

**DO TEXTO AO CONTEXTO:**  
**HISTÓRIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO**

© Todos os artigos são de responsabilidade de seus autores.

Do texto ao contexto: história, literatura e educação

### **Comissão Editorial**

CARLA MARIA JUNHO ANASTASIA (UFMG/UNIMONTES)

LEILA ROSE MÁRIE BATISTA DA SILVEIRA MACIEL (IF-SUDESTE/MG)

MÁRCIA SUELI AMANTINO (UNIVERSO/NITERÓI)

MARLY DE ALMEIDA GOMES VIANNA (UFSCAR/UNIVERSO – NITERÓI)

MARIA DE LOURDES ABREU DE OLIVEIRA (UFJF)

PATRÍCIA HELENA FUENTES LIMA

(UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHAPEL HILL, UNC - CH, ESTADOS UNIDOS)

RENATO DA SILVA MELO (UEMG BARBACENA)

VANDA ARANTES DO VALE (UFJF)

WILLIAM VALENTINE REDMOND (CES/JF)

### **Organização**

RODRIGO FIALHO SILVA

### **Coordenação editorial**

PAULO SOARES

### **Capa, Projeto gráfico e Editoração**

NATHÁLIA DUQUE

### **Revisão**

DARLAN LULA

RODRIGO FIALHO SILVA

### **Ficha catalográfica**

SANDRO ALEX BATISTA CRB6/2433

S586d SILVA, Rodrigo Fialho (org.)

Do texto ao contexto: história, literatura e educação / Rodrigo Fialho  
Silva (org.). – Barbacena, MG: EdUEMG, 2015.

264 p.

ISBN: 978-85-62578-58-8

1. Literatura 2. Educação. 3. História. 4. Universidade do Estado de  
Minas Gerais. I. Título.

CDD:808.07



**DO TEXTO AO CONTEXTO:**  
**HISTÓRIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO**  
RODRIGO FIALHO SILVA (ORGANIZADOR)

Barbacena  
Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais  
2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

REITOR

Prof. Dijon Moraes Júnior

VICE-REITOR

Prof. José Eustáquio de Brito

CHEFE DE GABINETE

Prof. Eduardo Santa Cecília

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profa. Renata Nunes Vasconcelos

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Profa. Vânia Aparecida Costa

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PLANEJAMENTO

Profa. Terezinha Abreu Gontijo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E GESTÃO E FINANÇAS

Prof. Adailton Vieira Pereira

DIRETOR GERAL DO CAMPUS BH

Prof. Roberto Werneck

UNIDADE DE LEOPOLDINA DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DIRETORA

Profa. Beatriz Bento de Souza

COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Profa. Beatriz Bento de Souza

ASSESSORA PEDAGÓGICA

Elizabeth Ramalho Procópio

ASSESSORA ADMINISTRATIVA

Profa. Luiza Helena Morais Barbosa

COORDENADORA DE PESQUISA

Profa. Giselle Braga de Aquino

COORDENADOR DE EXTENSÃO

Prof. Inácio Manoel Neves Frade da Cruz

COORDENADORES DE ÁREA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL  
DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/CAPES

Profa. Camila Lopes Cravo Matos

Prof. Rodrigo Fialho Silva

# SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<b>TANIA MARIA TAVARES BESSONE DA CRUZ FERREIRA</b>	

## HISTÓRIA

ANTES DO COMPILADOR MINEIRO: CAMINHOS DAS NOTÍCIAS E ENSAIOS IMPRESSOS EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO POLÍTICO DA INDEPENDÊNCIA (1821-1822)	13
<b>RODRIGO FIALHO SILVA</b>	
HISTÓRIA DA IDEOLOGIA POLÍTICA DE MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E APÓS A INDEPENDÊNCIA	33
<b>JOSÉ GIL VICENTE</b>	
EDUCAR-SE PARA SERVIR: NOBRES E LETRADOS ESTUDIOSOS A SERVIÇO DEL REI, SÉCULOS XVII E XVIII	49
<b>IRENILDA REINALDA BARRETO DE RANGEL MOREIRA CAVALCANTI</b>	
POR ENTRE TERRAS E ILEGITIMIDADES: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE SÃO PAULO DO MURIAÉ E SANTA MARIA DE ADAÚFE, NO SÉCULO XIX	69
<b>VITÓRIA FERNANDA SCHETTINI DE ANDRADE</b>	

## LITERATURA

REVISTA AMAUTA: UM PROJETO POLÍTICO-LITERÁRIO	85
<b>JORGE PRATA DE SOUSA</b>	
NOVOS ALUNOS, NOVAS LEITURAS: ENSINAR LITERATURA PARA A GERAÇÃO Z	99
<b>JULIANA GERVASON DEFILIPPO</b>	
CAZUZA: REALIDADE E FICÇÃO NO JOGO DE ESPELHO TEXTUAL	113
<b>MARIA APARECIDA NOGUEIRA SCHMITT</b>	
HELENA, DE MACHADO DE ASSIS, E SEUS CONTORNOS EPISTOLOGRÁFICOS	127
<b>MOEMA RODRIGUES BRANDÃO MENDES</b>	
LEIT(URA)/ LITERAT(URA)/ CULT(URA): INTERSEÇÃO ALÉM DO SUFIXO NO ENCONTRO COM A SUBJETIVIDADE	143
<b>VALÉRIA CRISTINA RIBEIRO PEREIRA</b>	

## EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA DÉCADA DE 1950 <b>ANNA RITA SANT'ANNA ALVIM</b>	161
MARCAS DAS IDEIAS MODERNISTAS DE JK E ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LEOPOLDINA (MG) <b>CLAUDIA MARIA MOURA DE CASTRO AMARAL</b>	175
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG-LEOPOLDINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES <b>CAMILA LOPES CRAVO MATOS, FABIANA GONÇALVES BARBOSA</b>	189
MEMÓRIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NAS VISÕES DE HALBWACHS E BARTLETT: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E APONTANDO PARA CONSTRUÇÕES FUTURAS <b>BEATRIZ BENTO DE SOUZA</b>	209
O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES EM UMA CRECHE LOCALIZADA NO INTERIOR DA ZONA DA MATA MINEIRA <b>LORENA SILVEIRA CONTE, GISELLE BRAGA DE AQUINO</b>	229
O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES DE QUEM GOSTA DE ENSINAR <b>LUIZA HELENA MORAIS BARBOSA</b> <b>SABRINA DE FÁTIMA GABRIEL DO NASCIMENTO PORTO MAIA</b>	249

## PREFÁCIO

O trabalho em equipe, sobretudo aquele que é feito de maneira interdisciplinar, traz sempre muitas possibilidades de edição, leituras e de aprofundamento de temas. O historiador Daniel Roche registrou no prefácio de seu livro *O Povo de Paris* a admiração e os agradecimentos a sua equipe de pesquisadores, alunos de graduação, pós-graduação, professores e colegas, reconhecendo que, sem a participação deles, a conclusão do livro teria sido impossível. Enfatizo, em um adendo a este agradecimento feito por Roche, que os estudos que incorporam a leitura, o ensino, o letramento, o impresso e os impressos em geral não podem se aprofundar sem que haja um diálogo entre eles para torná-los um trabalho conjunto, um projeto em equipe.

Rodrigo Fialho, historiador e professor, liderando um grupo de pesquisa denominado (GRpesq/CNPq) *Do texto ao contexto: ensino, política e imprensa* e vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Unidade Leopoldina) segue por esta mesma trilha, ao compartilhar textos neste livro, no qual sistematiza as pesquisas de todo seu grupo, abrangendo alunos, professores, e colegas. Com atuação nas áreas de História, Literatura e Educação, o livro *Do texto ao contexto: História, Literatura e Educação* sintetiza o desdobramento de trabalhos realizados dentro desta linha de pesquisa. Apresenta diversas análises, abordagens e reflexões, em uma temporalidade não linear, relativas aos principais pontos temáticos estudados em pesquisas que se consolidaram em debates e seminários realizados em conjunto.

À medida que apresentam e aprofundam, nos quinze capítulos do livro, as pesquisas, desvendam-se os interesses diversos e aproximados que permitem perceber a interlocução do grupo e a divulgação tão necessária da sua produção científica. A edição e leitura de estudos publicados a partir de grupos como este demonstram atividades que se desenrolam em ambientes universitários, fora dos centros como Rio de Janeiro e São Paulo, a ampliação de sua recepção,

dando maior significado aos escritos de caráter histórico, literário e de ensino, no Brasil. Em trabalhos recentes, delinea-se esta tendência na qual se configuram as escolhas mais comuns sobre literatura, filosofia, política, história e educação em seu amplo espectro.

Outro dado a ser considerado é que os autores têm situações bem diversificadas quanto aos seus status acadêmicos, o que permite aos leitores compreenderem como funcionam as orientações e propostas de aprofundamento temático em um grupo de pesquisa heterogêneo. Há estudos sobre o caráter eminentemente humanista dos cursos médio e superior brasileiros, os quais certamente ampliam nosso conhecimento sobre os temas, além das discussões sobre leitores e leituras, periódicos e literatura.

Para Daniel Milo, a escola representa um traço forte e determinante na formação cultural dos indivíduos, partindo da ideia de que ao poder cultural da escola estão associadas outras variáveis que se situam fora dela e, ainda, como afirma o próprio estudioso, “a cultura escolar era e é, sempre, quase exclusivamente literária”. Cada vez mais a historiografia reconhece que o estudo dos livros e de seus possuidores permite novas abordagens das práticas políticas e culturais, que foram aqui neste livro apresentadas.

As produções historiográficas europeias e americanas trataram o livro como objeto histórico, produzindo textos multidisciplinares que refletiram o trabalho de cientistas sociais das mais diversas áreas, demonstrando a existência de constantes debates sobre questões enunciadas na própria escolha de seus objetos de estudo: as sociabilidades intelectuais, a marginalidade, a história da leitura confrontada com a história do livro, as edições e sua recepção, a imprensa e o impresso em geral. Nesse sentido, autores como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Paul Ricoeur expressaram, em suas obras, diferentes formas conceituais e metodológicas de reflexão, influenciando estudiosos das mais diversas disciplinas.

Também as fórmulas editoriais e repertórios textuais transformaram-se em objeto de estudo: o aspecto formal e material da apresentação de um livro, seu formato, maneiras de imprimir, paginação, corte de texto e ilustração. Muitos se debruçaram sobre romances de cavalaria, contos de fadas, manuais de civilidade, livros de práticas pedagógicas e novos temas que são o universo de muitos estudos da produção atual. Chartier, por exemplo, estudou uma das primeiras coleções de livros populares a *Bibliothèque Bleue* (Biblioteca Azul), e buscou delinear as possíveis fronteiras entre uma literatura popular e a erudita.



Na trilha destes autores citados, também a proposta deste livro procurou atender às questões relativas ao estudo dos periódicos, práticas pedagógicas, memória e história, circulação de notícias, formas de leituras para melhor compreender a conjuntura política e cultural de épocas diversas. As práticas de leitura e as formas de divulgar impressos, que foram se transformando ao longo do século XIX e XX, também são novas abordagens que pretenderam atingir.

Para fazer uma síntese dos capítulos apresentados neste livro coletivo é interessante dividi-los em blocos tal como sugere o subtítulo da obra: título: *história, literatura e educação*. No conjunto de autores que escreveram sobre **História** temos Rodrigo Fialho que é também o organizador da obra, com o texto – *Antes do Compilador Mineiro: caminhos das notícias e ensaios impressos em Minas Gerais no contexto político da Independência (1821-1822)* – tratando de um tema caro aos seus estudos desde sua tese de doutorado, defendida no PPGH/UERJ, que é a imprensa no Brasil do século XIX, a circulação das notícias em Minas Gerais, no contexto da Independência do Brasil. Também em período de um outro processo de independências–*História da ideologia política de Moçambique no período colonial e após a Independência* – o texto de José Gil Vicente destaca Moçambique na época colonial e pós-colonial, tratando, sobretudo, dos debates ideológicos presentes na política e seus desdobramentos. As relações entre homens letrados, seus conceitos dentro de perspectivas históricas, educação e serviço real estão presentes no capítulo redigido por Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti – *Educar-se para servir: Nobres, Letrados, estudiosos a serviço Del Rei, séculos XVII e XVIII* e, por fim, Vitória Fernanda Schettini de Andrade – *Por entre terras e ilegitimidades: uma análise comparada entre São Paulo de Muriaé e Santa Maria de Acaúte, no século XIX* – aborda uma vertente bastante presente nas escolhas temáticas dos historiadores contemporâneos, que é a questão da terra e sua ilegitimidade, comparando situações pesquisadas em dois espaços geográficos diferentes.

Sobre o tema **Literatura** e com diálogo bastante efetivo com os outros temas do livro – **História e Educação** – Jorge Prata de Souza analisa um periódico e sua produção com o título *Revista Amauta: um projeto político-literário*, no contexto de diversos estudos recentes, como por exemplo, a experiência do projeto desenvolvido por Lúcia Guimarães e pesquisadores portugueses pertencentes à Universidade Nova de Lisboa sobre a revista *Atlântida. Novos alunos, novas leituras: ensinar Literatura para a geração Z* – de autoria de Juliana Gervason Defilippo, coloca-nos frente a frente com desafios educacionais que aparecem para todos nós, professores das gerações contemporâneas, e é um

importante diálogo entre Ensino e Literatura. Maria Aparecida Nogueira Schmitt recupera análise de uma obra seminal para a escola brasileira do começo do século XX – *Cazuza: realidade e ficção no jogo de espelho textual* – realizando algo prometido no título do livro, ou seja, a análise do texto e do contexto da obra. Dentro da perspectiva dos estudos sobre correspondências e os modelos de textos praticados no século XIX, Moema Rodrigues Brandão Mendes analisa outra obra fundamental da Literatura brasileira – *Helena, de Machado de Assis, e seus contornos epistolográficos*, tomando outras abordagens possíveis aos estudos machadianos. Por fim, neste mesmo bloco temático temos um diálogo entre literatura, leitura e cultura no texto – *Leit (ura)/Literat (ura)/ Cult (ura): interseção além do sufixo no encontro com a subjetividade* – no qual a autora, Valéria Cristina Ribeiro Pereira, propõe um diálogo original e multidisciplinar entre leitura e literatura.

O tema **Educação** compreende seis textos que transitam entre as questões pedagógicas, a construção da memória e a prática pedagógica, a formação de docentes e projetos institucionais recentes para apoiar sua construção. Todos fundamentados em análises de pesquisadores de impacto nacional e internacional na área de Educação. O texto de Anna Rita Sant’Anna Alvim – *Educação e Políticas Públicas na Década de 1950* dialoga com outro, de autoria de Cláudia Maria Moura de Castro Amaral – *Marcas das ideias modernistas de JK e de Anísio Teixeira na Educação do município de Leopoldina* – e contribuem para demonstrar como as pesquisas integradas, realizadas no âmbito do grupo podem ser profícuas nas suas especificidades. Quanto aos textos que analisam experiências pedagógicas, há três que ajudam a compreender os desafios e as possibilidade da inserção dessas práticas nas escolas e universidades – *Contribuições do PIBID para a formação docente dos licenciados em Pedagogia na UEMG-Leopoldina* – de autoria de Camila Lopes Cravo Matos e Fabiana Gonçalves Barbosa, uma outra reflexão em – *Memória como construção social nas visões de Halbwachs e Bartelett: refletindo sobre a prática pedagógica e apontando construções futuras*, de Beatriz Bento de Souza e – *O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva de Vigotski e suas implicações em uma creche localizada no interior da Zona da Mata Mineira* – de Lorena Silveira Conte e Giselle Braga de Aquino. Um último texto incluso neste universo temático – *O papel do supervisor pedagógico nas séries iniciais do ensino Fundamental: olhares de quem gosta de ensinar* – escrito em coautoria por Luiza Helena Moraes Barbosa e Sabina de Fátima Gabriel do Nascimento Porto Maia trata do ensino fundamental e da infraestrutura pedagógica, necessária para que haja um bom desempenho de

professores e alunos, daqueles que gostam de ensinar e de muitos que precisam aprender, parafraseando o título do capítulo.

Carlos Reis, ao fazer uma apresentação para o livro de Manuela D. Domingos sobre livreiros de Lisboa, recupera uma observação de Eça de Queirós que menciona a possibilidade do desaparecimento do leitor, enquanto indivíduo, observação que pode ser destacada aqui: “e em lugar dele [o leitor] o homem de letras viu diante de si a turba que se chama *público*, que lê alto e à pressa no rumor das ruas”. Eça refere-se ao leitor do século XVIII, muito transformado ao longo do XIX, como ele já havia percebido, e com mais largas transformações ainda nos séculos XX e XXI. É sobre esse instrumento de difusão cultural, elo entre sociedade e indivíduo, o livro, que junto com o leitor, o editor, seus autores e temáticas, e *o público* que se criou um forte laço entre os homens de cultura, o alcance de sua difusão, criando uma rede de sociabilidades.

Portanto, a exposição de pesquisas tão diversas e, ao mesmo tempo, integradas às temáticas que o livro propõe no seu título foi positiva em muitos aspectos, inclusive, por ter permitido a divulgação de um diversificado conjunto de pesquisadores que partilham novos pontos de vista teórico-metodológicos e temas que dizem respeito aos seus estudos mais recentes.

Tania Maria Tavares Bessone da Cruz Ferreira

Professora Associada UERJ /Departamento de História/ PPGH/ Pesquisadora CNPq/ Faperj



## ANTES DO COMPILADOR MINEIRO: CAMINHOS DAS NOTÍCIAS E ENSAIOS IMPRESSOS EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO POLÍTICO DA INDEPENDÊNCIA (1821-1822)

RODRIGO FIALHO SILVA\*

### O PROPÓSITO DE UMA REUNIÃO...

Corria o mês de janeiro de 1822 na Comarca do Serro. Comerciantes, padres, proprietários e políticos se reuniram sob as penas do tenente-coronel Manoel Vieira Couto para discutirem e assinarem uma representação endereçada ao Governo de Minas Gerais. Estavam insatisfeitos por não compartilharem do universo das letras impressas, responsáveis por difundirem as notícias, opiniões e visões de mundo tal como se fazia em outras localidades do Império brasileiro, como no Rio de Janeiro, por exemplo.

O abaixo-assinado<sup>1</sup> solicitava o estabelecimento de uma tipografia na capital de Minas Gerais. O objetivo dos moradores do Arraial do Tijuco era o de reafirmar, oficialmente, a necessidade de impressão nas Minas para “aquisição de conhecimentos públicos”<sup>2</sup>, pois, provavelmente, este assunto se fazia

---

\* Desenvolve pesquisa de pós-doutorado em História pelo PPGH/Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Doutor em História Política pelo PPGH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/ Unidade de Leopoldina e líder do Grupo de Pesquisa “Do texto ao contexto: ensino, política e imprensa”, certificado pelo CNPq da mesma Universidade e Professor do Mestrado em Letras do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - CES/JF. O presente texto é parte integrante e modificada do primeiro capítulo de minha Tese de Doutorado, defendida no PPGH da UERJ, em 2011. fialhosilva@gmail.com.

1 Arquivo Público Mineiro - Casa dos Contos, doravante APM-CC, 10078, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

2 APM-CC 10078, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

presente nas conversas cotidianas e nos encontros pessoais tanto nos espaços públicos, quanto no âmbito privado.

Decidiram então formalizá-lo através de um documento contendo cerca de trinta assinaturas.<sup>3</sup> Um ano antes, as Cortes lisboetas haviam decretado a liberdade de imprensa, medida também adotada do lado de cá do Atlântico e endossada por D. João VI. Foi entre os anos de 1821 e 1822 que o Brasil assistiu ao surgimento significativo das tipografias e de periódicos (NEVES, 2003), que se espalharam de Norte a Sul pelas suas províncias, contribuindo para a mobilização de uma opinião pública no Brasil (MOREL, 2005).

A imprensa, mesmo que oficial, se fazia presente na Corte desde 1808, através da publicação e circulação da *Gazeta do Rio de Janeiro* e, em Londres, do *Correio Braziliense*. A partir desta data, o Rio de Janeiro se configura, para a região Centro-sul, como referência política e cultural, onde as relações políticas e econômicas são discutidas, estabelecidas, negociadas e acordadas. Torna-se também a principal referência cultural na América Portuguesa.

Pelos seus portos, além das mercadorias que alimentavam um intenso comércio, as notícias chegavam da metrópole, do restante da Europa e América e das principais cidades coloniais, bem como dos longínquos recantos do Brasil, seja por meio dos periódicos e impressos nacionais e estrangeiros. Rapidamente as informações, bem como ideias, visões de mundo, costumes e debates políticos, veiculados pelos periódicos, passaram a compor os diálogos cotidianos daqueles que estavam mais próximos dos locais de venda, impressão e distribuição dos mesmos (SILVA, 2011).

