mercadoria, sendo, portanto, altamente objetificado, tanto pelo homem que o “compra”, quanto pela condição da prostituição em si.

A relação entre Lúcia e Paulo se inicia, assim, quando este solicita os serviços da meretriz. Sumariamente, o corpo de Lucia é destituído de autonomia e é visto, tanto por Paulo quanto por outros personagens masculinos, como uma mercadoria. O fator econômico envolto à relação reduz os personagens aos papéis de consumidor e objeto consumido e coloca Paulo no controle da relação. Na medida em que o corpo de Lúcia se torna um objeto de posse e de consumo controlado por seu detentor financeiro, a dinâmica de codependência que se desenvolve entre as personagens pode ser considerada, em primeiro momento, como econômica, sendo desenvolvida emocionalmente no rolar da trama.

Mesmo se envolvendo com Lúcia pelo interesse sexual, Paulo julga-se na posição de contestador e crítico de sua condição conforme a relação entre ambos se aprofunda. Seus juízos de valor tornam-se cada vez mais objetivos, evidenciando a esquiva do comprometimento que tem em relação à jovem por conta da prática do meretrício. Considerando o conservadorismo que engloba a sociedade elitizada do século XIX, o tipo de relacionamento que Paulo opta por manter com a protagonista, mesmo nutrindo sentimentos por ela ao longo da história, está relacionado com a visão estigmatizada das mulheres prostitutas. Essa dinâmica direciona a caracterização feminina na obra aos estereótipos perpetrados contextualmente, e que transitam, além da Literatura, nas mais diversas áreas artísticas:

Nas imagens de mulheres, enfatizam-se determinados modos de conduta e demonizam-se outros: as mulheres são virgens, mães, amantes, esposas, mas também são prostitutas, bruxas, mulheres fatais. [...] há, sim, uma rede de discursos, um jogo discursivo atuante que alia gênero, arte e poder, que produz efeitos em nossas práticas e em nossos modos de ver e que tem sistematicamente desfavorecido as mulheres (LOPONTE, 2008, p. 154-155).

A Literatura Universal, mesmo apresentando universos ficcionais, acaba por reproduzir simbolicamente os estereótipos femininos construídos socio-historicamente. A visão dualista na qual se constituem os valores éticos primordiais de uma sociedade, muito reiterada pela tradição religiosa, qualifica esses estereótipos entre bons ou maus, corretos ou errados, positivos ou negativos. Assim, quando falamos em caracterização de personagens femininas, é muito comum que estas transitem por definições dualistas sobre posições assumidas por mulheres no imaginário coletivo: a “boa moça” “virgem, mãe, amante e esposa” bem aceita socialmente e; a “prostituta, bruxa e mulher fatal” que, obrigatoriamente, deve ser passível de recondução de caráter (seja pela figura religiosa, seja pela masculina) incessantemente, a fim de se encaixar no estereótipo primeiro de “boa moça”.

De acordo com Pateman (1993), o intuito dessa recondução é o de agradar o homem e de constituir uma família. Portanto, ao furtar da mulher a fala sobre si, ocorre a destituição social de sua capacidade de discernimento em situações interativas sociais. Isto é, instaura-se uma espécie de debilidade na mulher, devendo ser passiva às possibilidades que lhe são negadas, as quais, são cultural e socialmente permitidas e restritas ao “bom senso” dos homens, como aponta Loponte (2008). Por essa lógica, na medida em que o personagem Paulo considera tecer um “perfil de mulher” em sua narrativa, acaba tecendo o seu próprio perfil enquanto homem refletido na postura que assume diante de Lúcia.

As primeiras impressões de Paulo sobre Lúcia são belas e românticas, mas superficiais, posto que aludem apenas ao corpo e à beleza da personagem sem atribuir uma profundidade sobre sua personalidade. Não há, portanto, num primeiro momento, o desenvolvimento de caráter psicológico ou sobre seus sentimentos – como acontece com o personagem Paulo. Observemos o “entender masculino” sobre a figura de Lúcia, desenvolvida pelo psicológico de Paulo:

[...] descobri nessa ocasião, a alguns passos de mim, uma linda moça [...]. Admirei-lhe do primeiro olhar um talhe esbelto e de suprema elegância. O vestido que o moldava era cinzento com orlas de veludo castanho e dava esquisito realce a um desses rostos suaves, puros e diáfanos, que parecem vão desfazer-se ao menor sopro, como os tênues vapores da alvorada. Ressumbrava na sua muda contemplação doce melancolia e não sei que laivos de tão ingênua castidade, que o meu olhar repousou calmo e sereno na mimosa

aparição. [...] A expressão cândida do rosto e a graciosa modéstia do gesto [...] (ALENCAR, 1989, p. 07-09).

Enquanto Paulo não conhecia intimamente Lúcia, desconhecendo sua profissão, a encarava como uma mulher de beleza estonteante, fixando-se em descrever a aparência de seu corpo e a simpatia em seus gestos de mulher jovem. Incute a ela a categorização de “mulher bonita”, que poderia confundir-se ou assemelhar-se a uma imagem de candura e ingenuidade. Nesse momento, Lúcia ainda seria considerada por ele uma mulher que corresponde aos anseios sociais dos homens de sua época. Entedemos que os papéis sociais assumidos por homens e mulheres são

[...] basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p. 24).

Por desconhecer a situação de prostituição de Lúcia, Paulo Silva busca nela os estereótipos arbitrários apontados por Louro (1997) sobre como uma mulher “bem vista” socialmente deveria ser: a “boa moça”, de modos sutis, trejeitos angelicais, virginal, pura, etc. No entanto, o olhar de Paulo modifica-se conforme a conhece e passa a se interessar pelos agrados que ela pode lhe oferecer em tempos ociosos. Aos poucos, os sentimentos e impressões conflituosas de Paulo vão se desenrolando, confluindo-se em uma relação ambígua: ao mesmo tempo que discorre sobre a candura e pureza de Lúcia, imbuído de sentimentos profundos, descreve a lascívia provocada pelo corpo voluptuoso da prostituta, pautado nos desejos carnavais que possui sobre ele. As dualidades “sexual x emotiva”, “corpo x alma” estão, portanto, presente nas representações desse relacionamento.

O que porém continuava a surpreender-me ao último ponto, era o casto e ingênuo perfume que respirava de toda a sua pessoa. Uma ocasião, sentados no sofá, como estávamos, a gola de seu roupão azul abriu-se com um movimento involuntário, deixando ver o contorno nascente de um seio branco e puro, que o meu olhar ávido devorou com ardente voluptuosidade. Acompanhando a direção desse olhar, ela enrubesceu como uma menina e fechou o roupão; mas doce e brandamente, sem nenhuma afetação pretenciosa. Tal é a força mística do pudor, que o homem o mais ousado, desde que tem no coração o instinto da delicadeza, não se anima a amarrotar bruscamente esse véu sutil que resguarda a fraqueza da mulher. Se a resistência irrita-lhe o desejo, o enleio casto, a leve rubescência que veste a beleza como de um santo esplendor, influem mágico respeito (ALENCAR, 1989, p. 13, *grifo nosso*).

Conforme seus sentimentos por Lúcia crescem, Paulo passa a esperar determinada postura de sua amada para que se assemelhe ao estereótipo da “boa mulher”. Atentando-nos às caracterizações, destacamos as sentenças: “força mística do pudor”, “véu sutil que resguarda a fraqueza da mulher”,

“a beleza como de um santo esplendor” e “mágico respeito”; tais passagens configuram a imagem da madona, da castidade, a qual seria rude (inter)ferir. Ao mesmo tempo, constrói-se o sentimento conflituoso entre a atração sexual sobre o corpo feminino diante da pureza de sua aura, compondo o véu que circunda o imaginário masculino. Isso posto, ressaltamos que não é Lúcia quem constrói seu papel dentro da narrativa, mas o olhar desejoso de um homem regido pelo sistema em que vive: o homem que busca a santa como fetiche.

Durante a descrição da cena em que ocorre a primeira relação sexual do casal, Paulo modifica o estereótipo de Lúcia: de pura e angelical ela se torna a mais intensa amante que permeia o imaginário masculino.

Lúcia não disse mais palavra; parou no meio do aposento, defronte de mim. Era outra mulher. O rosto cândido e diáfano, que tanto me impressionou à doce claridade da lua, se transformara completamente: tinha agora uns toques ardentes e um fulgor estranho que o iluminava. Os lábios finos e delicados pareciam túmidos dos desejos que incubavam. Havia um abismo de sensualidade nas asas transparentes da narina que tremiam com o anélito do respiro curto e sibilante, e também nos fogos surdos que incendiavam a pupila negra. A suave fluidez do gesto meigo sucedeu a veemência e a energia dos movimentos. O talhe perdera a ligeira flexão que de ordinário o curvava, como uma haste delicada ao sopro das auras; [...]. Era uma transfiguração completa (ALENCAR, 1989, p. 16-17).

Inicia-se, portanto, o processo de “transfiguração” da personagem, como o próprio protagonista afirma. Após a descrição deste episódio, percebemos o quão seletiva é a construção do perfil de Lúcia pelo olhar de Paulo, que a transmuta conforme seus desejos e objetivos. A imagem feminina passa da rotulagem de moça recatada, de pudor, da clareza do corpo pela aura celestial, transformando-se pelo ato sexual em traços ardentes, voluptuosos, com características que se associam ao fogo, à vermelhidão e ao infernal. A dualidade da mulher-santa e da mulher-demônio é afetada conforme os anseios sexuais do personagem masculino e seus propósitos mudam.

Destarte, compreendemos que, quando os anseios de Paulo são atendidos, não existe inconformidades do rapaz para com a jovem, pois ele compreende que ela tenha uma vida sexual. Isso não significa que ele não delinieie os limites entre a “boa moça” e a “prostituta”. Assim o faz e separa uma da outra, categoricamente. Sobre isso, hooks (2019) afirma que em uma sociedade patriarcal,

[...] antes da liberação sexual, a maioria das mulheres achava difícil, se não totalmente impossível, declarar que tinha uma vida sexual saudável. O pensamento sexista ensinado às mulheres desde o nascimento deixou claro que o domínio do desejo sexual e do prazer sexual era sempre e somente masculino, que apenas uma mulher de pouca ou nenhuma virtude diria ter necessidade sexual ou apetite sexual. Divididas pelo pensamento sexista e entre o papel de

madona e o de puta as mulheres não tinham base para se construir sexualmente (hooks, 2019, p. 127).

Até o momento citado, o personagem de Paulo não havia assumido essa idealização de propriedade que desenvolveria sobre o corpo de Lúcia, mas a sugeria sutilmente, conforme o juízo de valor empregado. No decorrer do enredo, ele desata em Lúcia sua intenção de posse, visto que começa a descobrir sentimentos de ciúmes pelas condições de sua profissão. Podemos assim destacar que, enquanto Lúcia servia sexualmente a Paulo, sem lhe cobrar por isso, não existiam problemas quanto à expressividade sexual, mesmo que considerada incoerente à imagem que idealizara sobre Lúcia. O estopim conflituoso engendra a narrativa no momento em que a personagem apresenta-se, em ato, como uma prostituta. Em um de seus momentos de trabalho, Lúcia se volta aos interesses de **outras** figuras masculinas que compõe o episódio narrativo, sem se voltar unicamente à Paulo, que se faz presente e descreve a situação enquanto a reprova, qualificando-a negativamente.

Lúcia saltava sobre a mesa. Arrancando uma palma de um dos jarros de flores, trançou-a nos cabelos, coroando-se de verbena, como as virgens gregas. Depois agitando as longas tranças negras, que se enroscaram quais serpes vivas, retraiu os rins num requebro sensual, arqueou os braços e começou a imitar uma a uma as lascivas pinturas; mas a imitar com a posição, com o gesto, com a sensação do gozo voluptuoso que lhe estremecia o corpo, com a voz que expirava no flébil suspiro e no beijo soluçante, com a palavra trêmula que borbilhava dos lábios no delíquio do êxtase amoroso [...]. Revoltou-me tanto cinismo; ergui-me da mesa. [...] Abri a porta que dava para o jardim, e saí (ALENCAR, 1989, p. 41).