O Rio de Janeiro era a principal porta de entrada para o Brasil; e, aos poucos, novos hábitos, como os de leitura e escrita impressas, passaram a fazer parte do cenário cultural dos espaços públicos e privados da Corte. A imprensa periódica suscitava discussões e interpretações variadas das notícias, ao mesmo tempo em que aproximava as pessoas e se estreitavam as opiniões entre os diferentes atores sociais em distantes regiões continentais, alcançando circulação de âmbito nacional (MOREL, 2005).

Diferentemente daqueles que tinham que esperar dias e, às vezes, meses para ter em mãos e ler as notícias que tardiamente subiam as serras em direção

---

3 Documento inédito encontrado no Arquivo Público Mineiro. Este abaixo-assinado demonstra que o desejo em se implementar uma tipografia na capital mineira era compartilhado pelos moradores, em geral, e não foi uma mobilização exclusiva das autoridades mineiras. Por mais que se tenha empenhado no recolhimento das assinaturas, o ato em si deixa subentendida uma discussão preexistente acerca do papel da tipografia e da imprensa, propriamente dita, em Minas Gerais.

à capital e Vilas mineiras, como foi o caso dos inquietos habitantes da Comarca do Serro, aqueles que estavam na Corte tinham a vantagem de manter um contato mais próximo com o mundo das letras impressas.

Ao longo dos argumentos expostos no documento, advertiam ao Governo provincial a necessidade de se estabelecer o mais rápido possível uma tipografia em Ouro Preto para que se pudesse reimprimir e espalhar as notícias políticas “e juntamente as vigilantes, bem tornadas resoluções de V. Ex<sup>a</sup>. a benefício da causa pública”.<sup>4</sup> Caso fossem atendidos, justificavam que todos poderiam se beneficiar dos melhoramentos que uma tipografia poderia trazer.

Os subscritores entendiam que somente pela “reprodução de papéis”, leiam-se notícias, gradualmente a Província iria adquirir a civilização e a instrução que faltavam aos mineiros. Interessante observar que não tratavam de instrução apenas para benefício próprio, mas sim se preocupavam com a difusão das ideias e sua propagação pelos diferentes espaços mineiros, ao mencionarem a Província como um todo.

Proferiam também que a falta de instrução em nada se associava com algum tipo de incapacidade ou “impossibilidade moral”<sup>5</sup>, pois, graças ao “Omnipotente”<sup>6</sup>, isto não lhes carecia, mas, por outro lado, a defasagem nos conhecimentos se devia à ineficiência do sistema de entrega das correspondências, ou, em suas palavras, dos “correios”<sup>7</sup>, pois muitas correspondências particulares e públicas, inclusive os próprios periódicos vindos da Corte, demoravam muito para chegar até o Arraial do Tijuco, quiçá em outros arraiais e vilas mineiras.

### CAMINHOS DAS NOTÍCIAS GERAIS NAS MINAS...

A circulação dos periódicos nas Minas seguia os itinerários traçados há tempos e ziguezagueava por entre as serras e morros da Província. Os periódicos eram transportados, juntamente com outras “mercadorias”, por antigas rotas de comércio. Renato Venâncio salienta que, no início do processo de colonização mineira, “os esforços foram concentrados na criação de caminhos que possibilitassem os fluxos de mercadorias e de metal precioso entre o litoral e a região compreendida entre São João del-Rei, Vila Rica, Vila do Carmo, Sabará e, posteriormente, o Tejuco” (1999, p. 182). Numa perspectiva da longa duração, o

---

4 APM, CC 10078, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

5 APM, CC 10078, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

6 APM, CC 10078, cx. 3, Rolo 501, p.1.

7 APM, CC 10078, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

autor analisa o Códice Costa Matoso e desvela os variados itinerários entre o Rio de Janeiro e Minas Gerais, desde o início da colonização da capitania.

Conforme o autor; “a jornada do Rio às Minas dividia-se em várias etapas. O ponto de partida era a cidade do Rio de Janeiro, de onde parte-se de lancha e se entra pelo rio Iguaçu, e em uma maré se chega ao sítio do Pilar; e daqui em canoa pelo rio acima se vai ao couro” (1999, p. 182).

Ao saírem do Rio de Janeiro, o maior obstáculo dos tropeiros seria transpor a Serra do Mar, cujas dificuldades encontradas poderiam causar prejuízo aos comerciantes e aos próprios tropeiros, que ficavam suscetíveis aos ataques de bandidos e nativos que rondavam o caminho. Do topo da Serra, na atual região de Miguel Pereira e Paty do Alferes, seguiam em direção a Juiz de Fora e de lá partiam para Vila Rica. Este percurso durava cerca de um mês, e o calendário de correspondências que chegavam até Minas, exposto pelos assinantes do abaixo-assinado, demonstra que, ao longo do trajeto, existiam vários pontos de recebimento e distribuição de correspondências e impressos, bem como pequenas encomendas.

As fontes sobre o percurso dos pontos de entrega e recebimento dos correios são escassas. Baseamo-nos em um mapa datado de 1866<sup>8</sup>, que traça o caminho dos correios na província mineira, para tentar vislumbrar o itinerário por onde circulavam os periódicos em Minas. A legenda existente no mapa evidencia os pontos de coletas e recebimentos das correspondências, o que facilita a sua compreensão. Geralmente, os pontos de coletas situavam-se nas cidades e, segundo Marcos Rodarte, “o correio tendia a ser mais regular à medida que se tratava das áreas mais centrais de Minas e da sua principal linha: Ouro Preto - Rio de Janeiro” (1999, p. 67).

Os periódicos e as correspondências, em geral, saíam do Rio de Janeiro, passando pela Ponte do Parahybuna, em direção a Juiz de Fora. De lá, seguiam para Barbacena, passando pela Vila de Chapéu d’Uvas e João Gomes. Em Barbacena, a linha se desmembrava em duas: uma em direção a São José e São João del-Rei e outra se destinava para Ouro Preto. Da capital, partiam várias linhas para cidades e vilas próximas de Mariana e Congonhas. Neste ponto, a linha dos correios bifurcava-se igualmente e, de Mariana, seguia-se para a cidade do Serro e Diamantina; esta última, antigo Arraial do Tijuco.

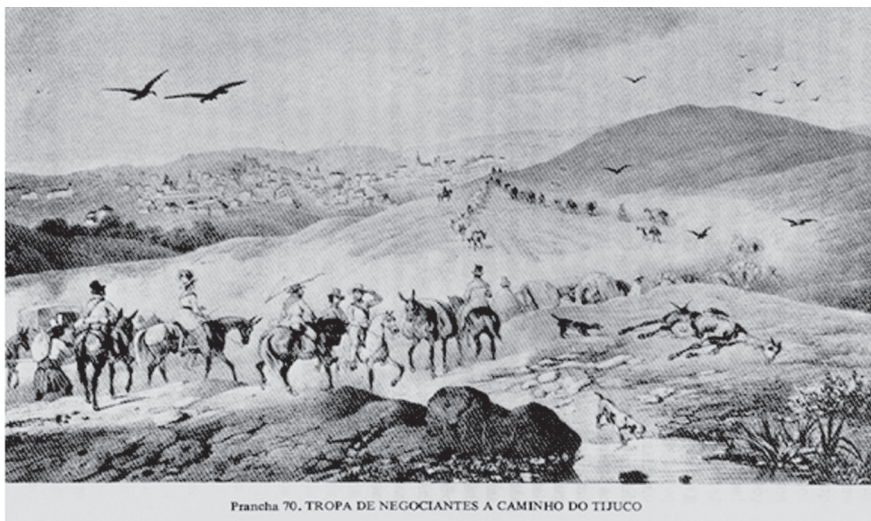
Na Província, o órgão central e responsável pela distribuição das correspondências era a Administração Geral dos Correios, sediada na capital. De Ouro Preto, eram distribuídas para as agências, ou seja, pontos de recebimentos. O serviço de distribuição entre vilas e cidades estava, geralmente, a cargo

---

8 APM, OP (Obras Públicas), Rolo 013, p. 1.



da iniciativa privada, e os malotes eram transportados de várias maneiras. O transporte era realizado a cavalo e a pé, dependendo da movimentação e estado de conservação dos caminhos, ou “linhas”, e contava ainda com o auxílio de mulas, sendo conhecido e chamado de cargueiros.



Prancha 70. TROPA DE NEGOCIANTES A CAMINHO DO TIJUCO

### **Tropa de negociantes a caminho do Tijuco**

Fonte: RUGENDAS, João Maurício. Viagem pitoresca ao redor do Brasil. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. p. 175. Prancha 70.

Os encarregados pelo traslado de uma agência a outra eram denominados de “pedestres” ou “estafetas”, assim identificados pela forma como efetuavam o trabalho: a pé ou a cavalo, respectivamente. Na província mineira, a distribuição era entre as vilas e cidades, e não feita diretamente nas residências. Saíam três vezes por mês de cada vila ou cidade em direção à capital e vice-versa.

Como a distribuição não era feita no domicílio, ou diretamente nos “fogos”, para usar uma expressão da época, existia uma maneira bastante prática de avisar a população local quando da chegada das cartas, encomendas, documentos e, principalmente, dos periódicos: lançavam-se foguetes na própria agência.

Pela leitura do abaixo-assinado, é possível perceber que os periódicos chegavam, como as correspondências em geral, pelo mesmo sistema, pois não sem razão reclamavam dos frequentes atrasos provocados pela precária distribuição dos correios. Por isso, gostariam que as entregas “por via de Correios se torne activa e menos abusiva e que se faça tão regular”.<sup>9</sup>

9 APM, CC 10018, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

De acordo com os argumentos contidos no abaixo-assinado, existia uma regularidade a ser cumprida entre o Rio de Janeiro e Ouro Preto, ou seja, as correspondências tinham datas estabelecidas para saírem e atingirem seus destinos. De acordo com os moradores do Tijuco, suas encomendas chegavam a Ouro Preto três vezes por mês em malas lacradas e, da capital, eram distribuídas para o restante da Província.

Cartas, ofícios, livros, folhas avulsas e periódicos tinham dias certos para chegarem ao destino, ou seja, na capital de Minas. Deveriam chegar todos os dias seis, dezesseis e vinte e seis de cada mês, ou seja, de dez em dez dias, respeitando certa regularidade. Irritados ficavam os moradores do Tijuco, pois, antes de chegarem ao Arraial, as malas que continham as encomendas eram abertas anteriormente em outras vilas, como Sabará e Vila do Príncipe, seguindo o itinerário prescrito.

No entanto, recebiam com certo atraso, pois, ao saírem da capital para as demais localidades, os “pedestres” ou “estafetas” perdiam alguns dias, por conta do tempo ruim ou algumas contingências pelos caminhos, prejudicando os destinatários. Insatisfeitos, também reclamavam dos tributos cobrados pela entrada de livros e periódicos na Província, por isso pediam às autoridades mineiras que “hajão de alliviar de qualquer tributo de entrada todos os livros e Papéis públicos”.<sup>10</sup> Antes da data deste abaixo-assinado, sabia-se, por “ouvir dizer” e “ser voz pública”, que o Governo mineiro estava se esforçando para implementar uma tipografia na capital. Talvez, por isso, o expediente da “Boa Sociedade” do Tijuco em enviar-lhe um documento público para reafirmar a necessidade e, de certa forma, agilizar a sua criação.

Paralelo às notícias que se espalhavam por Minas, sabia-se, todavia, do esforço de alguns particulares em estabelecer uma oficina tipográfica na capital. Os primeiros passos em direção à impressão nas Gerais se deram anos antes, quando o Brasil ainda estava na condição de colônia, pelas iniciativas e curiosidade de dedicados estudiosos da arte tipográfica, muitos dos quais tiveram contato com essa arte enquanto estudavam em Lisboa, como veremos em seguida.

### **PRECURSORES DA ARTE IMPRESSA EM MINAS GERAIS...**

Ao longo da história mineira, verifica-se que muitos foram os filhos de famílias abastadas que cruzaram o Atlântico com destino à complementação dos estudos nas Universidades europeias. Além de centro das decisões acerca do destino do Brasil, Portugal desponta também como cerne de formação das

---

10 APM, CC 10078, cx. 3, Rolo 501, p. 1.

elites mineiras. Estas enviavam os seus filhos e parentes para complementar os estudos na tradicional Universidade de Coimbra, responsável por formar os magistrados que compunham o corpo burocrático e administrativo na América Portuguesa (VALADARES, 2000).

Porém, nem todos aqueles que para o outro lado do Atlântico se deslocaram em busca de conhecimento tiveram a mesma sorte de compor o universo familiar e de convívio dos “homens bons” da capitania e, posteriormente, da província mineira. Por contingências da vida, o esforço pessoal impulsionou aqueles que, sem posses, quiseram se enveredar pelo mundo das letras e da academia. Esse foi o caso de José Joaquim Viegas de Menezes (VEIGA, 1898). Nascido em Ouro Preto no ano de 1778, Viegas de Menezes foi alfabetizado com 11 anos de idade e prosseguiu nos estudos no arraial de Sumidouro, município da cidade Episcopal de Mariana (VEIGA, 1898).

De acordo com Veiga (1898), lá se matriculou e estudou em um colégio particular dirigido pelo padre Joaquim da Cunha Osório, conhecido letrado das Minas. Coursou língua latina e poética e, após dois anos de aprendizado, se tornou professor dos seus próprios colegas, através do método monitorial-mútuo de ensino (SILVA, 2011). Tempos depois, seguiu para Mariana, onde estudou Filosofia racional e moral com o professor e padre Manuel Joaquim Ribeiro (VEIGA, 1982). Ainda bem jovem, partiu para São Paulo e lá recebeu o subdiaconato, impulsionando-o a complementar os estudos eclesiásticos. Não desistindo da vontade de tornar-se padre, o que a pouca idade lhe impossibilitava, decide-se viajar para Portugal e continuar seus estudos com a intenção de doutorar-se. Dessa maneira, no fim do século XVIII, mais precisamente em 1797, com 19 anos, Viegas de Menezes viaja para Coimbra. A viagem durou cento e onze dias, o que lhe custou incômodo e doenças.

Concluiu seus estudos por volta de 1800 (VEIGA, 1982, p. 630) e ordenou-se padre. Na capital Lisboa, fizera algumas amizades e, dentre elas, a mais destacada foi com o também mineiro José Mariano da Conceição Veloso (BOSCHI, 2006), primo de Joaquim José da Silva Xavier. Frei Veloso, que também era botânico, nesta época estava à frente da *Régia Oficina Tipográfica, Calcográfica, Tipoplástica e Literária do Arco do Cego*, principal órgão tipográfico da metrópole portuguesa na época.

A partir dessa amizade e convivência d'além mar, Viegas de Menezes teve tempo e oportunidade “para adquirir certos conhecimentos teóricos e práticos da arte de gravar e dos múltiplos trabalhos e complexo mecanismo de um estabelecimento tipográfico” (VEIGA, 1982, p. 630). Nas horas vagas, buscava

se aprofundar nos estudos das línguas e dedicava-se à leitura, o que lhe aguçava o interesse e a necessidade de fazer algumas traduções para obter um conhecimento mais completo.

Na prática, Viegas de Menezes traduziu e imprimiu, na tipografia do Arco do Cego, o “Tratado da gravura a água-forte e a burril e em madeira negra, com o modo de construir as prensas modernas e de imprimir em talho doce” (VEIGA, 1982, p. 630). Praticamente dois anos após ter concluído os estudos e de convivência e trabalho com frei Veloso, o que lhe rendeu profícuos aprendizados da arte tipográfica, Viegas de Menezes retorna ao Brasil. De volta, estabelece-se em Ouro Preto e dedica-se aos deveres sacerdotais e, nas horas de lazer, dedicava-se às artes plásticas, como a pintura a óleo, e aos trabalhos calcográficos, ou seja, a arte de gravar em cobre ou em qualquer metal.

Anos mais tarde, o padre foi o responsável pela primeira impressão e pela criação da primeira tipografia eminentemente mineira. Em 1807, Dr. Diogo Pereira Ribeiro de Vasconcellos, pai do futuro estadista, jurista e redator mineiro Bernardo Pereira de Vasconcellos, compôs um canto em homenagem ao então governador da capitania mineira Pedro Maria Xavier de Ataíde e Melo (1803-1810), conde de Condeixa. O então governador, que também exercia o cargo de capitão-general, ou seja, comandante militar, não hesitou em ver tal homenagem impressa, com intuito de registrá-la para a posteridade. Recorre então ao padre Viegas de Menezes, em quem se somavam os conhecimentos necessários para a impressão da homenagem, pois, se mandasse para Portugal, iria demorar.

Dessa maneira, tendo pressa em ver a obra registrada numa impressão, o governador resolve pedir ajuda ao *douto* padre Viegas, que, num primeiro momento, aceita a tarefa com certas restrições, pois, nesta época, era proibido o uso de tipografias e impressões na América Portuguesa (VIEGAS, 1898).

Este procedimento poderia causar-lhe problemas com a Coroa. Desde 1747, uma carta régia proibia e informava as severas penas aplicáveis àqueles infratores que teimassem em imprimir em terras da América Portuguesa, intimidando aqueles que, por desobediência, transigissem tal lei (VEIGA, 1898).

Ao assumir inteiramente a responsabilidade, caso o padre viesse a sofrer alguma penalidade, o governador Pedro Maria acerta os detalhes da impressão, e Viegas de Menezes se põe a trabalhar na encomenda do vaidoso governador das Minas. Aplainou, poliu e abriu cerca de onze chapas de metal (VEIGA, 1898) e, com cerca de três meses de trabalho, o padre concluiu a tarefa, que foi o marco inaugural para a prática tipográfica nas Minas, como pode ser visto na reprodução iconográfica abaixo.



**Retratos do governador da Capitania de Minas Gerais e da Viscondessa**  
Fonte: Arquivo Público Mineiro. SIA/APM.

Descortinava-se, assim, nas Minas, uma nova prática artística e cultural. No entanto, a tipografia ainda estava por ser construída. O empreendimento foi possível graças, mais uma vez, aos laços de amizade de Viegas de Menezes. Ao retornar de Portugal, e após se estabelecer na capital da então capitania, o padre conheceu um chapeleiro e sirgueiro português, também morador de Ouro Preto, chamado Manoel José Barbosa Pimenta e Sal. Era um curioso sobre os estudos mecânicos. Possuía um dicionário em francês de Ciências e Artes, porém não o conseguia ler por falta de conhecimento em tal língua, mas, movido pela curiosidade que o aguçava, vivia então a folhear as páginas ilustradas, tentando imitar seus modelos (VEIGA, 1898).

A partir do contato com o padre Viegas, recorre aos seus conhecimentos vernáculos e lhe pede instrução. O mesmo se dedicou à tradução da obra que, dentre outros ensinamentos, trazia as técnicas para a criação de uma tipografia (VEIGA, 1898). Com dificuldades em relação à montagem, o mecânico amador se pôs a trabalhar construindo o prelo e as matrizes dos *typos* sob orientação do padre Viegas. De acordo com José Pedro Xavier da Veiga, a tipografia “Patrícia de Barbosa & Cia.” (VEIGA, 1898, p. 182) ficou pronta no final de 1821, coincidentemente, no mesmo ano em que foi concedida a liberdade

de imprensa ao Brasil. O autor salienta, no entanto, que a tipografia só passou a funcionar a partir de abril de 1822, data da licença concedida pelo Governo.

Neste intervalo de tempo, mais precisamente dois meses antes, surge, também na capital mineira, outra tipografia, denominada de “provincial” (VEIGA, 1898, p. 182), esta de cunho oficial e financiada pelas autoridades régias. Com o objetivo de “prestar expediente ao [...] Governo, e ao público” (VEIGA, 1898, p. 184), representantes do Governo provisório expediram ofícios ao Governo na Corte com o objetivo de implementar a então “minúscula typographia provincial, que aliás se denominava pomposamente – nacional” (VEIGA, 1898, p. 184). A tipografia “provincial” fora trazida da Corte (VEIGA, 1898) no lombo de burros e seu funcionamento não foi tarefa fácil, pois dever-se-ia investir significativos valores para sua manutenção. Assim recorre-se à Fazenda Pública, com o objetivo de sanar essa dificuldade.

Esta, por sua vez, reconhece a necessidade em ajudar no funcionamento da tipografia e lhe oferece, inicialmente, dez resmas de papel branco, que era importado, bem como ordena o pagamento de “seis contos mil reis” ao Capitão João Teixeira Soares para dispor na tipografia, mediante o recebimento da metade dos rendimentos líquidos anuais, que deveriam ser remetidos para o cofre da Fazenda. A ajuda deveria ser constante, pois existia um plano audacioso referente à manutenção e ao funcionamento da tipografia oficial. De acordo com Xavier da Veiga, o Governo mineiro tinha a intenção de utilizar a tipografia para imprimir um “órgão”, leia-se periódico, denominado de *O Minas Gerais*.