O desejo de possuir o corpo de Lúcia como uma propriedade privada e íntima faz Paulo manipular os princípios próprios da personagem, fazendo-a acreditar que ela está prestando um desserviço à sua própria imagem perante a sociedade, novamente incutindo-lhe características cada vez mais agressivas e possessivas, com intenção de reduzi-la ao sentimento de culpa que, até aquele momento, não existia. A hierarquização entre a ideia de existir uma mulher santa e outra meretriz, desconsiderando a complexidade da mulher, mantém o devaneio idealizado de que existam mulheres promíscuas e mulheres ilibadas e de que estas jamais se confundem. Socialmente, as

[...] mulheres eram com frequência incentivadas a entender que liberdade sexual e promiscuidade sexual eram sinônimos. Naqueles dias, e até certo ponto ainda no presente, a maioria dos homens heterossexuais viu e vê uma mulher sexualmente livre como aquela que seria ou será sexual sem lhe causar muita confusão, ou seja, sem reivindicações, principalmente as de cunho emocional (hooks, 2019, p. 129).

Obviamente, a descrição sobre o perfil de Lúcia é remodelada, dessa vez, destacando o desprezo para com a atividade de cortesã. Ao que segue na narrativa, Paulo busca manipular psicologicamente tanto o leitor – que constrói as cenas a partir do ponto de vista e julgamento de Paulo –, quanto Lúcia, quem

ele julga e dissuade na tentativa de prendê-la em suas expectativas. Assim o sendo, ele encerra Lúcia em características estereotipadas que constrói com base em suas expectativas, pautando-se no ideal esperado por princípios patriarcais e pela moral judaico-cristã. Ao fazê-lo, o personagem passa a exercer uma violência simbólica contra o corpo, a moral e a personalidade de Lúcia, atingindo seus sentimentos e sua autonomia sexual. Podemos descrever esse tipo de violência como uma “violência suave, insensível, invisível à suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p. 5-6).

A cena citada em seguida exemplifica a violência descrita por Bourdieu (2002), pois decorre da tentativa do personagem de justificar suas observação para seu interlocutor:

Compreenda agora por que a bacante ficou fria e gelada para mim, na sua ardente lascívia. A mulher que com seus encantos cevava outros olhos que não os meus, a estátua animada de desejos que eu não havia excitado, em vez de provocar em mim a admiração, indignou-me. Tive vergonha e asco, eu, que na véspera apertara com delírio nos meus braços essa mesma cortesã, menos bela ainda e menos deslumbrante, do que agora na sua fulgurante impudência (ALENCAR, 1862, p. 42).

Podemos destacar a postura emocional do narrador diante de tal situação, pois a sensação que transmite ao leitor é de que ele está sendo traído porque observou a mulher que amava enquanto “cevava outros olhos”. Ao reivindicar o controle do corpo de Lúcia, acredita ter o direito de nutrir sentimentos de indignação por suas atitudes. Segundo Saffioti (2009), que discorre sobre a violência opressora do homem sobre a mulher pelo viés dominação/exploração, podemos considerar como os personagens de Paulo e de Lúcia contrapõe-se nessa relação. A autora explica que,

Neste regime, [dominação/exploração] as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens [...]. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão (SAFFIOTI, 2009, p. 10).

Quando a prostituta não atende como objeto sexual idealizado por Paulo enquanto sua propriedade/exclusividade, ele a faz sentir culpada pela profissão que exerce, até que conclua ser uma figura inferior perante o homem. Não apenas manipula a figura feminina da narrativa, como também a faz desculpar-se e, ainda, submeter-se a seu desejo e julgamento, assinalando uma relação abusiva de homem para mulher, delimitada como opressora, dominadora e exploratória.

Ademais, segundo Rago e Funari (2008, p. 23), “construir masculinamente a identidade da prostituta significou silenciá-la e estigmatizá-la e, ao mesmo tempo, defender-se contra o desconhecido – a

sexualidade feminina – recoberta por imagens e metáforas assustadoras”. Assim, a atitude de Paulo pode ser compreendida como uma reação ao desconhecido, à estigmatizada vida sexual feminina, tendo por resultado a mácula de sua virilidade e a insatisfação causada ao vivenciar um relacionamento considerado contraditório, ao passo que as relações heteronormativas tradicionalmente preveem a monogamia enquanto um dado natural e ao homem o direito à exploração sexual. Sobre essa “carga” sentida por Paulo, Bourdieu (2002) defende que

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. [...]. A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma carga. (BOURDIEU, 2002, p. 64)

Nesse sentido, para corresponder a uma relação monogâmica é necessário que Lúcia retome o processo de “transmutação” e se consagre, finalmente, no papel da “boa moça” e, por assim dizer, a “rainha do lar”. Para tanto, é necessário que ela deixe a posição inferior de prostituta e assuma um estereótipo feminino oposto ao descrito por Paulo com desprezo. Prevendo a redenção da personagem, o romance leva Lúcia à trajetória de “purificação”, quando vemos a personagem mudar de comportamento, aparência e, até mesmo, de nome.

Podemos identificar a transformação da personagem na seguinte passagem, que enfatiza os atributos domésticos de Lúcia:

Quando voltei, a minha casa de homem solteiro tinha sofrido uma alteração completa. Os vidros [...] brilhavam na sua límpida transparência entre as bambinelas de cassa que um armador acabava de pregar. [...] Igual revolução no meu quarto de vestir. [...] Mas eu tinha corrido toda a casa, notando essa transformação repentina, sem descobrir a autora; [...] Figure uma moça vestida de ricas sedas, com as mangas enroladas e a saia arregaçada e atada em nó sobre o meio da crinolina; com uma toalha passada pelo pescoço à guisa de avental; vermelha pelo calor e reflexo do fogo, batendo gemas de ovos para fazer não sei que doce. Repito: era preciso ter a faceirice e gentileza daquela mulher, para nessa posição e no meio da moldura de paredes enfumaçadas, obrigar que a admirassem ainda (ALENCAR, 1989, p. 98).

Notamos como o narrador enfoca com delicadeza todas as atividades consideradas condicionais e inatas às mulheres: a limpeza da casa, organização dos pertences, a caracterização da mulher do lar por suas roupas e avental, o trabalho de cozer e preparar doces. Todas essas características remetem ao estereótipo da esposa dos anos 1800 (e de muitos anos em diante), que deveria ser a “rainha do lar”. São evidenciados positivamente porque são bem percebidos e aceitos por Paulo, que não abandona o seu tradicionalismo em relação aos papéis sexuais. Podemos considerar, a partir dessa

percepção do narrador, um sentimento de heroísmo que se segue em sua narrativa. Conforme Lúcia se transforma em um “anjo” doméstico, notamos a postura de salvamento exercida por Paulo, recaindo à tradicional e romântica ideia de que as mulheres devem ser resgatas e salvas pelos homens, os seus protetores.