De acordo com as pretensões, este seria um órgão oficial do Governo; e deveriam circular cerca de seis mil exemplares (VEIGA, 1898). Em março de 1822, o encarregado pela tipografia, o deputado do Governo provisional, Luiz Maria da Silva Pinto, expediu um ofício destinado ao Governo provincial pedindo auxílios financeiros: “recursos indispensáveis para que o estabelecimento venha corresponder aos fins para que fôra destinado” (VEIGA, 1898, p. 185).

Neste ofício, foram solicitados cerca de seiscentos ou oitocentos mil réis, para a manutenção da máquina, pagamento dos operários, tais como o *director-machinista*, compositores e *redactor*, além da compra de artigos no Rio de Janeiro, como o papel, por exemplo, prometendo remeter aos cofres públicos a metade dos rendimentos anuais. Tal projeto não vingou, e a publicação do periódico não se cumpriu. Xavier da Veiga suspeita que o insucesso do projeto e da publicação foi devido ao receio com os enormes encargos. A tipografia seguia então prestando serviços ao Governo local e a particulares (VEIGA, 1898). No entanto, em abril de 1822, em consequência da visita de D. Pedro I a Minas, a tipografia imprimiu cerca de quinhentos exemplares da “Falla que

S. A R. fez ao Povo e Tropa desta província” (VEIGA, 1898, p. 186). E o fez circular pela província. Este impresso pode ser considerado o primeiro manifesto político, mesmo que oficial, impresso nas Minas.

Seu teor demonstra o objetivo da viagem do Príncipe Regente às Gerais, qual seja o de alinhar adesão política frente às pressões políticas do Porto. Assim, percebe-se que a tipografia “oficial” teve papel de destaque nos desdobramentos precedentes à Independência e nas discussões suscitadas em Minas *a posteriori*.

### **A VIAGEM DO PRÍNCIPE REGENTE E AS PRIMEIRAS LETRAS IMPRESSAS...**

O Príncipe Regente veio a Minas Gerais com o objetivo de selar o apoio dos mineiros à causa da Independência. Por algum tempo, acreditou-se na hegemonia das opiniões do povo das Minas em relação ao apoio incondicional ao Príncipe Regente. Porém, novas pesquisas têm apontado para o clima de instabilidade, dicotomia de ideias e posicionamentos políticos nas Minas (SILVA, 2007).

Como reflexo direto da Revolução do Porto, e a fim de jurar as bases constitucionais lusas, as províncias brasileiras deveriam formar juntas provisórias de Governo e enviar seus representantes às Cortes de Lisboa. Para Wlamir Silva,

A Revolução do Porto, no ano de 1820, trouxe o liberalismo e suas possibilidades para o pólo americano do “Grande Império”. O Constitucionalismo tornou-se uma opção real para a elite mineira. A face recolonizadora das Cortes de Lisboa tornava mais intrincada a prática do liberalismo. De toda forma, conviviam a afirmação do constitucionalismo e a opção monárquica: constituição e autonomia (SILVA, 2002, p. 74).

Um clima de polarização política entre aqueles que apoiavam a autonomia pedrina e os que se queriam constitucionais tomou conta da província mineira, que viveu dias de agitação política e pública, no final de 1821 e início do ano seguinte.

Do Porto, provinham as determinações de se criarem Juntas de Governo Provisório nas províncias brasileiras. Dessa maneira, assiste-se em Minas à resistência por parte do governador Manuel de Portugal e Castro em constituir um novo Governo, buscando apoio nas autoridades originárias do Antigo Regime para não alterar a estrutura política na província (SILVA, 2002).

Joaquim Felício dos Santos descreve o clima de animosidade pública na capital mineira. Segundo o autor, alguns oficiais do Regimento da Cavalaria foram os primeiros a começar uma insurreição contra o governador. Interrogados pelo motivo de intenção amotinadora e sediciosa, responderam que

queriam promover o estabelecimento de um Governo provisório, “como era vontade geral e a exemplo do que se passava nas demais capitanias do Brasil” (SANTOS, 1978, p. 362).

Em seguida, e com o objetivo velado de consultar as opiniões da “Boa Sociedade”, o então governador mandou convocar uma comissão composta pelas autoridades militares e civis, juntamente com as principais pessoas da capital e da comarca. Estas decidiriam sobre a implantação ou não de um governo provisório em Minas. A maioria era composta por funcionários públicos cooptados pelo governador, e decide pela segunda opção que, imediatamente e através de ofício, foi comunicada ao Príncipe Regente. Verifica-se, prontamente, a reação dos partidários do governador quando os mesmos saíram às ruas em comemoração à decisão em não estabelecer um Governo provisório.

A comoção durou um dia inteiro, pois, de acordo com Felício dos Santos, saíram gritando “vivas ao Governador” e à noite iluminaram suas casas como demonstração de satisfação, ao mesmo tempo em que insultavam os constitucionais e,

Como se não bastasse o burlesco, ajuntaram também a profanação: essa turba desenfreada ia cantando orações religiosas pelas ruas e praças públicas; pediam-se e rezavam-se, ou antes gritavam padre-nossos e salve-rainhas pela vida do Governador! Tal é o embrutecimento a que leva a escravidão! (SANTOS, 1978, p. 363).

Automaticamente, com objetivo de estabelecer uma forma de poder próximo às aspirações constitucionais e, ao mesmo tempo, afastar velhos representantes do Antigo Regime das decisões políticas, D. Pedro endossa a instalação de um Governo provisório em Minas, marcando as eleições para primeiro de outubro daquele ano. Porém, a decisão do Príncipe Regente alimentou novas manifestações públicas contrárias aos constitucionais, denominados, pejorativamente, pelos “absolutistas” de “provisórios” (SANTOS, 1978, p. 362).

Contrários a um novo Governo nas Minas, os absolutistas se puseram a gritar e cantar frases do hino constitucional, utilizando-se de paródias, onde se ouvia, no lugar de “lusa constituição, a louca constituição” (SANTOS, 1978, p. 364). Em contrapartida, os constitucionalistas, também chamados de liberais, pediram providências ao governador, pois se sentiam ameaçados perante as indignações e manifestações de afrontas públicas. Por simples formalidade, o governador “ordenou que algumas patrulhas percorressem as ruas para restabelecer o sossego. Mas à noite continuaram os mesmos insultos à vista das



patrulhas, que sofriam por terem recebido ordem de conservarem-se inertes” (SANTOS, 1978, p. 364). Politicamente, a instalação de governos provisórios nas capitais das províncias brasileiras representava a adesão destas ao Movimento Constitucionalista. Nessa perspectiva de adesão, em algumas províncias, como foi o caso do Pará, seguida pela Bahia, Pernambuco e Maranhão, formaram governos provisórios, onde “a fidelidade a Portugal implicaria um desapareço ou um reconhecimento puramente formal do príncipe, após abril de 1821” (SILVA, 2005, p. 366).

Antes, no entanto, dever-se-iam convocar as eleições, a fim de constituir o “corpo” de deputados mineiros com destino a Lisboa. As mesmas foram realizadas entre os dias 17 e 19 de setembro de 1821, quando os eleitores das comarcas elegeram os treze deputados por Minas. Um dia antes do início desta eleição, chegou a Ouro Preto, vindo do Rio de Janeiro, o Sargento-Mor José Maria Pinto Peixoto, com a incumbência de promover, de fato, a instalação do novo Governo.

Esperou que se procedessem às eleições da deputação com destino a Portugal, para então antecipar as eleições para o novo Governo, pois temia que os “amigos do Governador a fortificarem-se e urdirem tramas ocultamente com que se inutilizassem as vistas dos liberais” (SANTOS, 1978, p. 366). No dia em que as eleições terminaram, Pinto Peixoto começa a agir. Portugal e Castro estava na companhia de seus funcionários e demais pessoas que o apoiavam, assistindo a uma peça no teatro, enquanto o Sargento-Mor reunia as praças, ou seja, as tropas do Regimento de Linha e, às quatro horas da manhã, as praças se encontravam reunidas no Largo do Palácio (SANTOS, 1978).

Uma hora depois, de acordo com Joaquim Felício dos Santos, os eleitores foram despertados e convidados a se apresentarem na Câmara, com o objetivo de procederem à nomeação do Governo provisório. Desconfiados ficaram os eleitores com o envolvimento das tropas neste episódio, pois, por ocasião do recebimento do ofício de D. Pedro, no início do mês, ao exigirem que se estabelecesse um novo Governo nas Minas, os habitantes da capital testemunharam a circulação de pasquins, bem como a exposição de cartazes insultantes em lugares públicos. Diziam estar o povo e a tropa ora de acordo com o Governo provisório, ora ao lado do governador. Logo, a má impressão foi posta de lado e

pelas nove horas da manhã reuniram-se na Casa da Câmara todos os eleitores das comarcas, os vereadores e os homens bons da vila, a quem competia nomear os Deputados do Governo Provisório, não se podendo esperar a chegada dos Procuradores das mais Câmaras da capitania (SANTOS, 1978, p. 368).

O processo de eleição foi lento e demorado, terminando às nove horas da noite, e parecia que o tempo representava bem o clima de tensão, pois a capital estava encoberta por nevoeiro, onde uma fria e abundante neblina compunha o cenário do dia 20 de setembro de 1821 (SANTOS, 1978). Apresentaram-se como candidatos à Presidência do Governo o governador Portugal e Castro e o Bispo Dom Frei José da Santíssima Trindade, elegendo-se o primeiro, que, inclusive, ocupava o cargo de governador há sete anos, desde 1814. Em seguida, discutiu-se sobre o número de deputados que deveria compor o Governo Provisório, sendo a maioria contrária a Portugal e Castro. Chegaram ao consenso de dez deputados.

Em seguida, José Maria Pinto Peixoto foi aclamado governador das Armas da província de Minas Gerais. No primeiro dia de trabalho, os representantes do novo Governo se reuniram para tratar das atribuições conferidas ao Governo e decidiram que seria deliberativo e executivo, simultaneamente.

Deveriam obedecer às bases da Constituição e, por seu turno, às Cortes. Os avisos e as ordens de Dom Pedro teriam validade “somente quando entendesse que eram a bem da província: senão, não” (SANTOS, 1978, p. 368). Wlamir Silva chama a atenção para o fato de que a autonomia em relação a Dom Pedro se deu em um momento quando os liberais, maioria no Governo mineiro, não tinham por que desconfiar das Cortes Portuguesas, pois “a busca de um caminho autônomo na conjuntura da Independência alimentou um movimento dos liberais envolvidos na criação do Governo Provisional” (SILVA, 2002, p. 74).

D. Manuel de Portugal e Castro ocupava o cargo de governador das Minas desde 1814, o que revela a intenção em manter-se no poder (SILVA, 2005, p. 524). Persistência esta que lhe custou forte oposição liberal, inclusive a do próprio vice-presidente, José Teixeira da Fonseca e Vasconcelos, Visconde de Caeté, que assume o Governo quando do pedido de demissão de D. Manuel de Portugal e Castro dias após a eleição. De acordo com Francisco Iglésias, “a ação dedicada de alguns mineiros que moram no Rio e formam nas fileiras chamadas patrióticas, traduzindo-se em luta contra a tendência recolonizadora de certos grupos, [...] é notável e vai refletir-se em Minas” (IGLÉSIAS, 2004, p. 384-385).

Iglésias chama a atenção para a organização de clubes favoráveis à emancipação política do Brasil, como foi o caso do Clube da Rua da Ajuda, denominado posteriormente de Clube da Independência. Este era liderado por José Joaquim da Rocha, que, inclusive, enviou emissários para São Paulo e Minas Gerais, com o objetivo de pedir apoio das Câmaras a D. Pedro. Para Minas, veio o tenente Paulo Barbosa da Silva. Chega a dezembro de 1821, “encontrando a situação ainda tensa das eleições de setembro” (2004, p. 385), o enviado

ao longo de sua viagem recebe pronunciamentos de algumas câmaras como Queluz, Sabará, Vila Rica, Caeté e São João del-Rei.

Neste mesmo momento, ou seja, ainda no mês de janeiro de 1822, o vice-presidente em exercício viaja para o Rio de Janeiro, lá permanecendo por um longo período. Em seguida, um clima de rebelião, “com veleidades separatistas: nada de subordinação a Lisboa ou ao Rio” (IGLÉSIAS, 2004, p. 385), se instala na província mineira. Porém, antes da formação da Junta, as opiniões divergiam entre o apoio ao Príncipe Regente, ou seja, pela autonomia brasileira perante as Cortes e acerca da possibilidade de adesão do constitucionalismo luso.

Após a instalação do Governo provisório ou Juntas governativas, o que acenava para certa autonomia política (SOUZA, 1999), e por conta da ausência do presidente em exercício, o cerne das discussões se afinou e inclinava-se, naquele momento, a uma não aceitação nem da Constituição e nem do próprio D. Pedro. José Maria Pinto Peixoto, juntamente com Cassiano Espiridião de Melo Matos, João José Lopes Mendes Ribeiro e Manuel Inácio de Melo Sousa, membros da Junta, lideraram a “frouxa” (SOUZA, 1999, p. 117) rebelião.

Os rebeldes demitiram magistrados e admitiram outros, chegando até mesmo a difundirem a ideia de uma “confederação de Estados Unidos independentes” com outras províncias brasileiras. De acordo com Iara Lis Carvalho Souza (1999), a situação era perigosa e estrategicamente D. Pedro decide viajar até Minas na tentativa de conseguir uma negociação política e não, simplesmente, selar a adesão, como quis a historiografia tradicional. De acordo com a autora, D. Pedro partiu, com sua comitiva, a 25 de março em direção a Minas, seguindo o Caminho Real; e “D. Pedro foi alinhavando os contatos políticos e conseguindo a adesão dos lugares que visitava [...]. Foi bem recebido em Barbacena e em São João del-Rei, antes de chegar a Vila Rica” (SOUZA, 1999, p. 385). Porém, não se pode estender esta receptividade à capital das Gerais, pois dever-se-ia aguardar o seu reconhecimento como Príncipe Regente e, de maneira cautelosa, sem causar mais indisposições, aguardou o pronunciamento do Governo Provisório, ao mesmo tempo em que mandou prender Pinto Peixoto.

O tão esperado dia chegou e, a 9 de abril de 1822, D. Pedro é recebido na Câmara de Vila Rica, permanecendo na capital por cerca de doze dias (SOUZA, 1999), exercendo o Governo mineiro por este tempo, fato pouco conhecido e discutido pela historiografia mineira referente ao período. Seu primeiro ato foi dissolver a Junta, convocando nova eleição com o propósito de se formar uma segunda Junta de Governo.

A segunda Junta foi composta por sete membros, estando novamente à frente D. Manuel de Portugal e Castro, que toma posse no mês de julho e, tempo depois, se afasta, “em 13 de outubro de 1822, por não lhe parecer conciliável o posto e suas ligações com Portugal” (SOUZA, 1999, p. 387). No período em que esteve em Minas, D. Pedro se utiliza do principal meio de comunicação, para se aproximar e registrar sua “fala” perante os mineiros. Manda imprimir, na tipografia “provincial”, um documento em que buscava selar as relações políticas entre sua *persona* e a província de Minas.

No discurso, salta aos olhos a menção à constituição e, para Souza, fazer referência ou falar do vínculo constitucional era uma forma de acordar um contrato social, pois, nas palavras da autora, “nascia aí um pacto que aliava o governante e o governado, mediando-os pela constituição, ou seja, um conjunto de leis que regravam e regulavam o universo social” (1999, p. 246-247). Assim o Príncipe Regente se dirigiu aos mineiros (VEIGA, 1898, p. 187):

Briosos Mineiros, os ferros do Despotismo começados a quebrar no dia 24 de Agosto, no Porto, rebentarão hoje nesta Província, sois livres. Sois constitucionaes. Uni-vos comigo e marchareis constitucionalmente. Confio tudo em vós: confiai todos em mim. Não vos deixeis illudir por essas cabeças que só buscam ruína da Vossa Província e da nação em geral,  
Viva El-Rey constitucional!  
Viva a Religião!  
Viva a Constituição!  
Vivão todos que forem honrrados!  
Viva os Mineiros em geral!

Por meio das contingências políticas, a tipografia do Governo das Minas acabou por desempenhar um papel de articulação condescendente às pretensões pedrinhas no contexto da Independência em Minas Gerais. Foi através de seus *typos* que veio à luz um manifesto, cujo teor foi o resultado das negociações políticas entre as elites políticas mineiras e D. Pedro. Seu teor servirá de repertório para os redatores dos periódicos mineiros, que não cessarão de discutir o tema “constituição” e seu papel na construção do Estado e da Nação, ao longo de suas páginas impressas, durante o Primeiro Reinado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pouco tempo depois da independência, no final de 1823, é criado e passa a circular o primeiro periódico da província mineira, denominado de *Compilador Mineiro*, encerrando suas atividades meses depois, no início de 1824. Geralmente, durante uma pesquisa, sente-se a necessidade de demarcar um ponto de origem daquilo que elegemos como objeto de estudo, daí pensar a imprensa mineira oitocentista a partir dessa baliza, ou seja, do surgimento do *Compilador Mineiro*. Durante os tempos em que estes caminhos foram percorridos, sentiu-se a necessidade de entender a antessala da imprensa periódica mineira. Dessa maneira, buscou-se refazer os itinerários por onde as notícias ziguezagueavam, na tentativa de perceber a existência de uma dinâmica no que diz respeito à comunicação e suas ramificações a partir do Rio de Janeiro, com destino a Minas Gerais e vice-versa.

Da mesma forma, fontes inéditas, como o abaixo-assinado do Arrarial do Tejuco, apontam para uma preocupação eminente em se estabelecer uma tipografia na capital mineira para então se criarem os periódicos, sinônimos de civilização naquele tempo. As tensões políticas suscitadas no contexto da independência foram significativas para uma embrionária história da tipografia e das impressões em Minas antes do aparecimento do primeiro periódico.

Assim, pensar os periódicos como objetos de investigação requer certa cautela: a de perceber a dinâmica social e temporal em que suas páginas circulavam e o que nelas se imprimia dessa dinâmica, que não pode ficar, historicamente, fora de sua conjuntura, ou seja, os periódicos devem ser sempre pensados nas inserções e relações que vão do texto ao contexto.

## REFERÊNCIAS:

BOSCHI, Caio César. Política e edição: os naturais do Brasil nas reformistas oficinas do Arco do Cego. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves. **Política, nação e edição. O lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII – XX.** São Paulo: Annablume, 2006.

IGLÉSIAS, Francisco. Minas Gerais. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil Monárquico: dispersão e unidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 384-385.

LENHARO, Alcir. **As tropas da moderação.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, 1993.

LOVE, Joseph. L; BARICKMAN, Bert. J. Elites regionais. In: HEINZ, Flávio. **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FVG, 2006.

MOREL, Marco. **As transformações dos espaços públicos**: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial, 1820-1840. São Paulo: Hucitec, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. **Corcundas e constitucionais**: a cultura política da independência (1820-1822). Rio de Janeiro: Revan, 2003.

RODARTE, Mario Marcos. **O caso das Minas que não se esgotam**: a pertinência do antigo núcleo central minerador na expansão da malha urbana da Minas Gerais oitocentista, Belo Horizonte, UFMG/CEDEPLAR, 1999, (Dissertação de Mestrado em Economia).

RUGENDAS, João Maurício. **Viagem pitoresca ao redor do Brasil**. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, Ana Rosa Clochet da. (Re)inventando a monarquia: o modelo de estado dinástico na transição para a modernidade política mineira (1821-1831). In: GONÇALVES, Andréa Lisly; ARAÚJO, Valdeí Lopes de. **Estado, região e sociedade**: contribuições sobre história social e política. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

\_\_\_\_\_. Identidades políticas e a emergência do novo estado nacional: o caso mineiro. In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec, 2005.

SILVA, Rodrigo Fialho. O Tom e o traço: apontamentos historiográficos sobre a imprensa no Brasil e em Minas, na primeira metade do século XIX. **Escritas** Vol. 7, n.1, p. 18-43, 2015.

\_\_\_\_\_. Disfarces públicos e desafetos privados: a cultura política do anonimato na imprensa mineira oitocentista (1823-1831). **Mal-Estar e Sociedade** - Ano VI - n. 11 - Barbacena - julho/dezembro 2013 - p. 101-116.

\_\_\_\_\_. **Nas Minas... por entre “typos”, jornais e tintas**: sociabilidade impressa e debate político na província das Gerais (1823-1831). Rio de Janeiro: PPGH/UERJ, 2011, (Tese de Doutorado em História).

SILVA, Wlamir. **“Liberais e Povo”**: a construção da hegemonia liberal-moderada na Província de Minas Gerais (1830-1834). Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2002, (Tese de Doutorado em História).

SOUZA, Iara Lis Carvalho. **Pátria coroadá:** o Brasil como corpo político autônomo 1780-1831. São Paulo: Unesp, 1999.

VALADARES, Maria Virgínia Trindade. **Elites mineiras setecentistas:** conjugação de dois mundos. Lisboa: Colibri, 2000.

VEIGA, José Pedro Xavier da. A imprensa de Minas Gerais (1807-1897). **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Ouro Preto, ano 3, jan./mar. 1898.

\_\_\_\_\_. O fundador da imprensa mineira: Padre José Joaquim Viegas de Meneses. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Ouro Preto, v. 3, p. 240-249, jan./mar., 1898.

\_\_\_\_\_. **Efemérides mineiras:** 1664-1897. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1982.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Caminho Novo: a longa duração. **Varia História**. Número especial. Códice Costa Matoso, Belo Horizonte: FFCH/UFMG, n. 21, jul. p. 181-189, 1999, p. 182.





# HISTÓRIA DA IDEOLOGIA POLÍTICA DE MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E APÓS A INDEPENDÊNCIA

JOSÉ GIL VICENTE\*

A história da ideologia política de uma nação não é algo que se resume em uma dezena e meia de linhas ou páginas. Porém, é fato que, quando os historiadores no futuro tiverem que se ocupar de escrever o que foi que o povo moçambicano viveu, resistiu e lutou pela sua independência ao longo dos cerca de 500 anos da colonização portuguesa, os historiadores não estarão a contar história e ideologia política de um país cujo percurso foi de todo um mar de rosas.

De acordo com Musgrave (1978, p. 307), a importância da ideologia e política deriva da íntima relação que a educação tem com o poder político. Para o mesmo autor, dentre outras funções, identifica a função política, na qual a educação deve, em primeiro lugar, abastecer dirigentes políticos a todos os níveis da sociedade democrática, e, depois, pede-se à educação que ajude a preservar o atual sistema de governo, garantindo lealdade popular para com ele.

Nesse contexto, o recurso à sociologia e à antropologia também é indispensável na história e historiografia de Moçambique. Naturalmente, não será o único caso, pois a construção de uma nação raramente se torna um processo em linha reta. Aqui não vamos começar a contar a história com “gwa piatchitua...”, o que significa “era uma vez...”, como regra para começar a contar histórias tradicionais em língua Ci-sena (falada no centro de Moçambique),

---

\* Pós-doutorando em História do Brasil. Bolsista CAPES-UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ. Doutor em “Ciências de Educação” pela Universidade de Roma Tor Vergata, Itália, e pela Universidade de Granada, Espanha. Mestre em “Relações Internacionais e Diplomacia; Mestre em “Antropologia Forense” pela Pontifícia Faculdade Teológica San Bonaventura, Roma, Itália, respectivamente. E-mail: gilvicente2007@yahoo.com.br.

quando se começa a contar histórias, fábulas ou comédias. É dessa forma e outras que os antepassados de diversas sociedades tradicionais africanas transmitiam os seus conhecimentos, usos e costumes aos mais novos de geração para geração, cada um segundo sua tribo e totens.

Segundo Loiane, H (2013, p. 50), a diversidade social e cultural da África, em particular Moçambique, produz várias dicotomias que em Psicologia pode resumir-se no conceito de *double bind*<sup>1</sup>. Visão similar encontra-se em Castiano (2005), que explora as aporias existentes na educação em Moçambique entre Identidade Nacional e Culturas Particulares, entre “Educação Para Todos” e “Qualidade Para Poucos”, entre a Autonomia e a Dependência e entre a Educação Geral e a Formação para o Trabalho. No mundo moderno, algures de África, essas Histórias ainda são contadas às crianças, aos jovens e aos adolescentes ao redor do fogo ou lareira, antes de dormirem.

De acordo com Ferguson, J (1999), em África, a «modernidade» deve ser entendida como uma categoria «local» utilizada pelos indivíduos como meio de explicarem o seu lugar no mundo e como poderosa afirmação de igualdade.

Em Moçambique, existem ideias, como categorias locais, utilizadas pelos indivíduos para explicarem o mundo e a sociedade; há mais do que uma única e incontestada categoria local. Essa categoria local tem diversos significados; a ideologia política de modernidade da elite, que baseia-se em ideias de igualdade com o mundo exterior, das quais retira legitimidade, o que constitui uma alavanca para a criação de simetrias regionais, desigualdades sociais e uma má redistribuição dos recursos naturais.

Os novos desafios lançados apontam para a necessidade de refletir e procurar possíveis soluções da especificidade da história de ideologia e política da educação de jovens e adultos em suas relações com a história da área e a educação como ponto de partida para a construção da historiografia e o repensar de como é dado o ensino de História na sala de aula na educação da criança, dos jovens e dos adultos. Acredita-se em podermos usar diferentes modelos de abordagem e de análises nos resultados conseguidos; de algum modo se complementam, não obstante as críticas que possam merecer.

Segundo Capela (2010, p. 14), o maior problema que se põe à configuração de uma História de Moçambique reside na não adequação dos modelos tradicionais quando aplicado com mecanicismo a esta dada realidade. Portanto, estamos perante uma história de ideologia política profundamente enraizada

---

1 Num processo de comunicação, há *double bind* quando uma das pessoas formula à outra duas declarações ou lhe dá instruções que são contraditórias do ponto de vista lógico.

da nos antecedentes sociais da elite durante o período colonial português e que acompanhou as metamorfoses resultantes da independência de Moçambique.

Aquilo que foi em tempos um projeto autoritário, mas potencialmente emancipatório, de recriação da nação, está hoje firmemente confinado às próprias elites, e a antiga base do nacionalismo tornou-se cada vez mais um indicador de estatuto e de diferença social (JASON SUMICH, 2008, p. 319).

### **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA**

Tratando-se de abordagem de temática referente a um país africano, com pouca referência no Brasil, torna-se pertinente apresentar, mesmo que de forma sucinta, uma informação, destacando os aspetos políticos, históricos e socioeconômicos mais relevantes sob o ponto de vista do tema a que estamos a tratar.

Moçambique é considerado um dos países mais pobres do mundo, o Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, na sua edição de 2014, classifica o país na 178<sup>a</sup> posição, entre 185 países considerados, com um IDH de 0,402.39. Abandonando o lugar que detinha entre os três piores.

Segundo o relatório anual da OMS<sup>2</sup> (2014), Moçambique está entre os países do continente africano onde a esperança de vida para homens e mulheres é inferior a 55 anos. A esperança média de vida da população é de apenas 53 anos, um crescimento de 10 anos em relação ao início da década de 1990. Os homens têm uma esperança de 52 anos, menos dois que o sexo feminino. No mesmo relatório, o país destaca-se na apresentação dos melhores resultados nas questões de desigualdade de género. O Índice da Desigualdade de Género (IDG) foi avaliado em 148 países e é um de dois índices experimentais (o outro é sobre pobreza multidimensional). O IDG analisa os resultados registrados na saúde reprodutiva, na capacitação das mulheres e na participação no mercado laboral.

Apesar da redução da pobreza em Moçambique, com a impossibilidade de alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDM) de reduzir pela metade, até 2015, o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, 45% da população moçambicana continuam a viver com menos de 1 dólar por dia e não têm acesso a serviços básicos, como água potável, escolas e instalações médicas (FIAN INTERNACIONAL, 2010; SUÁREZ E BORRAS JR., 2010).

A agricultura constitui o meio de subsistência predominante das comunidades rurais, seguida da agropecuária, ambas atividades extremamente dependentes da disponibilidade de terra fértil e de água.

---

2 Organização Mundial de Saúde.

A República de Moçambique é um dos países africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que se localiza na costa oriental da África, a Sul do equador, na região da África Austral. É banhado a Este pela costa do Oceano Índico numa extensão de 2,470km e uma fronteira terrestre de 4.330km. No interior, é rodeado por seis países anglófonos<sup>3</sup>. A extensão tem um significado interessante e vital tanto para Moçambique, como para os países vizinhos situados no interior, que têm ligação com o Oceano Índico através dos portos moçambicanos. Administrativamente, o país está dividido em Províncias<sup>4</sup>: Ao Norte, estão as Províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula; no Centro, encontram-se as de Zambézia, Tete, Manica e Sofala; e ao Sul, Inhambane, Gaza, Maputo Província, incluindo a cidade do Maputo, capital do país, que tem o estatuto de Província. Cada província está dividida em distritos, contando o país com um total de 128 distritos e 53 municípios<sup>5</sup>.

#### POPULAÇÃO MOÇAMBICANA

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística do Governo moçambicano, (INE, 2007, p. 4), estima-se que a população de Moçambique no ano de 2007 seja de 20.366.795 de habitantes. Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975, após dez anos de Luta Armada de Libertação Nacional movida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), contra o Governo colonial português, que ocupou todo o território nacional de forma efetiva desde a década de 1920. A independência política de Moçambique foi negociada entre a Frelimo e o Governo português e firmada no acordo de Lusaka (capital da Zâmbia), a 7 de setembro de 1974.

Neste acordo foi estabelecido um Governo de transição, chefiado por Joaquim Alberto Chissano, então primeiro-ministro, que governou o país até 25 de junho de 1975, dia em que foi proclamada oficialmente a Independência de Moçambique.

O primeiro Governo moçambicano estabeleceu uma estratégia de transformação socialista da sociedade moçambicana, tendo levado a cabo programas amplos na área de educação, saúde e habitação, até o final dos anos 1980. Porém, os esforços de reconstrução nacional e melhoria do nível de vida da

3 Os países anglófonos que fazem fronteira com Moçambique no interior são: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Swazilândia e África do Sul.

4 As Províncias, no contexto da divisão administrativa do Brasil, equivalem a Estados.

5 Leis 26, 27 e 28/2013 de 18 de Dezembro.

população moçambicana nos primeiros anos de Independência não se consolidaram e, em muitos casos, sofreram um colapso, associado à queda acelerada da economia e deterioração da situação militar e social.

Essa situação continuou até a assinatura do Acordo Geral de Paz, em Roma (Itália), a 4 de outubro de 1992, entre o Governo de Moçambique e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Como resultado do fim da guerra e o estabelecimento da paz, o país começou com o processo de democratização, que culminou com a realização de eleições gerais multipartidárias em 1994, seguidas por outras eleições em 1999, 2004, 2009 e 2014.

O povo, basicamente de origem bantu<sup>6</sup> e falante de língua bantu, está distribuído em várias etnias, com hábitos, culturas e idiomas<sup>7</sup> diferentes, ainda que, regra geral, pertença, como é sabida, à mesma família (bantu).

### IDEOLOGIA POLÍTICA NO PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS

De acordo com Cahen (1992 e 1993), os *assimilados*<sup>8</sup> constituíam uma elite africana emergente, em grande medida criada pelo Estado colonial com vista a limitar o poder das velhas elites crioulas. Esse grupo tinha, geralmente, laços muito mais fracos com as formas de poder «tradicionais», constituindo, durante o período colonial, uma espécie de pequena burguesia africana, que era uma reduzidíssima minoria dentro da população indígena de Moçambique.

Sheldon (2002), nos seus estudos, fazendo uma das estimativas mais comuns, contabiliza-os em cerca de 5.000 indivíduos numa população que rondaria os 8.200.000 antes da libertação. Todavia, a estimativa talvez peque

---

6 A palavra “Bantu” tem conotação exclusivamente linguística e surgiu dos estudos entre 1851 e 1869 do linguista alemão Bleck para assinalar o grande parentesco de cerca de 300 línguas, as quais utilizam esse vocábulo para designar “homens” (singular Muntu). Não existe, pois, uma “raça Bantu” (SERRA, 2000:11).

7 Dentre as várias línguas bantu faladas em Moçambique, podem-se destacar: Cichopi, Xirhonga, Xichangana, Bitonga, Citshwa, Cindau, Cisena, Cinyungwe, Citewe, Ciyao, Shimakonde, Emakhuwa, Xwabo, Lomwé, Cinyanja etc. Esta ortografia das LB é reconhecida pelo Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas da Universidade Eduardo Mondlane (2008), que preconiza: “O nome da língua escreve[-se] sempre com o seu prefixo. Ex. “Emakhuwa” e não “Makhuwa”; A ortografia [dá] prioridade às regras de línguas bantas em vez de regras para português [SIC]. Ex. “Cinyungwe” e não “Nhungue””.

8 Na época colonial, os *assimilados* constituíam uma categoria privilegiada e detinham «tecnicamente» os mesmos direitos que os colonos portugueses. Se bem que muitos destes direitos não tivessem expressão prática, estes indivíduos gozavam de vantagens significativas em comparação com os chamados *indígenas*, que constituíam a vasta maioria da população africana de Moçambique.

por defeito, já que inclui apenas as famílias mais importantes da classe dos *assimilados*. No entanto, independentemente do seu número total, os *assimilados* exerceram até a abolição oficial do sistema, em 1961, uma influência desproporcionada em relação à sua pequena dimensão numérica.

Segundo Jason Sumich (2008, p. 325), para se obter o estatuto de assimilado, era necessário satisfazer determinados critérios legais. Os candidatos tinham de jurar lealdade ao Estado colonial, falar apenas português nas suas casas, adotar hábitos «europeus», abandonar crenças «bárbaras» e obter um atestado de um funcionário português que garantisse a sua probidade. Nesse contexto, o assimilado que cumprisse esses requisitos recebia, teoricamente, os mesmos direitos legais que os portugueses.

Para Mondlane (1969), na prática, os *assimilados* obtinham de fato uma ampla variedade de privilégios, como a isenção de trabalhos forçados, o acesso facilitado à residência urbana, à educação e ao emprego, e um pequeno conjunto de direitos civis, passando a estar sob a alçada da lei civil, ao contrário dos indígenas, que estavam sujeitos à lei «consuetudinária»<sup>9</sup>. De acordo com o 1º artigo da Portaria, seria considerado indígena “o indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes se não distingue do comum daquela raça”. O Assimilado seria o indivíduo da raça negra ou dela descendente que: tivesse abandonado inteiramente os usos e costumes daquela raça; que falasse, lesse e escrevesse a língua portuguesa; adotasse a monogamia; exercesse profissão, arte ou ofício, compatíveis com a “civilização europeia” ou que tivesse “obtido por meio lícito” rendimento que fosse suficiente para alimentação, sustento, habitação e vestuário dele e de sua família.

Conforme indica Zamparoni<sup>10</sup>, aqueles que julgavam estar em condições de atender aos requisitos para receber o alvará de assimilado, deveriam redigir e assinar um requerimento que seria acompanhado ainda de um atestado emitido pelas autoridades administrativas que comprovasse o seu local de residência, o abandono dos “*usos e costumes*” da raça negra e a fluência em língua portuguesa.

Além disso, deveriam apresentar a certidão de aprovação no exame de instrução primária; a certidão civil do casamento ou, caso fossem solteiros, deveriam apresentar uma declaração de próprio punho em que se comprometiam a adotar a monogamia. No caso dos filhos mestiços, eles não necessitariam

---

9 Lei consuetudinária é uma lei que surge dos costumes criados por todas as categorias sociais na vida de todos os dias, não passando por um processo de criação de leis, como no Brasil ou Moçambique, onde o legislativo cria leis, emendas constitucionais, medidas provisórias etc.

10 Valdemir Donizette Zamparoni. *Op. Cit.*, p. 470.

do alvará enquanto vivessem na companhia do pai, europeu, ou se estivessem residindo em institutos de educação.

De acordo com Cahen (1993, p. 49), o sistema colonial tendia a concentrar o capital mercantil nas mãos de interesses estrangeiros, pelo que a burocracia era a única via acessível a esta elite colonial emergente.

Penvenne (1982) acrescenta que, a partir desses privilégios, os assimilados eram geralmente vistos como um grupo à parte, distinto dos portugueses, bem como do resto da população africana.

### LUTA PELA LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

A Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO foi fundada em Dar-es-Salaam, na Tanzânia, em 25 de junho de 1962, quando três organizações nacionalistas de base regional – a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO)<sup>11</sup>, a Mozambique African National Union (MANU)<sup>12</sup>, à maneira da KANU do Quênia, e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI)<sup>13</sup> – fundiram-se em um movimento guerrilheiro de base ampla sob os auspícios do presidente tanzaniano Julius Nyerere. Sob a Presidência do antropólogo Eduardo Chivambo Mondlane, a recém-formada FRELIMO estabeleceu sua sede em 1963 na cidade de Dar-es-Salaam. O reverendo Uria Simango foi o seu primeiro vice-presidente.

O movimento não poderia, até então, ter sede em Moçambique, visto que os movimentos nacionalistas e de oposição estavam sob controle da polícia lusitana. A Tanzânia e seu presidente, Julius Nyerere, eram simpáticos aos grupos nacionalistas moçambicanos. Convencido pelos acontecimentos recentes, como o massacre de Mueda, de que a agitação pacífica não traria independên-

---

11 Foi criada em 1960 por Adelino Gwambe, na antiga Rodésia do Sul, integrando, principalmente, trabalhadores emigrados de Manica e Sofala, Gaza e Lourenço Marques. Marcelino dos Santos representara a UDENAMO na 1ª reunião da CONCP (Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas). Casablanca, 1961.

12 Era presidida por Mateus Mmole e tinha por Secretário-Geral L. M. Millingo (nunca reconhecidos pelos moçambicanos). Segundo o Supintrep N.º 2 do Quartel-General da Região Militar de Moçambique, a MANU nunca foi “(...) além de um agrupamento de Macondes, africanos primitivos e penetrados de fortes sentimentos de tribalismo, que sempre resistiram à direção de estrangeiros escolhidos pela TANU e pela KANU (Kenya African National Union) (...)” (18).

13 Em 1961, surge a UNAMI (União Africana de Moçambique Independente). Surge em 1961, descendente da Associação Nacional Africana de Moatize, criada em 1959, com intuitos “(...) aparentemente culturais, mas na prática com uma finalidade política, visando a subverter o pessoal da região (...)” (23).

cia, a FRELIMO contemplou a possibilidade da luta armada desde o início. Ele lançou sua primeira ofensiva em setembro de 1964.

Durante a luta pela libertação, esses grupos, aliados aos comandantes das guerrilhas do Norte, formaram a facção radical da FRELIMO. Isso não significa que todos os *assimilados* tenham aderido à FRELIMO. De fato, muitos deles não o fizeram, e a liderança da FRELIMO olhava-os com profunda desconfiança, pois não tinham sido «purificados» pela sua participação na luta (HALL e YOUNG, 1997; PITCHER, 2002). A própria pequenez desse grupo, uma minoria dentro de uma minoria, contribuía para a sua unidade e coesão, mas causou também muitos problemas no período após a independência. A maioria dos membros que formaram a Frelimo era proveniente da classe assimilada, sobretudo urbana. Eles tinham uma missão e visão específica de formação de uma nova nação moçambicana após a obtenção da sua independência, que foi alcançada no dia 25 de junho de 1975.

Chesneaux (1995), em sua obra: *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*, defende que a ocultação do passado sempre foi estratégia utilizada pelo poder. “O controle do passado pelo poder é um fenômeno comum a todas as sociedades de classe; mas se efetua segundo modalidades específicas de cada modo de produção dominante” (CHESNEAUX, 1995, p. 35). Argumenta que deveria ser a verdadeira função da história (ou da história da história) resgatar, em cada etapa do passado, a relação peculiar existente em cada saber histórico e o respectivo modo de produção dominante. Em relação aos movimentos de libertação dos chamados “Países do Terceiro Mundo” no século XX, enfatiza como a vontade de libertar o passado e apoiar-se nele foi fundamental no processo de afirmação de identidades nacionais.

Para Fry, (2000, p. 135), é como se a FRELIMO, que desde sempre desprezou o quadro cultural da maioria da nação, tivesse, finalmente, de se submeter a ele, ou, pelo menos, de respeitá-lo. Mais adiante, o mesmo autor defende um ponto importante ao reconhecer algumas das continuidades ideológicas entre o sistema da assimilação e o projeto socialista após independência.

### IDEOLOGIA POLÍTICA NO PERÍODO APÓS INDEPENDÊNCIA

Para aprender a verdade e compreender a ideologia política de Moçambique, é preciso trabalhar com fontes históricas e fazer conexões entre o passado e o presente. Após a independência de Moçambique, a Frelimo traçou a sua política e estratégia com o *slogan* “Defender a Pátria, vencer o Subdesenvolvimento e Construir o Socialismo”. O programa da FRELIMO para a construção de uma nação moderna era a criação de um *homem novo*.



Para Mazula (1995), este movimento escolar e/ou curricular foi alimentado por alguns discursos samorianos<sup>14</sup>:

Nós queremos criar o homem novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso teremos as nossas escolas que ensinarão a todo povo os melhores meios de combater esse mal (MAZULA, 1995, p. 43).