Além disso, a personagem volta a utilizar seu nome de batismo, Maria da Glória, tornando-se, enfim, uma “Maria” em referência à santa virgem, mãe do Cristo na tradição cristã. Ao se identificar como Maria da Glória, ela recupera o seu caráter virginal e passa a prosperar na busca de um “final feliz” para a sua vida: o seu “glorioso” destino como mulher renascida pela ressignificação de seu perfil. Lúcia deixa o passado maculado pela prostituição para renascer como um ideal feminino. Ao abandonar um estereótipo e assumir outro, notamos como a personagem não consegue fugir dos modelos que a objetificam e instrumentalizam conforme o desejo da sociedade e do homem que a acompanha. Podemos considerar, desse modo, que em momento algum a personagem adquire autonomia, posto que supre as expectativas, mesmo que contraditórias, a respeito de sua posição como mulher.

Não podendo apagar o passado, Lúcia carrega em seu corpo o estigma da prostituição: ao descobrir-se grávida, a personagem se vê diante de uma gravidez improfícua. Novamente sua trajetória encontra-se presa à dualidade contraditória sobre o “perfil de mulher”. De um lado, se tem um modelo feminino idealizado que destina as mulheres ao matrimônio e a maternidade compulsória sendo relacionado, paralelamente, a um modelo de vida saudável para as mulheres. Do outro lado, se tem a prática do meretrício como sinônimo de sujeira e doença, que era comumente defendida como um desvio físico, mental e comportamental pela medicina da época resultando, inevitavelmente, em um corpo feminino doente e estéril (RAGO, 1990).

Assim, o consequente aborto sofrido pela personagem simboliza tanto uma punição física à ex-prostituta, quanto divina por conta da natureza de sua relação extraconjugal com Paulo. A tragédia destinada ao desfecho da relação entre Paulo e Lúcia assume, assim, tanto um punitivismo material quanto espiritual, sendo a morte da personagem o único caminho possível para a regeneração do corpo e da alma:

A morte é a necessária interrupção de um amor sem consequência. Afinal, o matrimônio visa estabelecer uma família produtiva. Se não há filhos e não pode havê-los, o casamento perde a sua função ética e social. Lúcia está grávida, mas se ela der à luz, a narrativa estaria nos oferecendo uma contradição insolúvel: um corpo impuro de mulher dá a vida ao fruto de um amor que só pode ser concebido como puro. Vimos que o processo de purificação de Lúcia/Maria da

Glória chega ao ponto de matar a cortesã, mas não pode apagar as marcas da maldade. Se Paulo ama Maria da Glória e mesmo aceita tê-la casta e assexuada, os limites sociais em que se insere são muito mais estreitos. Não há como pensar na legalização do amor que há entre eles. Os preconceitos são mais fortes e estão arraigados nas próprias personagens (RIBEIRO, 1996, p. 100-101).

A morte representa, ao mesmo tempo, a canonização da personagem que se redime de seus pecados e a punição desta por seu passado inapagável. Punição esta que serve como fim da jornada da heroína que dá nome à obra, assim como advertência moral para as mulheres leitoras da época, servindo como uma espécie (e estratégia) de educação doméstica. A violência simbólica e a culpabilização de mulheres julgadas como “pecadoras” está, por fim, dissimuladamente justificada e defendida no romance alencariano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a revisão bibliográfica, analisamos em *Lucíola*, de José de Alencar, a construção da personagem Lúcia pela descrição memorialista e unilateral do narrador-protagonista Paulo Silva. Ressaltamos, assim, o percurso narrativo que corroborou para uma caracterização oscilante da protagonista que, ora é percebida e enveredada como mulher recatada, dócil e de natureza cândida; ora é inferiorizada por sua situação de mulher prostituída e julgada a partir das expectativas do narrador.

Evidenciamos a influência exercida pelo contexto histórico da obra em seu desenvolvimento ficcional, que reforça os estereótipos femininos fundados pelo sistema patriarcal com base na reprodução dos padrões de comportamento machistas de seus personagens. Por essa razão, não podendo separar a santa da prostituta, a relação entre Lúcia e Paulo é consumida por si mesma, sem ser realmente assumida.

Segundo Rago (1990, p. 26), “o enquadramento conceitual da mulher enquanto ‘rainha do lar’ ou ‘mulher da vida’ foi o caminho que os homens cultos do período encontraram para se referirem à condição feminina”. Assim sendo, mesmo que Lúcia pudesse corresponder a todas as qualidades julgadas como inerentes à “rainha do lar”, o fato de ser prostituta em algum momento de sua vida macula toda sua trajetória de heroína mulher, posto como impossível, nos padrões vigentes na época, conciliar dois modelos sociais tão distantes.

O narrador articula suas falas e sua postura de modo a manipular o leitor conforme a imagem que faz de Lúcia, para que esta se encaixe no padrão por ele desejado e, assim, corresponda às suas expectativas. Nessa estratégia é revelado o sentimento de posse que permeia a relação amorosa das

personagens, constantemente reavaliada pelos julgamentos de Paulo e pela hierarquia de seus desejos em relação aos de Lúcia.

Todavia, Paulo conserva-se como o herói salvador, enquanto Lúcia necessita ser resgatada da vida promíscua que leva. Essa estratégia de apagamento é o que caracteriza a anulação de sua individualidade e, portanto, de suas vontades e princípios, fazendo com que o silenciamento a qualifique como incapaz de controlar a própria vida, necessitando da presença de um homem para completá-la e torná-la uma “mulher de verdade”.

Identificamos, ainda, os sentimentos antagônicos de Paulo quando deseja carnalmente Lúcia ao mesmo tempo que busca na jovem as características de mulher cândida e virginal, revelando traços do fetiche masculino submetido no ideal da amante ardente, mas que é publicamente discreta e angelical. Por isso, a descrição de Lúcia oscila entre dualidade “sagrado x profano”. Sua trajetória é determinada pelas impressões de Paulo sobre sua imagem: ela nos é apresentada como uma jovem bela com as características da “boa moça”; revelada a cortesã, torna-se promíscua, sedutora e infernal; como mulher apaixonada e disposta a mudar por sua paixão, é representada pelo sentimentalismo e por seus dotes de “rainha do lar”; por fim, após tornar-se Maria da Glória e transfigurar-se em uma imagem angelical e cândida, Lúcia colhe os efeitos de uma vida imoral pela materialização de um aborto e busca sua redenção por meio da morte. Como prostituta, a morte é o único final possível para buscar a purificação e tornar-se virginal, tal qual a Virgem Maria.