Na perspectiva dos líderes revolucionários, esse processo tinha já começado nas zonas libertadas que a FRELIMO tivera sob o seu controle durante o período de luta armada contra os portugueses. O *homem novo* seria algo completamente diferente.

Como nos explica Jason Sumich (2008, p. 328), os *assimilados* tomavam como modelo a identidade nacional portuguesa; pelo contrário, o *homem novo* seria um ser universal, bem como a encarnação da emergente personalidade e cidadania moçambicana. De acordo com Cahen, esse processo era uma criação de uma elite que não concebia a existência de um Estado sem uma nação e procurava, assim, criar uma nação à sua imagem (1992 e 1993). Ainda que essa ideia de uma recriação dramática da personalidade moçambicana pudesse ter interessado relativamente pouco à vasta maioria da população, o seu poder de atração para os militantes da FRELIMO era bastante real.

Grande parte dos fundamentos da ideologia política da FRELIMO provinha das experiências daqueles que a lideraram durante a era colonial e as cisões da luta pela independência. Razão pela qual, muitas vezes, entrava frequentemente em choque com outras correntes nacionalistas que prevaleciam em África, já que a FRELIMO aliava o nacionalismo a uma ideologia socialista universalista, em detrimento de valores mais comuns, como o afro-nacionalismo e a «autenticidade». Porém, a formação dessa ideologia política assentava também em aspectos que tinham inspirado muitos outros movimentos nacionalistas e revolucionários.

#### CONTINUIDADES DA IDEOLÓGICA POLÍTICA COLONIAL PORTUGUESA

Moçambique de hoje não é, todavia, apenas a resultante de fatores da contemporaneidade. Há um peso do passado que influencia a história da sua ideologia política atual. Depois da independência nacional, a Frelimo converteu a sua ideologia política no projeto de uma elite nacionalista para a criação de uma nação independente.

14 Samora Moises Machel, primeiro presidente da República de Moçambique independente.

De acordo com Isabel Castro Henriques (2010), citada por Bárbara Direito, a “*missão civilizadora*”, sustentáculo de algumas das teses publicadas, encaixaria com facilidade no argumento da Primeira República, animada pelos ideais da liberdade, igualdade e fraternidade, mas também por um ímpeto modernizador, crente no papel essencial da ciência para o progresso dos povos. A autora afirma ainda que essa missão se encaixaria também no argumento do Estado Novo, que encontraria novas formas de dissimular políticas de trabalho coercivas, por exemplo, sob a capa de um desinteressado incentivo à melhoria do “bem-estar” das populações africanas.

A invocação da retórica da missão civilizadora e da desigualdade entre europeus e africanos, cristalizada em regimes jurídicos discriminatórios, é um ponto em comum, elemento de continuidade entre o pensamento colonial dominante dos vários regimes políticos portugueses no período aqui investigado (DIREITO, 2013: 59)<sup>15</sup>.

Essa continuidade pode ser detectada justamente nas grandes diretrizes a respeito da política indígena e da questão da terra previstas em documentos-chave de cada um desses regimes. Do ponto de vista das relações políticas e das relações entre Estado e populações colonizadas, a Constituição de 1911 preconizou princípios como a descentralização, mas deixou a sua concretização para um estatuto específico para cada uma das rebatizadas “províncias ultramarinas” (Cf. ARTIGO 67º DA CONSTITUIÇÃO DE 1911).

Foi Almeida Ribeiro, à frente do recém-autonomizado Ministério das Colônias, pelo breve período de janeiro de 1913 a fevereiro de 1914, quem desencadeou este processo, ao elaborar não os estatutos, mas sim duas propostas de lei, uma dedicada à administração financeira das províncias e outra dedicada à sua administração civil, onde contemplava a política indígena a pôr em prática no futuro (JÚNIOR E SILVEIRA, 1931, p. 213-215).

No período pós-socialista, a ideologia política da Frelimo foi despojada de grande parte da sua antiga ênfase sobre a mobilização de massas a partir da base. Em vez de redefinirem o lugar de Moçambique entre a comunidade global das nações, muitos membros da elite frelimista procuram agora se integrar a si próprios em poderosas redes internacionais e megaprojetos.

Assim, essa ideologia funciona atualmente, cada vez mais, como um sinal de *status* e uma afirmação de poder social por parte da elite. Por um lado, con-

---

15 Sobre essa continuidade, cf. Neto 2010: 224. Defende-se aqui que essa perspectiva era dominante, mas não única. Dois anos depois da implantação da República, o governador Norton de Matos defenderia a dinamização da produção agrícola, sector em que deveria assentar o futuro de Angola, um “*regime de pretos proprietários e cultivadores das suas terras*” (Matos 1944: 204). Sobre a administração de Norton de Matos, ver Wheeler e Pélissier, 2009: 171-175.

tinua a legitimizar a posição das elites ao manter de pé a promessa de progresso e, por outro, permite a essas mesmas elites afirmarem-se como as únicas detentoras das competências e capacidades necessárias ao cumprimento dessa promessa. Na prática, a ideologia política do regime funciona também como um símbolo de afirmações quotidianas de poder social, as quais, ainda que possam ser contestadas, são normalmente compreendidas pela população em geral.

Nesse contexto, nas teorias de Frantz Fanon, pensava-se também que a participação na luta de libertação e o combate ao jugo colonial através de atos de violência «purificadora» pudessem ajudar a criar um *homem novo* (FANON, 1963; MUSEVENI, 1971). Foi com base nesse sentido heroico da luta de libertação que os líderes da FRELIMO procuraram criar os alicerces de uma nova cidadania, enfrentando, desse modo, um problema que aflige frequentemente os movimentos nacionalistas.

#### RENOVAÇÃO NA CONTINUIDADE FUNDAMENTO DA VITALIDADE DA FRELIMO.

#### Continuidade do pensamento da ideologia político-colonial



**Fonte:** Comitê do Partido FRELIMO

**Da esquerda para direita:** Eduardo Mondlane<sup>16</sup>; Samora Machel<sup>17</sup>; Joaquim Chissano<sup>18</sup>; Armando Guebuza<sup>19</sup> e Filipe Nyusi<sup>20</sup>.

16 Foi um dos fundadores e primeiro presidente da Frelimo.

17 Foi um militar moçambicano, líder revolucionário de inspiração socialista, que liderou a Guerra da Independência de Moçambique e se tornou o seu primeiro presidente após a sua independência, de 1975 a 1986.

18 Político, foi presidente de Moçambique de 1986 a 2005.

19 Político moçambicano, que foi presidente de Moçambique de 2005 a 2015.

20 Empresário e político moçambicano. Entre 2008 e 2014, ocupou o cargo de ministro da Defesa. Em 15 de outubro de 2014, foi eleito quarto presidente da República de Moçambique.

A proposta da ideologia política para Educação da juventude moçambicana tem que apresentar uma análise que busca contribuir para as práticas inovadoras. Portanto, tem a obrigação de analisar o atual conjunto de reflexões sobre a História da ideologia política e seu ensino no âmbito da educação da criança, dos jovens e dos adultos.

A História tem muito a contribuir para o resgate dos valores humanísticos que vêm sendo desvalorizados no contexto atual das sociedades capitalistas. “Renovação na continuidade”, sustentáculo de algumas das teses publicadas. Esta ideologia da vitalidade encaixaria também no argumento do Estado Novo, que encontraria novas formas de dissimular políticas de trabalho coercivas.

Tal como Marcello Caetano<sup>21</sup> fez, iniciou-se na política seguindo a ideologia do Estado Novo. Como, por exemplo, sob a capa de um desinteressado incentivo à melhoria do “bem-estar” das populações colonizadas por Portugal. A invocação da retórica da missão civilizadora e da desigualdade entre europeus e africanos, cristalizada em regimes jurídicos discriminatórios, é ponto em comum, elemento de continuidade entre o pensamento colonial dominante dos vários regimes políticos portugueses no período colonial.

Segundo a afirmação de Armando Guebuza<sup>22</sup>, o princípio da renovação na continuidade é a fórmula perfeita que evita a ruptura entre o presente e o passado no seio desta formação política no poder em Moçambique. Renovação na continuidade.

A semelhança da governação falida do Marcello Caetano (1991) introduziu algumas alterações, a fim de efetuar uma “renovação na continuidade”: o que falhou, na governação de Marcello Caetano, não foi nenhum dos traços característicos do marcelismo – abertura política, pluralismo parlamentar, política de autonomia progressiva dos territórios ultramarinos, crescimento econômico. O que realmente causou o derrube do seu Governo foi tudo o que Caetano teve de conservar do salazarismo – a censura, a polícia secreta e principalmente a guerra colonial.

Nesse contexto, as cicatrizes das ideologias fracassadas nos dizem onde estivemos; o que passamos e como fazer a mudança. Enganam-se os políticos e

---

21 Marcello José das Neves Alves Caetano nasceu em 1906. Respeitado professor de direito, jornalista e historiador, iniciou-se na política seguindo a ideologia do Estado Novo, tendo mesmo ocupado cargos de alta responsabilidade, no nível partidário (enquanto presidente da Comissão Executiva da União Nacional) e no nível governamental (ministro das Colônias e ministro da Presidência). Em 1968, por motivo de doença de Salazar, o Almirante Américo Tomás, então presidente da República, escolheu-o para subir à chefia do Governo português.

22 Ex-presidente do partido Frelimo e presidente da República de Moçambique (2005-2015).

ideólogos que pensam que têm de dizer ao povo para onde vamos. A ideologia de modernidade defendida pelos membros da elite da FRELIMO está intimamente relacionada com os seus antecedentes sociais e a sua situação dentro do sistema colonial. Para compreendermos adequadamente essa ideologia de modernidade, teremos de fazer análise etnográfica e historicamente desde a independência do país até a atualidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Frelimo ter assumido aspectos variados desde a independência do país, a ideologia política continua a ser uma forma dura e simbólica de afirmação de legitimidade, proporcionando à elite frelimista um sentido coerente de unidade, na medida em que lhe permite monopolizar oportunidades dentro do Estado, economia de mercado e dos recursos naturais descobertos, bem como outras vantagens menos tangíveis. Através das suas políticas educacionais e culturais, e devido ao fato de serem, com frequência, fluentes em línguas internacionais, essas elites têm a possibilidade de se «misturarem» mais facilmente com os estrangeiros que gerem as empresas multinacionais e as organizações da comunidade internacional.

Acresce ainda que as multinacionais acabam por ter maiores possibilidades de acesso às terras comunitárias, impedindo assim as famílias de realizarem as suas atividades agrícolas. Outro fator prende-se com a alocação de terras a pessoas consideradas de elite e que açambarcam grandes extensões da mesma sem, no entanto, realizarem qualquer investimento.

Através da análise dessa ideologia e do seu desenvolvimento histórico, espero ter demonstrado as ligações existentes entre o poder e um tipo muito particular de ideologia política da modernidade, contribuindo assim para o debate sobre a ideologia política e a modernidade no contexto africano.

Em Moçambique, existe uma continuidade na questão da ideologia política entre o período colonial e o período pós-independência. Trata-se de uma história político-ideológica profundamente enraizada nos antecedentes sociais da elite durante o período colonial.

Portanto, na FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, um movimento político que, no seu período revolucionário, defendeu um nacionalismo supostamente igualitário, aparentemente, as noções de modernidade que outrora tinham estado na base de uma ideologia potencialmente emancipatória são agora indicadoras de desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

- CAETANO, Marcello. **Manual de Direito Administrativo**. Almedina, Coimbra, Portugal, 1991.
- CAHEN, M. Estado sem nação: unicidade, unidade ou pluralismo do Estado em Moçambique e algures. **Artigo inédito**, Maputo, 1992.
- CAHEN, M. Check on socialism in Mozambique - what check? What socialism?. In: **Review of African Political Economy**, 57, p. 46-59, 1993.
- CAPELA, José. **Moçambique pela sua história**. Editora Porto: Porto, 2010.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. e BERTHOUD, G.. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique**. 2. Ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- DIAS, H. N. As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática Linguístico-escolar. 1. ed. Maputo, **Promédia**, 2002.
- DIREITO, Bárbara. Políticas coloniais de terras em Moçambique: o caso de Manica e Sofala sob a Companhia de Moçambique, 1892-1942. **Tese de Doutoramento**. Universidade de Lisboa, 2013.
- FANON, F. **The Wretched of the Earth**, Londres: Penguin Books, 1963.
- FERGUSON, J. **Expectations of Modernity: Myths and Meanings of Urban Life in the Zambian Copperbelt**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1999.
- FERNANDES, P. e BAMBO, J. A.. **Sociologia geral**. 1. Ed. Maputo: Alcance Editores, 2009.
- FIAN, Heidelberg. **Land grabbing in Kenya and Mozambique – A report on two research missions and a human rights analysis of land grabbing**. FIAN International Secretaria, 2010.
- FRY, P. Cultures of difference: the aftermath of Portuguese and British colonial policies in Southern Africa. In: **Social Anthropology**, 8, p. 117-143, 2000.
- HALL, M., e YOUNG, T. **Confronting Leviathan: Mozambique since Independence**. 1997.
- HENRIQUES, Isabel Castro. A África e a Primeira República. In: **A Primeira República e as Colónias Portuguesas**. Coord. José Miguel Sardica, Lisboa: EPAL/CEPCEP, p. 146-187, 2010.

LOIANE, Hermenegildo F. Possibilidades de ensino dos valores do “4 de Outubro”. **Revista Húmus**. n. 8., agosto, 2013.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique - 1975-1985**: Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1995.

MONDLANE, E. **The Struggle for Mozambique**. Penguin Books: Londres, 1969.

MUSEVENI, Y. T. Fanon's theory of violence: its verification in liberated Mozambique. In: N. M. Shamuyarira (ed.), **Essays on the Liberation of Southern Africa**, Dar es Salaam, University of Dar es Salaam Studies. In: Political Science, pp. 1-24, 1971.

MUSGRAVE, P. W. **Sociologia da educação**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

NGOENHA, S. E.. **Estatuto e axiologia da educação**. 1. Ed. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

PENVENNE, J. The unmaking of an African petite bourgeoisie: Lourenço Marques, Mozambique. **Artigo inédito**, Boston, 1982.

PITCHER, A. **Transforming Mozambique: The Politics of Privatisation, 1975-2000**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2002.

RATHS, L.; HARMIN, M. e SIMON, S. **Values and teaching**. Columbus: Charles Merrill, 1966.

SARAIVA, José Flávio S. CPLP: Plataforma para uma frutífera concertação político-diplomática. In: SARAIVA, J.F.S. (Org.) **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Solidariedade e ação política**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI). Brasília: IBRI, 2002, p. 45-78.

SHELDON, K. **Pounders of Grain: A History of Women, Work and Politics in Mozambique**. Portsmouth NH: Heinemann, 2002.

SUMICH, Jason. Construir uma nação: ideologias de modernidade da elite moçambicana. **Análise Social**, vol. XLIII (2.º), 2008.





## EDUCAR-SE PARA SERVIR: NOBRES E LETRADOS ESTUDIOSOS A SERVIÇO DEL REI, SÉCULOS XVII E XVIII

IRENILDA REINALDA BARRETO DE RANGEL MOREIRA CAVALCANTI\*

**A**s monarquias ibéricas contaram com o apoio fundamental dos homens de letras para consolidar suas posições no concerto dos reinos europeus e nas distantes possessões ultramarinas, organizando-se como as “monarquias de papel” (ROCHA, 2010). Inicialmente, composto por eclesiásticos e alguns homens de negócio, o corpo de oficiais dos reinos ibéricos carecia de quadros que dominassem a leitura, a escrita e as contas. Com o passar dos anos, o alargamento e aumento da importância das conquistas no ultramar e a necessidade de melhores controles administrativos – recolha de impostos, exercício da justiça, controle das populações, segurança interna e externa – passaram a atrair um maior número de pessoas qualificadas que nutriam expectativas de ascensão social: eram os bacharéis, padres e pequenos fidalgos educados em colégios e universidades portuguesas. Ao mesmo tempo, muitos oficiais régios e fidalgos que haviam exercido cargos nos espaços coloniais passaram a amear honras, títulos e mercês régias, o que mais valorizou essas funções.

Este artigo, apesar de se interessar por um fenômeno ibérico, visa trazer à discussão o interesse pela educação formal e informal dos filhos da nobreza e da burguesia mercantil portuguesas, tendo como horizonte de expectativa

---

\* Licenciada em História (FIC/1995) e Bacharel em Biblioteconomia (UFPE/1975); Mestre em História Comparada (UFRJ/2004) e Doutora em História Social (UFF/2010). Professora Adjunta e Coordenadora dos Cursos de Graduação e Mestrado em História (USS); Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras. Email: irenildacavalcanti@gmail.com. Esse artigo atualizado faz parte da minha tese de doutorado inédita, intitulada “O Comissário real Martinho de Mendonça: práticas administrativas na primeira metade do século XVIII”.

(KOSELLECK, 2006) a inserção no serviço real e na vida cortesã. Ressalva-se que a educação formal começava em escolas religiosas de primeiras letras ou através da atuação dos preceptores. Após a aquisição dos primeiros ensinamentos, os jovens eram encaminhados às universidades para instruírem-se nos cursos de Artes ou de Direito. Muitos se tornavam eclesiásticos ou advogados. Outros não concluíam os estudos, mas saíam com grande erudição e conhecimentos gerais.

O objetivo desta análise é entender como os filhos dos nobres passaram a se interessar pelo conhecimento, fazendo deste uma alavanca para a inserção cortesã. Visa-se também apontar que, além do ensino formal, existiam outras formas de se obter conhecimento. Busca-se, por fim, apontar que, mesmo menosprezada pela elite guerreira, o manejo da pena se tornou bastante atrativo, principalmente a partir da segunda metade do século XVII.

A análise se inicia traçando o perfil de nobres e letrados dentro do escopo deste artigo. Em seguida, adentra-se na questão da educação formal e informal, que abrange o ensino nas universidades e a participação em academias ou em viagens eruditas. Finalizando, aponta o emprego de letrados, nobres ou plebeus no serviço da Coroa, quer nas lides administrativas, quer na diplomacia.

### **NOBRES E LETRADOS OU A ESPADA *VERSUS* A PLUMA**

Na segunda metade do século XVII, em Portugal, a estrutura nobiliárquica da nobreza consolidava-se em torno da Casa Real: se por um lado, os nobres passaram a fixar residência em Lisboa e a frequentar a Corte, buscando preservar os privilégios já alcançados e obter meios para maior engrandecimento de suas casas; por outro, passaram a ter maior interesse pelos cargos administrativos e de governação – uma das formas de serviço ao Rei que mais garantia retribuições. Dessa forma, tanto o exercício das armas quanto às letras traziam a certeza de recebimento de mercês régias aos seus executores (OLIVAL, 2001, p. 133).

Aos poucos, a nobreza titulada começou a aceitar uma maior aproximação com o grupo dos letrados, cada vez mais participante dos órgãos da alta política. Essa foi uma tendência que teve seu início no período imediato ao movimento da Restauração (1640), quando muitos representantes da nobreza se uniram para colocar no trono o herdeiro da Casa de Bragança, D. João IV (1604-1656). Vamos procurar entender como se deram essas mudanças, como podemos percebê-las no período em foco e as decorrentes alterações no serviço real, destacando o crescente interesse dos nobres e letrados pelas variadas formas de obtenção de conhecimento, seja por via da educação formal, seja na participação nas Academias ou através das “viagens filosóficas”.

Roger Chartier (2001) identifica na França de Luís XIV um antagonismo entre os dois grupos mais influentes na Corte: os nobres e os letrados. Este antagonismo nascia da “diferenciação de funções sociais”, já que, enquanto os letrados desfrutavam da proximidade da Corte por estarem ligados à administração (organização e controle da sociedade e aplicação da justiça por seu conhecimento da jurisprudência), a nobreza se interessava pelas finanças, pela vida militar e pelas funções de aconselhamento. Por seu lado, o rei lidava com essa tensão, alimentando-a e mantendo-a em equilíbrio, o que, por fim, servia para reforçar seu poder de árbitro e de dispensador de mercês e benesses (CHARTIER, 2001; OLIVAL, 2001). Erik Myrup (2009, p. 268) considera como fato comum o rei reunir nobres e letrados ao seu redor, para servir nos conselhos reais, pois, enquanto os nobres tinham um papel mais consultivo e executivo, os letrados eram nomeados por sua formação acadêmica e pela experiência anterior adquirida nos ofícios da Coroa (MONTEIRO, 1998a). É possível identificar o mesmo movimento na Corte portuguesa, uma vez que, após 1640, encontra-se em torno do rei um grupo de nobres e letrados que disputavam os cargos na administração real em processo de reorganização.

Primeiramente, vamos analisar a categoria social da nobreza e, depois, a dos letrados, para entendermos como ambos os grupos se preparavam intelectualmente para vivenciar o espaço cortesão, e assim aproveitar as possibilidades oferecidas pela liberalidade régia, uma das virtudes cultivadas pelo rei, juntamente com a caridade e a magnificência, materializadas na forma de mercês e privilégios para aqueles que lhe serviam, quer na guerra, quer na governação metropolitana ou colonial (XAVIER e HESPANHA, 1993; XAVIER e HESPANHA, 1998; OLIVAL, 2001; RAMINELLI 2008). Com isso, tentaremos entender como nos primeiros anos do século XVIII esses dois grupos se uniram, ou, dizendo melhor, como alguns indivíduos carregavam em si essas duas identidades e as colocavam a serviço da Coroa.

O conjunto social identificado como “nobreza” tem a sua existência definida pela sua contrapartida, ou seja, para se entender o que é ser nobre, deve-se definir o que é o “não nobre”, o plebeu (MONTEIRO, 1998b; SILVA, 2005; MELLO, 2008). Sob essa perspectiva, a nobreza se constitui em uma categoria nascida da distinção entre os que possuem “virtudes/qualidades” e aqueles que não as possuem. Essa discussão surgiu ainda na Antiguidade, entre os filósofos gregos, passando pelos pensadores romanos e medievais, que tentavam delinear o perfil do que é ser nobre. António Manuel Hespanha (1993) traça o percurso dessa discussão, a partir dos aspectos jurídicos que cercam a temática, e aponta

os vários critérios que definem o “ser nobre”: linhagem, graça do rei, reputação pública (o viver nobremente), feitos militares etc. Havia, entretantes, a possibilidade de outras formas de enobrecimento, como, por exemplo, através do exercício de ofícios ou funções civis (MONTEIRO, 1998b).

No caminho dos letrados, encontrava-se a tradicional relação existente entre a nobreza e o rei, a qual se caracterizava por uma integração harmônica mutuamente dependente. Ou seja, a nobreza nascia da realeza, era conferida por esta. Por isso, a coparticipação no governo era uma função inerente à qualidade de nobre, mesmo que este não tivesse conhecimento jurídico ou administrativo. Dessa maneira se explicaria “o porquê de a nobreza não ter deixado de controlar as instâncias superiores do poder”, conforme constata José Martínez Millán (2009, p. 43). Na Espanha ou em Portugal, sempre houve a predileção pelos nobres para ocuparem os cargos nas embaixadas, nos vice-reinados e na governação, por se considerar essas nomeações como um direito da nobreza e também porque apenas ela estaria à altura para representar o rei, como executora de suas decisões, gestora do patrimônio e monopólios, mediadora para confrontar com outros príncipes e/ou seus representantes.

Ao analisar a nobreza a partir da realidade portuguesa e sob outra perspectiva, Nuno Monteiro (2005) identifica um comportamento típico dessa categoria, ou seja, um “*ethos*” nobiliárquico português. Para ele, de forma geral, a nobreza poderia ser identificada, desde a Idade Média, por suas funções na sociedade: “os que combatem, os que detêm poderes jurisdicionais, os que recebem determinadas delegações da realeza etc.”. Entretanto, a partir do século XVI, “a nobreza corresponderá cada vez menos a uma função, para passar a ser cada vez mais uma ‘qualidade’” (MONTEIRO, 2005, p. 5-6), sempre ligada ao referencial primeiro das funções militares, apesar de, crescentemente, seu reconhecimento estar dependente da avaliação real, responsável por definir e controlar o acesso aos diversos graus de nobilitação.

A proeminência do “*ethos*” marcial entre os nobres portugueses é o que explicaria porque recaía sobre os militares de carreira a preferência marcante pelo exercício do cargo de vice-rei da Índia, em detrimento da nomeação para o mesmo ofício na América Portuguesa. Aquela ocupação sempre esteve envolta na aura do heroísmo da guerra viva, satisfazendo aos ímpetos bélicos dos nobres lusitanos.

Assim, “militares” eram aqueles indivíduos detentores de ofícios superiores no aparelho militar da monarquia, apesar de seus conhecimentos na arte da guerra serem limitados e sem especialização. Formado pela “primeira e hereditária elite social”, o comando militar lusitano tinha sua capacidade de chefia

baseada na autoridade natural que a qualidade de nascimento lhe conferia, permitindo-lhe recrutar, mobilizar e enquadrar soldados experientes, porém de estrato social inferior (MONTEIRO, 2005, p. 11-12). Por essa observação, percebe-se que aqui Nuno Monteiro (2005) se afasta do conceito de *curialização*, defendido por Norbert Elias (2001), e se aproxima de seus críticos, entre eles Emmanuel Le Roy Ladurie (2004).

Mesmo com todas as visíveis mudanças no modo de vida dos nobres a partir da ampliação da sociedade de Corte sob Luiz XIV e, em Portugal, com João V, as lides militares ainda se mostravam muito atrativas para a nobreza, e os valores guerreiros permaneciam inabaláveis entre as elites curiais. Isabel Cluny ressalta que, “de fato, durante muito tempo foi o serviço da guerra, ao lado de um Príncipe, aquele [que] melhor se associou à idéia de nobreza e à condição aristocrática” (CLUNY, 2003, p. 235). Ambos os autores anteriormente citados estão de acordo com a argumentação de Emmanuel Ladurie (2004), porém discordam de Norbert Elias (2001) no que diz respeito à “*docilização*” dos nobres desde sua inserção na vida da Corte. Tendo como ponto focal a Corte de Luis XIV, Ladurie afirma:

[...] os cortesãos originários de famílias importantes [...] são à sua maneira guerreiros, em nome da expressa vontade do monarca. [...] Suas curializações não equivalem, pois, pura e simplesmente a uma transição modernizante que levava até a não-violência (LADURIE, 2004, p. 44).

Aos poucos, a nobreza começou a perceber a utilidade dos conhecimentos formais na vida “política”, ou seja, na prestação de serviços ao rei (Cf. BUESCU, 2007). Num primeiro momento, e antes de passarem a frequentar as universidades, alguns filhos da nobreza se voltaram para a aquisição da habilidade da leitura, aprendendo latim para poderem ter acesso à literatura clássica e à filosofia. E, ao mesmo tempo em que se aproximavam de pessoas consideradas eruditas, essa parte da elite cortesã passou a se interessar pelos conhecimentos da matemática e da cosmografia. Muitos desses nobres se tornaram mecenas, investindo em estudiosos e ajudando a publicar as suas obras (MOTA, 2003).

Entretanto, a prática da escrita ainda permanecia bastante desprezada por estar associada ao ofício de letrado – que escrevia para viver –, que era considerada uma arte mecânica. Fernando Bouza Álvarez (1992, p. 72) lembra que, em muitas obras escritas para orientar essa nobreza que se fazia erudita nos séculos XVI e XVII, se recomendava que um nobre não deveria escrever bem, pois “escrever mal é dos senhores”. E escrever aqui aponta para a habilidade de

grafar e não de criar textos. Muitos nobres, por não dominarem as técnicas das penas, se cercavam de indivíduos que possuíam “mãos hábeis” para a escrita (MARQUILHAS, 2000).

Pedro Cardim (2001) interpreta de forma diferente esse desprezo pela educação formal, característico da nobreza. Para ele, esse desprezo tinha a ver com a opinião de que tanto a escola quanto as universidades difundiam um “saber homogeneizador e afetivamente desinvestido”, um ensino que não levava em conta as “diferenças naturais” entre as pessoas. Por isso, os filhos dos nobres deveriam receber uma educação doméstica e aristocrática, que reforçasse suas diferenças naturais e suas habilidades de guerreiro (CARDIM, 2001, p. 159-60). Apesar de essas ideias persistirem entre a maioria da nobreza portuguesa até meados do século XVIII, podemos perceber que, a partir da segunda metade do século XVII, pequenas transformações foram ocorrendo e que o interesse pela formação acadêmica começou a aumentar entre os filhos da aristocracia. Ronald Raminelli (2008) nos auxilia a reforçar essa informação, pois, para ele,

Desde a Reconquista, alçavam-se privilégios por meio da espada, de vitórias militares, mas aos poucos os serviços prestados ao soberano dilataram-se, e honra e tenças poderiam ser concedidas pelo emprego da escrita. Se a espada expandia as fronteiras do Império, as letras e as cartas permitiram a manutenção, a construção de uma ordem favorável ao fortalecimento da centralidade da coroa (RAMINELLI, 2008, p. 31).

Na corte lisboeta, mesmo reconhecendo que a nobreza ainda estava ligada ao *ethos* militar, Nuno Monteiro (1998a) identifica, para o período compreendido entre a segunda metade do século XVII até o final do século XVIII, um processo de *curialização* e cristalização da nobreza, que fez surgir uma distinção na categoria: a “primeira grandeza da Corte” e a “primeira nobreza da Corte” (MONTEIRO, 1993). Além dessa hierarquia curial, que delimitava o acesso às mercês e privilégios régios, os nobres também se distinguiam entre aqueles que moravam nas províncias e aqueles que residiam na Corte, em Lisboa. A cisão se aprofundou a partir dos anos posteriores à Restauração devido à política de casamentos entre as casas dos Grandes, que evitavam se ligar aos nobres provincianos. Para essa nobreza curial, estavam destinados os altos cargos de governação das conquistas – vice-reinados e governos-gerais – ou da vida eclesiástica secular (bispos, arcebispos, cardinalatos etc.), alcançados após intrincadas lutas de bastidores, ficando sempre dependentes de um evidente valimento junto ao rei.

A existência desta polarização entre a “primeira nobreza da Corte” e as demais elites fica ainda mais óbvia ao longo dos séculos XVII e XVIII. Para Nuno Monteiro (2005, p. 18), há um “claro processo de aristocratização ou elitização dos recrutados, visível quer nas principais capitânias, quer na esmagadora maioria das capitânias subordinadas”. E acrescenta: “ao invés de algumas imagens correntes associadas ao ‘século das luzes’, o que detectamos é um peso crescente da ‘qualidade de nascimento’, em detrimento de outros critérios de escolha” (MONTEIRO, 2005, p. 18).

O que Nuno Monteiro (2005) não destaca é o novo perfil dos recrutados: muitos passaram por Coimbra, enquanto que outros tinham experiência na diplomacia, além de serem membros atuantes nas Academias (MOTA, 2003). Isso aponta para a exigência de novas habilidades para os cargos de governação, além da qualidade de nascimento ou participação nas guerras vivas: passou-se a exigir igualmente o conhecimento letrado. Devemos lembrar também que a nomeação para cargos da alta administração no além-mar era uma maneira que a Coroa tinha para exercer a sua liberalidade, ao propiciar o engrandecimento das casas nobres por outra via, que não a doação de terras no reino. Através da prestação de serviço ao rei no ultramar, representantes da primeira nobreza ou filhos segundos dos grandes podiam auferir títulos e honrarias, difíceis de alcançar de outra forma (BARBOZA FILHO, 2000).

Mas o que significa ser “letrado” durante a Idade Moderna? Era aquela pessoa que detinha o saber da escrita, da leitura, das leis e das fórmulas escriturais, além das práticas retóricas, do conhecimento dos filósofos e da arte de bem conversar. Na historiografia, existe uma distinção no interior da categoria dos letrados: aqueles que se dedicam a escrever literatura e os que se empregam nos ofícios jurídicos ou administrativos dos Estados Modernos, ou das casas nobres (BURKE, 2003). Para Homem, Duarte e Mota (1991), o emprego dos letrados é mais recuado, pois, desde o século XIII, que se multiplicava o número de servidores do monarca português, devido ao recurso mais constante ao ato escrito para melhor eficiência da governação.

Às vezes, alguns indivíduos conjugam as duas atividades, e ainda se consagravam à “pesquisa científica” e à reflexão filosófica (BURKE, 2003). Em nosso trabalho, importa-nos analisar as atividades dos letrados a serviço do rei, como forma de obterem ascensão social. Como dito anteriormente, eles haviam passado pelas universidades e se formavam em Direito Canônico ou Civil. No caso de Portugal, os recém-formados eram submetidos a uma prova para conseguirem a admissão nos ofícios régios: era a Leitura dos Bacharéis.

Esse rito consistia em uma análise que investigava, além das habilitações acadêmicas do candidato, a sua origem familiar até duas gerações anteriores, para assegurar os dois critérios essenciais de aprovação do magistrado para ingresso na carreira: o conhecimento e a limpeza de sangue (SUBTIL, 2011). Muitos dos indivíduos que compunham o grupo dos letrados eram eclesiásticos que prestavam serviços na Corte, exercendo o papel de confessores, secretários e conselheiros dos reis e de seus familiares.

A lenta ascensão do papel dos letrados nas Cortes ibéricas se explica pelo surgimento de novas atividades administrativas provenientes do movimento da Reconquista, da expansão ultramarina e da crescente atividade diplomática, com o emprego de muitos indivíduos detentores de habilidades próprias da cultura escrita, os quais estavam aptos a desenvolver missões visando alcançar um diligente controle sobre os assuntos da Coroa e do Estado (BARBOZA FILHO, 2000, p. 90). O domínio das práticas letradas também se articulava às estratégias de ação nas Cortes, porque as suas atividades não se restringiam a fornecer pareceres e interpretações jurídicas sobre a realidade analisada, nem atuar com competência na recolha dos impostos e ordenação dos povos. Através da escrita, eles conseguiam manipular a memória dos feitos passados – crônicas e genealogias –, influenciando as escolhas para distribuição de mercês, tanto na forma de cargos na burocracia imperial, como através de privilégios, títulos e comendas (OLIVAL, 2001, p. 108).

Assim, o domínio das letras passava a ter uma competência a mais: além de permitir o exercício de funções indispensáveis ao governo dos reinos, auxiliava na manipulação de informações para os favorecimentos dentro da Corte (ANDRADE, 2006, p. 110). Ângela Xavier e António Manuel Hespanha (1998, p. 121) também ressaltam a ampliação da atuação e do *status* dos letrados, e a explicam pela “extensão do conceito de *consilium*”, o qual, até então, era prerrogativa dos nobres responsáveis por aconselhar o rei nos assuntos mais importantes de Estado, e que passa a ser exercida também pelos homens das letras, através de Consultas e Pareceres.

### **A EDUCAÇÃO FORMAL: APANÁGIO PARA NOBRES E PLEBEUS**

O domínio de determinadas formas de saber tornou-se atrativo para os plebeus e, especialmente, para a nobreza, pois “conferia aos cortesãos um renome especial em sua sociedade, possibilitando-lhe o acesso a um cargo administrativo ou diplomático” (ELIAS, 2001, p. 299). Nisso se funda o debate sobre a utilidade das armas e das letras para o Estado Moderno, uma vez que



este período se caracterizou pelo fato de as letras ganharem maior projeção que a beligerância. Conforme as palavras de Manuel Severim (*apud* ANDRADE, 2006, p. 111), “[...] na escritura um só trabalha pela conservação de todos, e faz com ela viver na lembrança dos homens, aqueles, que pela pátria entregaram liberalmente as vidas, e conservando a memória das cousas passadas, dá regra para acertar nas futuras”.

A relação que se percebe entre a carreira de armas e a das letras tem a ver com a busca de maior serventia para os negócios da Coroa, e isso, no caso de Portugal, significava a expansão e a conservação do Império. Desde sempre, as armas desempenharam o papel de sustentáculo para a manutenção da soberania ibérica na Europa e no ultramar. Entretanto, a partir da segunda metade do século XVII, as relações exteriores passaram a se valer mais das negociações diplomáticas, fazendo com que a utilidade do conhecimento letrado tomasse novas dimensões, deixando a reclusão das cortes e passando a ser “ostentado” nos grandes encontros de enviados reais, visando os acertos de Tratados e acordos internacionais. Exigiam-se desses representantes conhecimentos variados sobre relações externas, direito das gentes, fórmulas legais etc. que compunham os domínios dos letrados. Se os nobres eram os representantes do rei, os letrados eram os responsáveis pela discussão da redação dos tratados. Aos poucos, os nobres envolvidos com a diplomacia passaram a reconhecer a necessidade desses conhecimentos, até então apanágio dos homens das letras, em sua maioria eclesiásticos.

O mesmo é possível perceber nos setores ligados à governação, quer metropolitana, quer colonial. Se, ainda em fins do século XVII, aos homens indigitados para os maiores cargos governativos eram requeridos apenas o bom nascimento e a experiência militar, lentamente também passam a ser necessárias outras qualificações, mais ligadas ao saber letrado, valorizando-se os conhecimentos relativos aos aspectos jurídicos, financeiros e diplomáticos do bom governo.

Importa perceber em que circunstância a nobreza aderiu à educação formal, passando a frequentar universidade. Em Coimbra, nos anos finais do século XVII, notava-se o afluxo de filhos da nobreza cortesã ou provincial, a fim de frequentar não apenas os cursos de formação para a carreira eclesiástica, mas também a Escola de Artes e os cursos de Direito. Vale lembrar que, no início do século XVIII, foram contemporâneos em Coimbra vários homens que vieram a desempenhar importante papel na administração colonial da América Portuguesa, como, por exemplo, D. Pedro de Almeida, D. Lourenço de Almeida, André de Melo e Castro, Gomes Freire de Andrada e Martinho de Mendonça. Vejamos como se dava a formação acadêmica desses letrados.

Joana Almeida (2004) explica como se deu esse processo a partir da análise da composição dos alunos que frequentaram a Universidade de Coimbra, na segunda metade do século XVII. Ela identifica a existência de alunos pertencentes aos grupos sociais de poder no reino de Portugal e é perceptível o aumento das inscrições de filhos de nobres nos cursos de Direito Civil e em Cânones, se comparado ao passado recente. A autora explica esse interesse pelos estudos como sendo decorrente das exigências feitas aos candidatos interessados em ingressar na Igreja e na administração real, devido às novas práticas administrativas adotadas por ambas as instituições. Nem sempre esses estudantes alcançavam um Grau, mas, mesmo assim, o fato de haver passado pela universidade já lhes trazia certo reconhecimento social e abria-lhes as portas para cargos que não exigiam o curso completo. Nota-se aqui que já havia a percepção da finalidade social e política dos estudos universitários, como também da sua real utilidade, até então bastante menosprezada pela elite nobre.

A tendência se consolidou no início do século XVIII, pois cada vez mais se afirmava, social e politicamente, o grupo dos letrados portadores do grau acadêmico, ocupantes dos cargos mais valorizados da Coroa ou da administração eclesiástica ou senhorial. Segundo Joana Almeida (2004, p. 55), “o conhecimento do direito tornava-se, assim, e apesar dos seus opositores, sinônimo de prestígio social e de poder”. Paralelo a esse movimento relativo à nobreza, os historiadores percebem o crescimento do papel dos letrados no serviço ao Rei desde o final do século XVI (CHARTIER, 1990; HESPANHA, 1994; CURTO, 1997; BOUZA ALVAREZ, 2001; BURKE, 2003).

Nos estudos em Coimbra, principalmente devido às rígidas normas jesuíticas pós-Trento, os alunos desenvolviam os conhecimentos escolásticos, ressaltando-se aí a retórica – “uma prática de aplicação de esquemas de formar discursos, por aqueles que se apropriam do modelo do discreto” (CARVALHO e HANSEN, 1996, p. 17) –, e a aquisição de valores morais, que pautavam a vida na corte. Cultivavam-se as virtudes aristotélicas, sendo as mais importantes a prudência e a discrição. Os letrados aperfeiçoavam-se na arte da discrição, como uma forma de afetar uma aparência de quem sempre se apresenta com decoro ou de acordo com as situações móveis da hierarquia. Com isso, esses eruditos se tornavam hábeis em bem se apresentar “nas situações do grande teatro do mundo, com a fala e a interpretação mais oportunas” (CARVALHO e HANSEN, 1996, p. 17).

E mais, os textos produzidos pelos letrados se caracterizavam pelo hermetismo, com o uso recorrente de metáforas que só os “hábeis” conseguiam entender. Assim eram não só os textos literários e papéis particulares, mas tam-

bém os relatórios e cartas veiculadas neste período. Não bastava aos eruditos desenvolver a habilidade de ler e escrever. Fazia-se necessário mostrar, através da escrita “hermética”, que ele era um grande conhecedor do que abordava e, assim, obter o reconhecimento da distinção social a que fazia jus (CARVALHO e HANSEN, 1996). Enfim, “discretos” eram aqueles capazes de produzir e entender a dificuldade programática das letras, sendo a utilização da linguagem hermética uma maneira de se denotar superioridade social. O cortesão letrado tem que abrir espaço para si, lutando tanto contra os clérigos – detentores da escrita e da leitura até então – quanto contra os nobres, que sempre tiveram o “privilégio” de prestar serviço ao rei, quer na guerra quer na paz. Provavelmente, os letrados adotavam uma erudição hermética para fechar o círculo daqueles que detinham o poder simbólico de ler e escrever para o Rei. Ao lado dessa educação formal recebida nas universidades, esses homens também se dedicam às “letras” que, de forma restrita, significa o conhecimento “científico”, a discussão filosófica, ou a escrita literária, na forma de poemas, histórias etc.