Compreendemos que a história e as reflexões expostas pelo narrador-personagem aqui discutidas estão baseadas em constructos socioculturais que desqualificam a complexidade das mulheres, enclausurando personagens femininas em estereótipos de subjugamentos, ainda qualificando-as conforme padrões dualistas, quiçá maniqueístas, que se distanciam. Esses constructos envolveram não só apenas a época precedente ao romance, como também aos anos que seguiram, estando presentes nas raízes estruturais do sistema econômico e cultural vigente. O machismo estrutural encontra apoio no patriarcalismo ocidental contemporâneo, mudando suas características e padrões, sem perder o poder de controle e domínio das mulheres, conforme as discussões que permeiam os estudos feministas aqui abordados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Notas de literatura I. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- ALENCAR, José de. Lucíola. São Paulo: Ática, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- hooks, bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 148-164, 2008. Disponível em:
- <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/loponte.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PATERMAN, Carole. O contrato sexual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- RAGO, Luzia Margareth. Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930); 1990. 2v. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em:
- <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325802>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- RAGO, Luiza Margareth; FUNARI, Pedro Paulo A. Subjetividades antigas e modernas. São Paulo: Annablume, 2008.
- RIBEIRO, Luis Filipe. Mulheres de papel: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. 1ª ed. Niterói: EDUFF, 1996.
- SAFFIOTI, Heleieth I. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. Série estudos e ensaios. Brasil: FLACSO, 2009.
- SOLNIT, Rebecca. Os homens explicam tudo para mim. São Paulo: Cultrix, 2017.

Capítulo 9

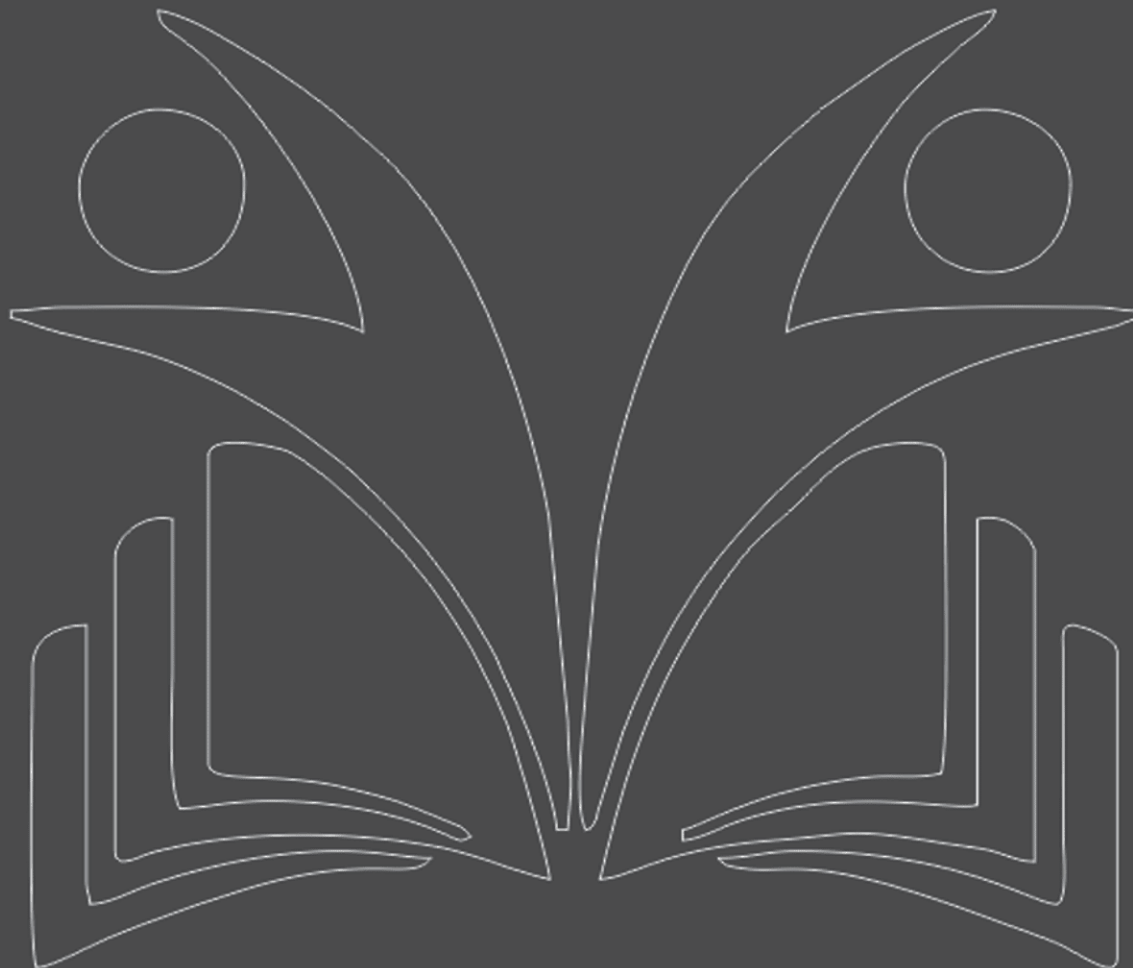


10.37423/220205353

PATRIMÔNIO, HISTÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA O PALACETE SANTA MAFALDA COMO LUGAR DE MEMÓRIA DA SOCIEDADE JUIZFORANA

Mariana Cunha de Faria

Universidade Federal de Juiz de Fora



Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve análise sobre o Palacete Santa Mafalda como lugar de memória, dialogando com o papel que o mesmo desempenhou no presente e passado, destacando que o Palacete faz parte da memória latente do convívio da sociedade juizforana. O casarão estudado resiste ao tempo e suas intempéries desde a segunda metade do século XIX. Transpondo as barreiras do progresso e da modernidade, que outrora ele mesmo representou, pois foi à construção mais moderna de sua época. O Palacete de Veraneio de D. Pedro II, passou a ser escola em 1907, função desempenhada até o ano de 2013, quando já era insustentável o trabalho em suas dependências.

Palavras Chave: Palacete Santa Mafalda, Patrimônio, Lugares de Memória

HISTÓRICO DO PALACETE SANTA MAFALDA

O presente trabalho vem contar um pouco sobre o histórico Palacete Santa Mafalda como lugar de memória, um patrimônio cultural de Juiz de Fora, que foi construído na segunda metade do século XIX e que possui um importante papel na história e memória afetiva da cidade, edificação posteriormente utilizada para a utilização dos Grupos Centrais¹.

Neste período Juiz de Fora possuía uma estrutura urbana organizada em relação a outros municípios da região atraindo assim os olhares para a cidade (PIRES, 1993, p.120). Um exemplo estava em pleno crescimento econômico. Foi nesta conjuntura que se construiu o Palacete Santa Mafalda, por ordem do Comendador Manoel do Valle Amado, para oferecer como presente a casa de veraneio para a família Imperial (NOBREGA, 1997, p.1).

O palacete foi encomendado para ser entregue ao Imperador D. Pedro II e sua família, quando estes visitaram Juiz de Fora no dia 24 de junho de 1861. Nesta data ocorreu a inauguração do trecho da estrada União Indústria que ligava a província do Rio de Janeiro a Juiz de Fora. Após a inauguração, as atenções se voltaram para o Palacete Santa Mafalda, uma vez que neste local ocorreu uma cerimônia de Beija-mão (PEDRO II, 1861, p.12-17), ocasião em que o Imperador atendeu a pessoas de expressão política e assinou documentos. Neste dia lhe foi oferecido o luxuoso palacete como presente.

Nesta mesma cerimônia, o Imperador ofereceu a Mariano Procópio o título de Barão, porém Mariano Procópio declinou-se da oferta e pediu que sua mãe fosse agraciada com essa mercê, tornando-se a Baronesa de Sant'Ana (BASTOS,1991,p.61). Ao receber as chaves do Palacete das mãos do Comendador Manoel do Valle Amado, o Imperador, como um entusiasta das tecnologias e educação, alegou que só receberia o presente em prol de alguma benfeitoria, como escola ou algo que servisse a comunidade.

O Comendador Valle Amado ficou insatisfeito com a recusa do presente que foi oferecido para uso pessoal da família imperial, projetado em seus mínimos detalhes para receber D.Pedro II e família, uma joia no meio da cidade já que o imóvel era considerado a edificação mais imponente de sua época no município de Juiz de Fora.

Atualmente, este Palacete é considerado o prédio mais antigo do conjunto arquitetônico do centro (FIORAVANTE e col., 2008). O mesmo detinha mobiliário primoroso que fora totalmente importados, além de pinturas a óleo do Imperador, da Imperatriz e um trono que foi utilizado somente na cerimônia Beija-mão.

A partir disso o Comendador ordenou que o local fosse fechado até mesmo após a sua morte. Seu filho obedeceu às suas ordens e o Palacete ficou fechado por um pouco mais de 40 anos. O Barão de Santa Mafalda, filho do então já falecido Comendador Manoel do Valle Amado, por sua vez transferiu o Palacete em testamento para a antiga Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora, e os bens que estavam no seu interior foram leiloados em 1904 (NOBREGA, 1997, p. 1).

O trabalho desenvolvido busca se debruçar sobre as relações de memória da sociedade juizforana em relação ao Palacete Santa Mafalda, edificação que foi utilizada como escola sendo sede dos Grupos Centrais, responsáveis pelo enraizamento da edificação na memória dos juizforanos, o que ajudou inclusive, a transformá-lo em um patrimônio histórico cultural da cidade.

O Palacete Santa Mafalda inicialmente acolheu a Escola Normal, que posteriormente foi transferida provisoriamente para uma casa comprada pelo Estado da Família Horta Barbosa localizada na Rua Espírito Santo. Local em que esta escola permaneceu até que a sua sede ficasse pronta e fosse inaugurada em 14 de agosto de 1930, lugar onde se mantém até os dias atuais (ARCURI)².

Em 1907, após o governo do estado assinar contrato com a Santa Casa de Misericórdia, o Palacete Santa Mafalda, recebeu o primeiro grupo escolar de Minas Gerais. Em 1913, José Rangel (ex-diretor da Escola Normal) foi autorizado pelo secretário das finanças, a iniciar as negociações com a Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora, para que o governo do estado pudesse adquirir o imóvel. Em outubro do mesmo ano, o governo do estado arrematou o Palacete por 120 contos de réis (RANGEL, 1904)⁴. A parte do terreno que não foi ocupada pela edificação continuou em posse da Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora. Era delimitado pela Avenida Barão do Rio Branco até a atual Rua Batista de Oliveira. Posteriormente, as construções foram demolidas e o portão direito foi retirado por ordem da prefeitura para a abertura da Rua Bráz Bernardino (ARCURI)⁵.

Posteriormente, o prédio foi ocupado pelos Grupos Centrais e em seguida o Colégio Delfim Moreira, que permaneceu na edificação até o fechamento deste para obras de reforma e restauração, em 2013.

TRABALHANDO AS “MEMÓRIAS” SOB O CONCEITO DA MEMÓRIA COLETIVA

Como já exposto sobre o Palacete Santa Mafalda mais conhecido sobre a alcunha de Colégio Central, pode ser trabalhado sob o conceito de memória coletiva, uma vez que os indivíduos que por ali passaram detêm suas memórias como indivíduos, memórias estas que podem ser compartilhadas.

Segundo o pensador francês Maurice Halbwachs

A memória é a capacidade de recordar dados e acontecimentos. Esta função do intelecto humano tendo dupla face a individual e a coletiva. O conceito memória coletiva se refere a todos os aspectos que fazem parte do legado de uma comunidade. Este termo está relacionado aos fenômenos associados à opinião pública e expressa o quadro social da memória compartilhada (2013).

No caso do Palacete a opinião pública vem desde a década de 1970 lutando para evitar a demolição do prédio onde um dia fora instalado os Grupos Centrais e após o Colégio Delfim Moreira que na época era ameaçado.

O movimento contou com diversas camadas da sociedade juizforana de professores, intelectuais, alunos e a sociedade envolvida pela memória nele expressa. Por tanto a memória segundo concepção de Halbwachs passa por um processo de reconstrução diário de constante averiguação e consideração dos aspectos.

O primeiro deles se referindo ao fato de que não se trata de uma repetição linear dos fatos acontecidos e sim a vivências deles no contexto de interesses da atualidade toda via, se diferenciando dos acontecimentos e vivências que podem ser rememorados e situados em um determinado tempo e espaço, envolvidos em um conjunto onde há relações sociais.