#### NOBRES E LETRADOS UNIDOS NAS ACADEMIAS E NAS VIAGENS FILOSÓFICAS

Todas essas alterações sofridas pela nobreza aludidas acima têm a ver com as atividades exercidas por seus membros que, deixando um pouco de lado as lides guerreiras e as caçadas, adotam uma vida com características mais pacíficas, condizente com a vida na Corte (ELIAS, 2001). No século XVIII, é inegável que “a convivência nas cortes transforma a nobreza: os hábitos se refinam, o vestuário adquire novas características e novas normas de comportamento se impõem, dando origem à etiqueta típica do Antigo Regime” (MENEZES e NAGEL, 2003, p. 318). Sob essa perspectiva, ao lado da exigência da coragem e destreza com as armas, passaram-se também a valorizar o conhecimento das letras, a boa conversação, a atualização nos assuntos políticos mundiais e a posse de valiosas coleções de livros e obras de arte (BUESCU, 2000a). Ana Paula Megiani (2009) distingue três categorias de homens de letras: os eruditos, os filósofos e os de “belos espíritos”. E aponta as características que os distinguem: os eruditos, por sua memória; os filósofos, por sua sagacidade; e os “belos espíritos”, por sua graça. Cada um, conforme seus atributos, contribui para o acrescentamento do conhecimento de sua época.

Foi na segunda metade do século XVII que surgiram os ambientes de sociabilidade dedicados à leitura e à conversação: as Academias (MOTA, 2003; KANTOR, 2004). Como ocorrera primeiramente em Paris, essas atividades se desenvolviam em salões literários, no âmbito das Academias, ou ainda através da

intensa correspondência com outros eruditos, formando assim a chamada República das Letras ou “Comunidade do Saber”, “expressão que remonta ao século XV, mas que passou a ser empregada com frequência crescente de meados do século XVII em diante”, conforme explica Peter Burke (2003, p. 34).

As Academias consistiam em reuniões informais, onde esses letrados, nobres ou plebeus podiam discutir e se atualizar sobre as últimas novidades surgidas no campo das letras e das ciências, transformando-se em opção fora do circuito que ia da Igreja para a Universidade e vice-versa (MOTA, 2003; KANTOR, 2004).

Para essa aristocracia erudita, as letras tomam ares de entretenimento, juntamente com a prática do mecenato, do colecionismo, da boa conversação e das viagens ao exterior (FURTADO, 2012). Muitos filhos da nobreza portuguesa partem em viagens pela Europa, ou vão estudar no exterior, em busca de novos ares. Em geral, as viagens têm como roteiro as cidades do Norte da Europa, em detrimento das sulistas. Durante o périplo, o viajante tinha oportunidade de conhecer os espaços e os homens e de refletir sobre as semelhanças e diferenças, os costumes e os modelos comportamentais adotados nos diversos lugares. Muitos utilizavam manuais e questionários como guia para suas observações e anotações (FURTADO, 2012). Como exemplo desses tempos, temos a viagem do infante D. Manuel e seus jovens amigos que, partindo de Lisboa em 1715, além de participarem de batalhas contra os turcos na Hungria, percorrem as principais cidades europeias de seu tempo (ROMEIRO, 2001; FURTADO, 2012). Até D. João V pensou em fazer uma longa viagem “filosófica”, no que foi impedido pelos convincentes pedidos da rainha (BUESCU, 2000b; FURTADO, 2012).

### LETRADOS A SERVIÇO DEL REI: GOVERNANÇA E DIPLOMACIA

Em Portugal, além de pequenos círculos eruditos, surgiu em 1720, durante o reinado de D. João V, a Academia Real de História (MOTA, 2003), cuja finalidade era a recolha de documentos e informações, visando à escrita da história de Portugal a partir de fontes mais confiáveis. O Magnânimo também empregou os numerosos eruditos que o cercavam em várias áreas do serviço real, desde a organização da sua biblioteca (CAVALCANTI, 2010), até a reestruturação do corpo diplomático e dos órgãos superiores de administração, como a Secretaria de Estado e o Conselho Ultramarino (MYRUP, 2009; BICALHO, 2010).

Ao empregar letrados no governo das conquistas, D. João V expande a utilização das práticas “discretas” para a melhor administração de seus domínios. São homens que, sob o impacto dos novos conhecimentos científicos,

procuram fazer uma leitura mais acurada do mundo e tentam adotar uma arte de governar mais racional, usando o registro “por escrito” acerca das populações e da natureza, para melhor conhecer, controlar e dar a conhecer aos seus pares. Se antes esses relatos se originavam da iniciativa de alguns vassalos em busca de mercês, neste início do século XVIII se tornaram ferramentas de governação, elaboradas a partir de critérios de racionalidade<sup>1</sup> e visando a construção de um *corpus* informacional com objetivos bem definidos dentro da arquitetura imperial portuguesa, tais como segurança e defesa territorial, além de controle e ordenamento das populações (RAMINELLI, 2008, p. 59-60).

Importa lembrar também que os letrados buscavam formar um grupo de influência junto ao rei, ao se inserirem em postos estratégicos, que lhes permitiam ter uma visão global dos negócios do reino, como também colocar a serviço da Coroa outros indivíduos de suas relações, formando uma extensa cadeia de influências (SCHWARTZ, 1979). Exemplo disso pode ser visto na atuação de D. Luís da Cunha que, apesar de residir durante grande parte de sua vida no exterior, tinha condição de influenciar as nomeações para diversos postos tanto em Lisboa como no ultramar e nas delegações diplomáticas. Para Júnia Furtado,

D. Luís não se descuidava do que acontecia em Portugal e buscou influenciar a coroa, várias autoridades e até um público maior, estabelecendo redes de poder por meio de suas opiniões e seus conselhos [...]. Sob sua proteção e tutela estiveram grandes nomes da administração portuguesa (FURTADO, 2010, p. 376).

Foi ele quem, juntamente com o Conde de Tarouca, indicou Martinho de Mendonça para a função de tutor do Infante D. Manuel, quando da passagem do irrequieto príncipe por Haia e Paris. A mesma atuação de D. Luís pode ser percebida na carreira de Marco António Azevedo, representante de D. João V em Londres e, depois, nomeado para secretário de Negócios Exteriores, em 1736 (FURTADO, 2012). Apesar da evidente ascensão dos letrados, os altos

---

1 Por racionalidade, estamos entendendo a crescente adoção de práticas letradas que garantissem uniformidade, regularidade e um padrão razoável de competência no serviço da Coroa. Esses fatores confeririam à governação confiabilidade e, pouco a pouco, as funções perderiam os aspectos personalistas, permitindo a continuidade do trabalho independentemente de quem o executava. Na escrita, o uso de fórmulas levou à padronização dos documentos administrativos. Gradualmente, a busca de padrões se espalhou por outras instâncias, conduzindo a maneiras mais metódicas de atuação (VAN CREVELD, 2004, p. 177-267); (SENELLART, 2006, p. 225-261).

cargos da governação colonial e de representação diplomática ainda se destinavam aos membros do círculo da nobreza (SCHWARTZ, 1979, p. 10).

A maior preocupação do governo joanino com as práticas governativas, muitas vezes interpretada como “centralização” (MONTEIRO, 2001; BICALHO, 2012), tem a ver com as recomendações de vários pensadores modernos que aconselhavam a “prudência civil” para a consecução de um bom governo. Dentre muitos pensadores, destaca-se Justus Lipsio, que elege os seguintes princípios: “a) impor a unidade religiosa no seio do Estado pela repressão impiedosa, se preciso, de toda expressão pública de heterodoxia; b) conhecer o carácter do povo e a natureza do reino” (SESELLART, 2006, p. 256). Vale lembrar que o

“governo” não era a simples instrumentalização da força de um estado cada vez mais compacto, mas uma figura original do poder, articulando técnicas específicas de saber, de controle e de coerção. Uma certa racionalização, pois, historicamente definida, das relações de poder (SESELLART, 1995, p. 2).

Além dos cargos no Ultramar, a diplomacia – face pacífica da guerra – passa a representar outro caminho de inserção no serviço do rei para os filhos da nobreza, após a reconquista da soberania portuguesa em 1640. A partir do momento em que se separa da Espanha, Portugal passou a lutar para reocupar o seu lugar perante os demais reinos europeus e, como os demais Estados europeus, se valeu imensamente dos serviços diplomáticos. Vale notar que, após a Conferência de Westfália (1643-1648), as discussões diplomáticas tomaram novos rumos e passaram a criar um *modus operandi* alternativo à guerra viva. Ao utilizar diferentes argumentos, como, por exemplo, as teorias de soberania e de razão de Estado, as agendas diplomáticas das Coroas europeias abriam espaços para a conciliação e negociação de tratados (CLUNY, 2006). Para tanto, tornava-se necessária a presença de negociadores com perfil mais alargado e que detenham absoluta confiança do rei a quem representam.

De modo diferente do serviço no Ultramar, o recrutamento para os quadros diplomáticos em Portugal não exigia qualquer serviço anterior nos órgãos da Coroa, pois na escolha eram utilizados apenas critérios políticos (MONTEIRO e CARDIM, 2005). Entretanto, Nuno Monteiro e Pedro Cardim (2005) identificam que algumas famílias passaram a se vincular a esse serviço, criando uma tradição, de forma que vários de seus membros assumiram funções representativas no exterior. Ainda no século XVII, não existia um serviço diplomático português

bem estruturado e com funções definidas, sendo a maioria dos embaixadores recrutada para uma determinada missão, não se fixando no exterior. Modificações são observadas no período de D. João V, quando os enviados reais passaram a permanecer longas temporadas em determinados países, sendo removidos apenas em circunstâncias especiais, quando suas habilidades específicas podem ser utilizadas na resolução de problemas excepcionais em outros lugares, como foi o caso de D. Luís da Cunha (FURTADO, 2012).

Muitos nobres preferiam participar dessas missões diplomáticas quando elas tinham caráter “extraordinário” ou “de representação” (CLUNY, 2003; 2006). Além de serem encaradas como “serviço do rei”, permitiam que os enviados nutrissem a expectativa de largas recompensas quando de seu retorno, sobretudo se obtivessem sucesso no desempenho de sua incumbência.

O serviço diplomático passou assim a ser uma opção para os nobres, quando Portugal entrou em um momento de menor belicismo em suas relações exteriores, durante a regência e reinado de D. Pedro II (1668-1706), devido a sua frágil situação militar após a esgotante guerra contra a Espanha, resultante do movimento restaurador de 1640 (OLIVEIRA, 2002). Alguns membros das famílias titulares entenderam que poderiam apostar na diplomacia de prestígio, percebida como uma oportunidade de reconhecimento e projeção internacional da Coroa a que estavam representando. Entretanto, apesar da possibilidade de recompensas, os nobres indigitados para as missões sentiam certo receio com a perspectiva de um longo afastamento da Corte e ainda tinham que pensar nas grandes despesas com a viagem e com a necessária magnificência que precisavam ostentar nas cortes estrangeiras. Isso porque, muitas vezes, essas despesas não eram pagas pelo Erário Régio, correndo por conta do enviado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A administração imperial ibérica se construiu e se consolidou tendo por base o registro “por escrito” de suas atividades governativas. Assim, para se inserirem nesta cadeia burocrática que, partindo dos Conselhos nas metrópoles, atingiam as mais distantes feitorias ou fortalezas, futuros ocupantes dos cargos ultramarinos paulatinamente se interessaram pela educação formal. Em Portugal, Coimbra passou a receber um grande número de alunos nobres e plebeus que nutriam expectativas de um dia serem incorporados no serviço real, quer nos Conselhos metropolitanos da alta política, quer nos honrosos cargos no ultramar, ou ainda na diplomacia em ascensão.

Paralelos à educação formal, com o aprendizado da escrita, da leitura e das civilidades, os letrados nobres ou plebeus dispunham de outras variadas formas de desenvolver seus conhecimentos e habilidades intelectuais: eram as academias, as viagens e o colecionismo.

Ao adentrar no mundo da República das Letras, esses homens passavam a desfrutar de privilégios que lhes abriam as portas das Cortes e dos redutos intelectuais europeus, enredados por papéis que circulavam por diversificadas e ampliadas áreas geográficas. Eram cartas, mapas e livros que ligavam a rede de pensadores, colaboradores, construtores do conhecimento do mundo moderno.

As monarquias europeias, principalmente aquelas detentoras de espaços ultramarinos, consolidaram seu poderio a partir da colaboração desses letrados, fosse no serviço diplomático, fossem nos cargos administrativos, materializando, a partir do reinado de Felipe II, a administração por papéis, o que fez com que a pena superasse a espada.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joana Estorninho de. **A forja dos homens**: estudos jurídicos e lugares de poder no século XVII. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

ANDRADE, Luiz Cristiano de. Os preceitos da memória: Manuel Severim de Faria, inventor de autoridades lusas. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 34, jan./jun. 2006.

BARBOZA FILHO, Rubem. **Tradição e artifício**: iberismo e barroco na formação americana. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

BICALHO, M. Fernanda. As tramas da política: conselhos, secretários e juntas na administração da monarquia portuguesa e de seus domínios ultramarinos. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, M. Fátima (Orgs.). **Na trama das redes**: política e negócios ao império português, século XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 343-372.

\_\_\_\_\_. Entre a teoria e a prática: dinâmicas político-administrativas em Portugal e na América portuguesa (séculos XVII e XVIII). **Revista de História**, n. 167, p. 75-98, 2012.

BOUZA ÁLVAREZ, Fernando J. **Del escribano a la biblioteca**: la civilización escrita europea en la alta edad moderna (siglos XV-XVIII). Madrid: Síntesis, 1992.



\_\_\_\_\_. **Corre manuscrito:** una historia cultural Del Siglo de Oro. Madrid: Marcial Pons, 2001.

BUESCU, Ana Isabel. Cultura impressa e cultura manuscrita em Portugal na época moderna: uma sondagem. In: \_\_\_\_\_. **Memória e poder:** ensaios de história cultural, séculos XV-XVIII. Lisboa: Cosmos, 2000a. p. 29-48.

\_\_\_\_\_. Livros e livrarias de reis e de príncipes entre os séculos XV e XVI: algumas notas. **eHumanista**, v. 8, 2007. p. 143-170. Disponível em: <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/11116/1/AnaIsabelBuescu1.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. O 'Peregrino Instruído': viagem e poder na Europa setecentista. In: \_\_\_\_\_. **Memória e poder:** ensaios de história cultural, séculos XV-XVIII. Lisboa: Cosmos, 2000b. p. 109-34.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. v. 1.

CARDIM, Pedro. Religião e ordem social: em torno dos fundamentos católicos do sistema político do Antigo Regime. **Revista de História das Ideias**, Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, v. 22, p. 133-175, 2001.

CARVALHO, Marra M. C.; HANSEN, João A. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História**, Belo Horizonte: UFMG, n. 16, p. 7-24, set. 1996.

CAVALCANTI, Irenilda R. B. de R. M. **O Comissário real Martinho de Mendonça:** práticas administrativas na primeira metade do século XVIII. 2010. 443 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 7-25.

CLUNY, Isabel. Elites aristocráticas: diplomacia e guerra. **Cultura:** Revista de História e Teoria das Ideias, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, n. 16, p. 235-56, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Conde de Tarouca e a diplomacia na época moderna.** Lisboa: Livros Horizonte, 2006.

CURTO, Diogo Ramada. A cultura política. In: MAGALHÃES, Joaquim Romero de (coord.). **História de Portugal; no alvorecer da modernidade**. Lisboa: Estampa, 1997. v. 3, p. 115-47.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FURTADO, Júnia F. “Oráculo que Sua Majestade foi buscar”: d. Luís da Cunha e a geopolítica do novo império luso-brasileiro. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, M. Fátima (Orgs.). **Na trama das redes: política e negócios ao império português, século XVI-XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 373-401.

\_\_\_\_\_. **Oráculos da geografia iluminista: dom Luís da Cunha e Jean-Baptiste Bourguignon D’Anville na construção da cartografia do Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

HESPANHA, Antonio M. A nobreza nos tratados jurídicos dos séculos XVI a XVIII. **Penélope, Fazer e Desfazer a História**, Lisboa: ICS; CIDEHUS, CHAM, n. 12, p. 27-42, dez., 1993.

\_\_\_\_\_. Às vésperas do **Leviathan: instituições e poder político; Portugal, séc. XVII**. Coimbra: Almedina, 1994.

HOMEM, Armando L. de C.; DUARTE, Luis M.; MOTA, Eugénia P. da. Percursos na burocracia régia, séculos XIII-XV. In: BETHENCOURT, Francisco; CURTO, Diogo R. (Orgs.). **A memória da nação**. Lisboa: Sá da Costa, 1991. p. 403-423.

KANTOR, Íris. **Esquecidos e Renascidos: historiografia acadêmica luso-americana, 1724-1759**. São Paulo: Hucitec, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa. In: \_\_\_\_\_. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 305-327.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. **Saint-Simon ou o sistema da Corte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARQUILHAS, Rita. **A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no Séc. XVII**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2000.

MARTINEZ MILLÁN, José. A articulação da monarquia espanhola através do sistema de cortes: conselhos territoriais e cortes vice-reinais. In: ALGRANTI, Leila M.; MEGIANI, Ana Paula T. **O império por escrito: formas de transmissão da cultura letrada no mundo ibérico, séculos XVI-XIX**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 21-44.

MEGIANI, Ana Paula T. Memória e conhecimento do mundo: coleções de objetos, impressos e manuscritos nas livrarias de Portugal e Espanha, séculos XV-XVII. In: ALGRANTI, Leila M.; MEGIANI, Ana Paula T. **O império por escrito: formas de transmissão da cultura letrada no mundo ibérico, séculos XVI-XIX**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 165-186.

MENEZES, Sezinando Luiz; NAGEL, Lizia Helena. Considerações sobre as transformações sofridas pela nobreza portuguesa na época moderna. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 25, n. 2, p. 317-326, 2003.

MONTEIRO, Nuno G. Casa e linhagem: o vocabulário aristocrático em Portugal nos séculos XVII e XVIII. **Penélope: Fazer e Desfazer a História**, Lisboa: ICS; CIDEHUS, CHAM, n. 12, p. 43-63, dez., 1993.

\_\_\_\_\_. A corte, as províncias e as conquistas: centros de poder e trajetórias sociais no Portugal restaurado, 1668-1750. In: VENTURA, M. da Graça A. Mateus. **O barroco e o mundo ibero-atlântico**. Lisboa: Colibri, 1998a. p. 23-41.

\_\_\_\_\_. Poder senhorial, estatuto nobiliárquico e aristocracia. In: HESPANHA, Antônio Manuel (Org.). **História de Portugal: o Antigo Regime**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998b. v. 4, p. 297-338.

\_\_\_\_\_. Identificação da política setecentista; notas sobre Portugal no início do período joanino. **Análise Social**, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, v. 35, n. 157, p. 961-987, 2001.

\_\_\_\_\_. O 'ethos' nobiliárquico no final do Antigo Regime: poder simbólico, império e imaginário social. **Almanack Brasileiro: Revista Eletrônica**, São Paulo: IEB-USP, n. 2, p. 4-20, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11615>>. Acesso em: 27 set. 2015.

MONTEIRO, Nuno G.; CARDIM, Pedro. La diplomacia portuguesa durante el Antiguo Régimen: perfil sociológico y trayectorias. **Cuadernos de Historia Moderna**, Madrid: Universidad Complutense, v. 30, p. 7-40, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/CHMO/article/view/CHMO0505110007A>>. Acesso em: 27 set. 2015.

MOTA, Isabel F. da. **A Academia Real de História: os intelectuais, o poder cultural e o poder monárquico no século XVIII**. Coimbra: Minerva, 2003.

MYRUP, Erik Lars. Governar a distância: o Brasil na composição do Conselho Ultramarino, 1642-1833. In: SCHWARTZ, Stuart; MYRUP, Erik Lars (Orgs.). **O Brasil no império marítimo português**. Bauru (SP): EDUSC, 2009. p. 263-298.

OLIVAL, Fernanda. **As ordens militares e o estado moderno:** honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789). Lisboa: Ed. Estar, 2001.

OLIVEIRA, Ricardo. Política, diplomacia e o império colonial português na primeira metade do século XVIII. **História: Questões & Debates**, Curitiba: Associação Paranaense de História/UFPR, n. 36, p. 251-278, 2002.