O autor Halbwachs inclinasse sobre o conceito de que se o sujeito se recorda de algo que o insere no corpo social no qual sempre possui um ou mais grupos de referências, por tal fato a memória é então sempre construída em grupos. Nada melhor do que o ambiente escolar, onde pode ser observado vários grupos sociais onde os membros trocam experiências vivenciando as mesmas histórias, entretanto com visões diferentes fazendo-os evocar posteriormente essas memórias de forma coletiva, mas sempre individuais.

Então, quando se coloca o Palacete Santa Mafalda como lugar de memória pode se apreciar grupos diferentes rememorando sua relação com o Palacete desde sua ocupação como escola em 1907 até os dias atuais quando a sociedade cobra a sua preservação ao governo do estado de Minas Gerais.

Observa-se que a essência da vivência de cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado. Posto que, as lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros de modo particular sem perder a forma coletiva. Ainda que, trate de eventos em que somente um indivíduo tenha tido contato com os objetos que somente outro indivíduo teve contato. Tal fenômeno acontece somente porque jamais estamos sozinhos, pois vivemos em uma sociedade coletiva. Consequentemente a lembrança é o produto de um todo um processo coletivo, estando estabelecida

em um contexto social ou particular onde espontaneamente há troca de experiências como no ambiente escolar do Colégio Central.

As lembranças mesmo sendo coletivas também podem ser lembradas por outros indivíduos, mesmo que os indivíduos que rememoram não estejam diretamente envolvidos. Sendo esse fenômeno consequência da inserção do indivíduo na sociedade onde compartilham experiências e saberes.

Deste modo compartilhando do conceito de memória coletiva exposta por Halbwachs o Palacete Santa Mafalda pode ser definido como lugar de memória coletiva. Por mais que a sociedade contemporânea à “joia” que vem a ser o Palacete Santa Mafalda já não estejam entre nós, a sociedade não deixou sua história cair em esquecimento.

O Palacete Santa Mafalda se tornou um dos exemplares mais belos que a cidade de Juiz de Fora que tem resquício do passado imperial. Uma herança de um passado próspero recente do Brasil com a história de Juiz de Fora que se entrelaçam

CONCEITO DE LUGAR DE MEMÓRIA

Os lugares de memória, para Nora, são lugares em todos os sentidos do termo, vão do objeto material e concreto, ao mais abstrato, simbólico e funcional, simultaneamente e em graus diversos, esses aspectos devem coexistir sempre. Analisando o Palacete Santa Mafalda sob a ótica expressa por Pierre Nora a edificação se enquadra no conceito de lugar de memória por conter em sua própria história uma parcela da história imponente da cidade, pois por ele passou o último imperador do Brasil, pela motivação de sua construção como presente ao imperador Dom Pedro II e sua família e a recusa do presente ter delineado um dos episódios mais marcantes do passado do antigo município.

Ademais, esta edificação também traz a memória os Grupos Escolares, pelo fato deste ter abrigado o Primeiro Grupo Escolar do Estado de Minas Gerais funcionando regidamente no mesmo local de 1907 até meados de 2013, quando foi fechado para reformas.

O Palacete Santa Mafalda pode assumir o lugar de monumento, pois marca a sociedade de Juiz de Fora pela faceta que assumi ao se estruturar como colégio em 1907 até o ano de 2013 com 106 anos de história como instituição de ensino público.

Inaugurava-se solenemente, com a matrícula de 470 aluno, O PRIMEIRO Grupo Escolar criado em Minas. Foi instalado no prédio da Escola Normal, tendo sido organizado pelo professor José Rangel, de acordo com o novo plano de instrução pública do Estado (NOBREGA, p. 6).

Trabalhando a ideia de vontade de memória, Nora observa que os indivíduos envolvidos tem que ter a “vontade de memória” a intenção de se rememorar algo, justamente para que não se caia no esquecimento e se apague, pois como o próprio autor diz “a memória dita à história escreve”. Então se a memória sobre algo ou alguém não for constantemente trabalhada o objeto daquela memória se torna esquecido, consequentemente a história deste objetivado se dispersa.

Em suas argumentações Nora alega que a memória e história não são similares e sim opostas. Em sua percepção a memória são traçados em meio aos grupos viventes se relacionando e observa que a história nada mais e que a que a reconstrução problematizada com lacunas dos acontecimentos. A memória é um todo e a história trabalha em torno do que é relativo.

Os lugares de memória, segundo Nora, são criados e se desenvolvem de sentimentos, que não existe memória espontânea e que não são memória simplesmente por ser memória e sim porque algo ou alguém o faz tornar o lugar eleito como símbolo da memória a ser rememorada. Uma vez que para relembrar é preciso que se criem arquivos, que mantenham as datas comemorativas como os aniversários, organizem celebrações para manter vivas as memórias sobre algo, deste modo o Palacete Santa Mafalda é posto como um lugar eleito como símbolo de memória pois por clamor popular se tornou um bem tombado pelo Processo 3936/82. Decreto/ Data: 2864/19.01. 83.

Os lugares de memória são os espaços onde a memória se fixou e serviriam como uma nova forma de se refletir a memória que não é natural a nossa vivência, pois não somos contemporâneos ao que elas representam que é pertinente a história como fonte. São locais de memória materiais e imateriais onde se imprime a memória de uma sociedade, ou nação, locais onde os grupos ou povos se espelham e se reconhecem, possibilitando existir o sentimento de pertencimento onde se forma a identidade e sentimento de pertencimento.

O Palacete Santa Mafalda é importante para a memória não somente da cidade de Juiz de Fora, enquanto um bem tombado, mas conjuntamente por seu valor histórico ao Estado de Minas Gerais. Fora instalado no prédio o primeiro Grupo Escolar de Minas Gerais segundo relatório realizado pelo autor Dormevilly Nobrega .

Segundo o autor Jacques Le Goff “A memória na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF,1990, p. 471). Então, deve se trabalhar a memória para a conservação e rememoração das lembranças de um

passado distante, mas que precisa ser lembrado no caso do Palacete Santa Mafalda como um presente declinado por D. Pedro II, tanto quanto espaço escolar, que o fez símbolo de local de memória.

Por esse fato narrado o palacete Santa Mafalda se reveste como lugar de memória, pois paira na memória coletiva da sociedade Juizforana. O palacete Santa Mafalda há tempos tem sido defendido da opressão da modernidade, que impõem por meio das novas construções como um dia ele mesmo exerceu.

Desde a década de 1970 o clamor popular para a preservação do Palacete vem incessantemente, no intuito de conservar a memória municipal que a muito vem perdendo espaço. Observa-se a importância deste imóvel como um patrimônio cultural para a cidade de Juiz de Fora, pela história e memória latentes nele contidos. Segundo o Artigo 216 da Constituição patrimônio cultural são 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” (BRASIL, 1988).

Para que tais bens possam ser utilizados pelos poderes em favor da criação da nação, é necessário que, em primeiro lugar, façam com que os indivíduos passem a ser entendidos enquanto coletividade, ou seja, devem servir como um instrumento integrador. Caso contrário, eles não efetivarão o que foi intencionado (CRIVELLI, BIZELLO, 2012, p.174).

Os bens culturais de natureza material podem ser divididos em imóveis, como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos (IPHAN). O Palacete Santa Mafalda foi reconhecido oficialmente como um patrimônio imóvel da cidade de Juiz de Fora, ao ser tombado pelo decreto 2864/19.01.83.

Sua preservação não se deve somente por sua arquitetura, mas pelo seu valor como patrimônio histórico e cultural.

Nas últimas décadas, a sociedade juizforana vem testemunhando o seu passado sendo “implodido”. Os casarões que outrora presenciaram grandes festas e reuniões da alta sociedade onde delineavam estratégias políticas, saraus e banquetes como o casarão do Barão de Bertioga que se situava na Avenida Barão do Rio Branco antiga Rua Direita de frente a antiga Santa Casa de Misericórdia que hoje funciona o estabelecimento de fast food.

Atualmente, as construções que restaram nas principais avenidas da cidade sofrem ataques da especulação imobiliária como por exemplo: Palacete da família Fellet situado entre as ruas Espírito Santo e Avenida Itamar Franco antiga Avenida Independência hoje a casa se encontra em ruínas.

Das antigas fábricas e casarões da época que ainda sobrevivem em sua grande maioria são utilizados para prestar serviços a sociedade, como por exemplo a antiga fábrica Pantaleone Arcuri (hoje sede da Associação Municipal de Apoio Comunitário - AMAC), a antiga prefeitura (mantém repartições públicas de assistência a população) e a antiga fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas (hoje é CCBM | Centro Cultural Bernardo Mascarenhas que abriga a Biblioteca Municipal Murilo Mendes e o Mercado Municipal).

CONCLUSÃO

Caminhando para a conclusão desse artigo após esta breve análise sobre o Palacete Santa Mafalda como local de memória pelo motivo de sua construção e seu uso enquanto escola pode ser observado que o mesmo se encaixa perfeitamente nos conceitos de memória coletiva e lugar de memória.

Observando que não é algo forçoso e sim natural. A figura do Palacete Santa Mafalda não está somente afixada na memória das pessoas que de algum modo por ele passaram, como alunos e professores mas também pelas pessoas que simplesmente admiram o belo prédio e sua história que de Palacete de Veraneio de D. Pedro II, passou a ser escola em 1907.

A relevância da pesquisa sobre a memória imbuída no Palacete Santa Mafalda como um produto material das redes de sociabilidades, de fato são uma forma de resguardar a história e memória do município de Juiz de Fora, portanto preservando a memória afetiva enraizada ao Palacete como patrimônio histórico e cultural.

A partir deste trabalho, observa-se que o Palacete Santa Mafalda se mostra importante para a preservação da memória e história da cidade de Juiz de Fora pelo valor histórico, arquitetônico e cultural.

O Palacete Santa Mafalda ou Colégio Central como assim é conhecido pela maior parte da população juizforana, está marcado na memória afetiva da sociedade. É preciso que se tenha conscientização da sociedade como todo, pois se uma parte quer a conservação do prédio histórico.

REFERÊNCIAS FONTES

Acervo Arquivo Central Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

- Caixa: 19 ID :536

31º Inventario Fundo: Benjamin Colucci;

Inventariado: José Maria de Cerqueira Leite

Inventariante: Albino de cerqueira Leite.

Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage - FUNALFA / Divisão de Patrimônio Cultura (DIPAC) PJF/MG

- Processo nº:3936 Ano 1982 Interessado: IPPLAN - Instituto de pesquisa e planejamento. Assunto: Comissão Técnica Cultural LSI nº 6108 de 130182,tombamento do edifício dos Grupos Centrais. Volume 1 e 2.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Wilson de Lima. Mariano Procópio Ferreira Lage: sua vida, sua obra, descendência, genealogia. Juiz de Fora: ED. Paraíbuna. 1991.

BRASIL. Artigo 216 da Constituição Brasileira Disponível em:

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp. Acesso em: 24/06/2018 às 15:38 horas.

CRIVELLI, Renato; BIZELLO, Maria Leandra. Patrimônio, Documentos e Informação. Ibersid, Zaragoza, 2012.

FIORANTE, Livia Duarte; MATTOS, Marcela Caixero; MACHADO, Paula Meyer Cabral e RUSSO, Sumaya Elias. Palacete Santa Mafalda: Parte 1- Dados da edificação e Parte 2- Pesquisa Histórica. UFJF, 2008.

GENOVEZ, Patrícia Falco. As Malhas do Poder: Uma Análise da Elite de Juiz de Fora na Segunda metade do séc. XIX (Versão Revisada).Juiz de Fora: Clio edições eletrônicas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC - SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993.

NOBREGA, Dormevelly. A casa do Imperador: - Escola Normal - Grupos Centrais. Juiz de Fora: Edições Caminho Novo, 1997.

PEDROII, Imperador do Brasil. Centenário da estrada União e Indústria: A inauguração da primeira rodovia brasileira, de Petrópolis a Juiz de Fora, narrada pelo imperador D. Pedro II em seu diário n.º 8, de 22 a 27 de junho de 1861. Touring, Rio de Janeiro, 328/330, p.12-17, [s.d.]

PIRES, Anderson. Tendências da produção agroexportadora da Zona da Mata de Minas Gerais - 1870/1930. UFF,1993.

RANGEL, José. Como o tempo Passa. Rio de Janeiro: A encadernadora S.A. 1940.

_____. Escola Normal: Relatório apresentado ao Dr. Secretario do interior, pelo diretor da Escola Normal, Jornal Correio de Minas, Juiz de Fora, dias 28, 29, 30 e 31 de Maio de 1904. https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/arquivos/bens_tombados.pdf