RAMINELLI, Ronald. **Viagens ultramarinas:** monarcas, vassalos e governo à distância. São Paulo: Alameda, 2008.

ROCHA, Marcelo. **Papéis selados:** carreira jurídica, estratégias de reputação e poder na Nova Espanha, 1580-1730. Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj, 2010.

ROMEIRO, Adriana. Um infante para o Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Um visionário na corte de D. João V:** revolta e milenarismo nas Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 59-99.

SCHWARTZ, Stuart B. **Burocracia e sociedade no Brasil colonial:** a Suprema Corte da Bahia e seus juízes: 1609-1751. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SEHELLART, Michel. Do mundo visível ao mundo previsível. In: \_\_\_\_\_. **As artes de governar:** do “regimen” medieval ao conceito de governo. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 225-261.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Tempo Social: Revista de Sociologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 1-14, out. 1995. p. 2. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempocial\\_2/pdf/vol07n12/governo.pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempocial_2/pdf/vol07n12/governo.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2008.

SILVA, M. Beatriz N. da. **Ser nobre na colônia.** São Paulo: Unesp, 2005.

SUBTIL, José. Dicionário dos Desembargadores: 1640-1834, Lisboa, EDIUAL, 2010. Resenha de: SOUZA, M. Eliza de Campos. Dicionário dos Desembargadores: 1640-1834. **Análise Social**, Lisboa, v. 46, n. 1, p. 188-191, 2011.

VAN CREVELD, Martin. O Estado como instrumento: de 1648-1789. In: \_\_\_\_\_. **Ascensão e declínio do Estado.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 177-267.

XAVIER, Ângela B.; HESPANHA, António M. As redes clientelares. In: MATTOSO, José (dir.). **História de Portugal:** o Antigo Regime, 1620-1807. Lisboa: Estampa, 1993. v. 4, p. 381-393.

\_\_\_\_\_. A representação da sociedade. In: MATTOSO, José (dir.). **História de Portugal:** o Antigo Regime, 1620-1807. Lisboa: Estampa, 1998. v. 4, p.121-145.

# POR ENTRE TERRAS E ILEGITIMIDADES: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE SÃO PAULO DO MURIAÉ E SANTA MARIA DE ADAÚFE, NO SÉCULO XIX

VITÓRIA FERNANDA SCHETTINI DE ANDRADE\*

Os estudos comparativos que tomam como referência o conhecimento português para repensar os interesses ligados ao uso e posse da terra, bem como a relação desta terra com os sujeitos envolvidos, são praticamente inexistentes entre nós para se pensar o passado brasileiro. Tal dedução reforça a necessidade de lançar uma nova luz e interpretação de dados documentais levantados em países distantes além-mar, mas ligados historicamente de maneira intensa. Mesmo possuindo características totalmente diferentes do ponto de vista ético, social, econômico e cultural, muitas vezes, essas sociedades são tomadas como modelo padrão para definir os efeitos gerados pela ocupação, distribuição e aproveitamento da terra nas duas margens.

A partir de um balanço historiográfico sobre a produção de trabalhos acadêmicos voltados para a compreensão da história rural portuguesa, Margarida Sobral Neto nos permite vislumbrar um panorama geral baseado em algumas carências de pesquisa na área abordada. Dentre essas carências estão a necessidade de trabalhos comparados que versam uma melhor compreensão de outros países, para que, de maneira mais apurada, possa melhor entender a dinâmica social (SOBRAL NETO, 2007, p. 251-275). Por uma mesma linha de raciocínio, Ronaldo Vainfas reforça esta lacuna tanto portuguesa, como brasileira e a necessidade de trabalhos comparados que tenham como base o

---

\* Pós-doutora da Universidade do Minho. Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ-CPDA). Mestre em História (USS), Professora da Faculdade de Minas (FAMINAS) e da Faculdade Santa Marcelina (FASM). E-mail: vfschettini@yahoo.com.br.

entendimento de Brasil e Portugal, visto existir um passado que marca definitivamente esses dois países e que ajudaria a compreender as realidades que envolvem a ruralidade nas duas margens (VAINFAS, 2007, p. 9).

Dessa forma, adentrar pelos caminhos relacionados à posse da terra e as formas com que se organizavam as famílias em solo brasileiro não são possíveis sem se fazerem uma reflexão e uma análise a partir da matriz portuguesa, por sermos herdeiros de traços sociais criados e transmitidos por este país, mesmo sabendo das características e particularidades de cada espaço abordado.

Assim, com a intenção de melhor entender essa realidade, teremos como objetivo neste artigo analisar de forma comparada as formas de apropriação da terra, a composição demográfica e familiar dos moradores da região do Minho (Portugal), mais precisamente a freguesia de Santa Maria de Adaúfe, e da Zona da Mata Mineira (Brasil), especificamente a freguesia de São Paulo do Muriaé, no século XIX. Para esta análise, serão utilizados como fontes principais os Registros Paroquiais de Terra, os inventários *post-mortem*, os testamentos e os Registros Paroquiais, para a região brasileira, e a Remissão dos Foros e os Registros Paroquiais, para a região portuguesa. Acredita-se que esta pesquisa poderá servir para melhor repensar as formas e os meios de acesso à terra em ambas as margens não como algo isolado, mas que deve ser entendido a partir das relações instituídas pelos que nesta terra residem.

#### **O PERFIL GEOGRÁFICO E A DISTRIBUIÇÃO DAS TERRAS NAS REGIÕES ANALISADAS**

Cortada por uma geografia irregular, composta por montanhas, rios e vales profundos, a ocupação humana do Norte português encontra-se “relacionada com os contrastes naturais, correspondendo geralmente ao lavradio um intenso povoamento, enquanto que os cumes e vertentes sombrias se caracterizam por um relativo despovoamento” (SILVA, 1974, p. 40).

Nesta região, permanece a maior zona de concentração de população, de mosteiros e solares, assente numa economia de autoconsumo obtida através do sistema da policultura. A fertilidade do solo é uma de suas marcas, que possibilita, mesmo para os pequenos produtores, tirarem proveito das exações senhoriais. Os senhores de Entre-Douro e Minho lutavam para preservar a base fundiária e o poder. Distantes do centro político do Reino – Lisboa, e não podendo contar com o apoio da Corte, tinham de guardar o fundamento da força de que dispunham, ou seja, a terra e o poder senhorial sobre os homens que nela habitavam (MATTOSE, 1986, p. 84-96).

De acordo com José Mattoso (1986:98), no Entre-Douro e Minho estão as raízes da nobreza portuguesa, daí se podendo contemplar os horizontes abertos pela análise da relação entre o poder e a estrutura familiar, que a nobreza da região conseguiu alcançar ou manter.

Ligadas às condições físicas e geográficas e às formas de exploração do solo, as ocupações das regiões estão relacionadas a fatores hidrográficos e geológicos, sendo essenciais à fixação do homem, que se submetia ao poder dos grandes senhores, interessados na coleta de seus direitos (foros ou pensões). Portanto, a ocupação das terras na região começou a ser delineada desde a ocupação romana. Os senhores, na impossibilidade de trabalharem todas as propriedades, reservavam uma pequena parte para a exploração direta, repartindo as restantes entre pessoas “confiáveis”, mediante contratos de aforamento ou arrendamento que lhes permitiam a cobrança dos foros ou rendas anuais (DURÃES, 2000, p. 140).

Dependendo da sua dimensão, da pressão exercida pelo aumento da densidade populacional e da procura de terras, os casais podiam ser entregues para exploração a um ou vários lavradores que também os possuíam através de contratos de aforamento ou arrendamento. A adoção generalizada destes contratos terá provocado a divisão dos casais em explorações de pequena e média dimensão que, no entanto, conservavam, na maioria dos casos, a capacidade de manutenção do agregado familiar que se dedicava à sua exploração. Porém, com o andar dos tempos, e apesar de todas as pressões exercidas pelos senhores para evitarem a sua divisão, essas explorações foram sendo fracionadas no sentido de satisfazer a necessidade de instalação de um número cada vez maior de famílias (DURÃES, 2000, p. 142-145).

Em São Paulo do Muriaé, a terra também seria a grande norteadora das relações estabelecidas. Porém, em Muriaé, a terra não era um bem escasso como em Portugal, pelo menos até meados do século XIX, fato que influenciará diretamente na constituição familiar e na transmissão de heranças. A partir do fechamento das fronteiras agrícolas, vários conflitos entre os envolvidos são observados, estando ligados à tentativa de permanência e ao domínio de poder de determinadas famílias que se destacam na região no momento de ocupação destas terras<sup>1</sup>.

Frisamos que a Mata mineira tem sua ocupação tardiamente, se comparada à região mineradora, sendo o Caminho Novo a porta de entrada para

---

1 Para maiores detalhes, ver: ANDRADE, Vitória Fernanda Schettini de. **Os sertões de São Paulo do Muriaé: terra, riqueza e família. Tese de Doutorado.** UFRRJ/CPDA, 2011.

a região, mesmo entendendo que já havia sitiante morando na região antes mesmo da abertura do caminho (VENÂNCIO, 1999, p. 181-187). A estes condicionantes devem ser somadas não apenas as dificuldades em desbravar os sertões, mas também a implantação da política da Coroa em não ampliar as áreas de ocupação das fronteiras além-mineração, com intuito de reforçar a vigilância e o contrabando do ouro (LANNA, 1986, p. 82).

Nessa lógica, a terra, que antes da criação da vila era um bem insignificante, sob o ponto de vista econômico, acabaria virando alvo de especulação financeira a partir da constituição da freguesia, e levaria a um aumento de prestígio social por parte dos possuidores de parcelas de terras, que se organizaram numa sociedade hierarquizada e pouco flexível.

Em Portugal, neste período, as parcelas territoriais já haviam sido doadas para grupos senhoriais, enquanto na freguesia brasileira eram amplas as extensões de terras, dando um tom diferenciado às relações instituídas. Mesmo assim, entendemos que a permanência de poder, em ambos os lados, girava em torno de padrões sociais e econômicos fundados na posse de domínios territoriais, reforçando o seu poder através da distribuição desigual de bens e das estratégias que visavam à permanência dos bens entre o pequeno grupo dos envolvidos.

Dividida a terra em pequenas unidades de produção, não restava ao camponês outra alternativa senão adequar-se aos modelos preestabelecidos em contrato, cabendo aos senhores o controle e a administração deste domínio. A sobrevivência da propriedade só era possível se a renda fundiária satisfizesse às necessidades dos encargos propostos, o que poderia levar, caso não acontecesse, ao endividamento e expulsão do camponês.

Com relação à ocupação territorial de Santa Maria da Adaúfe, localizada no concelho de Braga, vemos que não foge à regra ao modelo minhoto. Alguns indicadores apontam para épocas muito remotas ao tempo pré-histórico, mas o que se afirma é que os dados relativos à população da província provêm do Numeramento Geral do Reino, realizado em 1527, a mando de D. João III. Contava, nesta altura, com 87 fogos (CARVALHO, 1999).

Limitada ao Sul pelas freguesias de São Vitor e Gualtar, a Leste por Navarra e Santa Lucrécia de Algeriz, a Oeste por Palmeira e a Norte pelo Rio Cávado, que ali divide os concelhos de Braga e Amares; Santa Maria de Adaúfe não possui montanhas altas como na Zona da Mata Mineira (cerca de 300 metros o monte mais alto). Terra rica em granito, e muito fria, e que necessitaria de muita adubação para uma maior produção (ACMB, 1853).



As grandes propriedades estavam na posse de grandes senhorios eclesiásticos, que, com a nobreza, monopolizavam as terras, os camponeses tinham que fazer contratos para a sua exploração. Deveriam pagar suas pensões a partir do contrato realizado. Um dos problemas enfrentados para este tipo de análise é que grande parte dos títulos de posse não trazia anotado pelo juiz o tipo de contrato realizado. Como analisado por Durães (2000: 164), em investigação da documentação de Adaúfe, entre 1593 a 1609, vemos que 42% da documentação não apresentavam a forma de título de posse que conferem o domínio útil e o direito à exploração da propriedade pelo camponês, encontrando-se assim em descumprimento face ao senhorio.

Observamos que 39% são contratos regulados em prazos de vida, uma percentagem inferior aos que não declaravam qualquer tipo de contrato, sem qualquer tipo de posse (42%). Embora reconhecendo o senhorio, o Juiz do Tombo, juntamente com o procurador, não agia contra os foreiros quando estes recusavam outros tipos de títulos, o que demonstra a dificuldade que os senhorios tinham em controlar os seus domínios, principalmente quando se encontravam distantes do centro administrativo (DURÃES, 2000, p. 166). Fica, pois, perceptível os entraves surgidos a partir dos contratos que regulavam a posse das terras existentes.

Como era de se esperar, com o passar dos anos, mudanças aconteceram na forma de organização e distribuição dessas terras para a exploração. O quadro abaixo nos permite vislumbrar um panorama geral das freguesias presentes na Comenda de Adaúfe e na Remissão dos Foros, bem como o número de casais presentes em dois períodos distintos. Na grande parte das freguesias presentes, há um aumento do número de casais, incluindo Adaúfe.

**Quadro 1:** Análise comparada entre os casais presentes nas freguesias do Conselho de Braga: Comenda de Adaúfe (1593-1609) e Remissão dos Foros (1856 e 1869)

nº	Freguesia	Casais Comenda Adaúfe, 1593-1609	Casais Remissão Foros, 1856 e 1869
1	Crespos	12	22
2	Navarra	3	16
3	Palmeira	5	13
4	Santa Lucrécia	5	5
5	Santa Maria de Adaúfe	39	109

continua

nº	Freguesia	Casais Comenda Adaúfe, 1593-1609	Casais Remissão Foros, 1856 e 1869
6	Santa Maria Ferreiros	2	1
7	São João do Souto (casas)	Uma casa	Várias casas
8	São Martinho do Espinho	3	6
9	São Miguel de Frossos	1	1
10	São Miguel de Gualtar	1	1
11	São Paio da Pousada	1	2
12	São Pedro Maximinos	1	1
13	São Salvador Pedralva	Uma peça	1
14	São Thiago de Santa Lucrecia	5	12
<b>Total</b>		<b>78 + 1 casa + 1 peça</b>	<b>190 + várias casas</b>

**Fonte 1:** DURÁES, Margarida. Uma Comenda nova. O senhorio de Adaúfe: propriedade e exploração agrícola (sécs XVI-XIX). **III Congresso Histórico de Guimarães.** Câmara Municipal de Guimarães, 2004. (Adaptação feita pela autora.)

**Fonte 2:** Foros, Mapa administrativo do Rendimento anual feito depois das remissões e rematações de 1856 e 1869 (Caderno dos Foros). Arquivo Distrital de Braga.

Se observarmos na Remissão dos Foros para a mesma freguesia, datada de 1856 e 1869, como uma tentativa de dar oportunidade aos foreiros de legalização da terra cultivada, nota-se que o número de casais que registram suas terras aumenta para um total de 109 casais, ou seja, quase triplica o número de casais envolvidos na lida da terra. Tal dedução nos leva a crer que o que importava ao senhorio era exatamente receber os foros e pensões que lhe cabiam de maneira pontual e correta, não importando se havia ou não uma redução na extensão das terras de cada casal.

Para a região mineira, não temos documento equivalente aos da região minhota no que tange ao acesso à terra, mas os Registros Paroquiais de Terra nos possibilita obter um panorama geral na forma de aquisição da terra. Rômulo Garcia Andrade (1995), analisando quantitativamente estes Registros de Terras de Muriaé e Nossa Senhora da Glória, chega à conclusão de que a compra foi a forma predominante de aquisição das propriedades rurais, tanto para Muriaé (74%), quanto para Itamuri (72%), seguida da herança, troca e posse, conforme tabela abaixo.

**Quadro 2: Forma de aquisição** das propriedades. Registro Paroquial de Terras, Juiz de Fora, Muriaé, Itamuri

Modalidade	Muriaé	%	Itamuri	%	Total	%
Compra	340	74	210	72	597	71
Herança	47	10	30	10	89	11
Troca	36	8	17	6	54	6
Posse	13	3	10	3	24	3
Doação/dote	15	3	12	4	27	4
Mista	7	2	15	5	44	5
Hasta pública/ adjudicação	2	0	---	---	2	0
Subtotal	460	100	294	100	837	100
Não menc./ilegível	93	---	45	---	269	---
<b>Total</b>	<b>553</b>	<b>---</b>	<b>339</b>	<b>---</b>	<b>1.106</b>	<b>---</b>

**Fonte:** ANDRADE, Rômulo Garcia (1995). Adaptação feita pela autora.

De acordo com essa documentação, eram praticamente inexistentes as posses em Muriaé, como também em Itamuri. De acordo com o autor, geralmente eram referidas as propriedades inferiores a 50 alqueires de terra (1995: 34-35). Esses números nos levam a pensar numa provável reversão da realidade, pela dificuldade do declarante posseiro considerar-se dono de uma posse, pelo fato de a lei determinar que fossem legalizadas as posses de terras cultivadas, ou com princípio de cultura e ainda ser moradia do respectivo posseiro (*apud* MOTTA, 1981, p. 42).

Em contrapartida, observa-se um amplo mercado de terras na região. A compra representava mais de 70% das transações efetuadas, significando a possibilidade de expansão da fronteira agrícola. Essa perspectiva de expansão de fronteira econômica ocasionou uma valorização e concentração das terras recém-ocupadas, provavelmente ligadas à expansão da cafeicultura<sup>2</sup>.

### POPULAÇÃO E ILEGITIMIDADE

Qual seria a característica dos moradores e qual seria o perfil do nascimento dos filhos nas duas margens? Essas perguntas nortearão algumas das indagações que faremos a seguir, levando sempre em consideração que só entendemos a apropriação da terra através do perfil demográfico das pessoas que nesta terra sobrevivem.

2 Ver: CASTRO, Hebe Maria Mattos de. *Ao sul da História*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p 125-126.

Como era de se esperar, havia uma predominância do sexo masculino para a caracterização dos proprietários para ambas as margens, de acordo com o Registro Paroquial de Terras e a Remissão dos Foros, mesmo sabendo que muitas mulheres assumiam a chefia da casa, principalmente na região minhota, devido aos fluxos contínuos de emigração para o Brasil, em busca de novas oportunidades, tal como afirma Ana Sílvia Volpi Scott (SCOTT, 1999).

**Tabela 1:** Caracterização dos proprietários Freguesia São Paulo do Muriaé (1854-57) e Concelho Braga (1856 e 1869)

Sexo	São Paulo do Muriaé	%	Concelho de Braga	%
<b>Homens</b>	517	93,5	146	88,5
<b>Mulheres</b>	36	6,5	18	10,9
<b>n/c</b>	0	0	1	0,6
<b>Total</b>	553	100	165	100

**Fonte 1:** Registro Paroquial de Terra. Arquivo Público Mineiro

**Fonte 2:** Foros, Mapa administrativo do Rendimento anual feito depois das remissões e rematações de 1856 e 1869 (Caderno dos Foros). Arquivo Distrital de Braga.

Em termos gerais, e se tratando de números populacionais, observamos que a população muriaeense era superior à população de Santa Maria de Adaúfe. Esses dados podem nos fornecer indícios sobre a organização familiar dos grupos que nestas localidades residiam, e a presença de escravos na margem brasileira pode ser o grande diferencial entre ambos. As tabelas 2 e 3 nos informam esta população. Em São Paulo do Muriaé, os dados foram baseados no censo de 1872; e em Santa Maria de Adaúfe os dados são provenientes das primeiras estatísticas fiáveis sistemáticas da população, para os anos 1864, 1878 e 1890, conforme Jorge Brandão Carvalho (CARVALHO, 1999, p. 31).

**Tabela 2:** Recenseamento Geral de 1872. Paróquia de São Paulo do Muriaé

Sexo	Livre	%	Escravo	%	Total	%
<b>Homens</b>	1.521	52,69	483	56,35	2.004	53,53
<b>Mulheres</b>	1.366	47,31	374	43,64	1.740	46,47
<b>Total</b>	<b>2.887</b>	<b>100</b>	<b>857</b>	<b>100</b>	<b>3.744</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Recenseamento Geral do Brasil Império, 1872.

**Tabela 3:** População de Santa Maria de Adaúfe

Anos	Habitantes	Fogos
1864	1815	413
1878	2016	532
1890	2089	491

**Fonte:** CARVALHO, Jorge Brandão. Tensões numa Comunidade Rural do Baixo Minho. Adaúfe e o seu juízo de Paz (1835-1880)

Mesmo existindo uma composição populacional diferente nos dois lados do Atlântico, consequência da própria organização econômica, o modelo tido como padrão familiar é baseado na tentativa de criação e recriação dos modelos lusos, considerando a ideia de que uma nova cultura foi ajustada em terras brasileiras.

Mulheres, mães, esposas ou não, e seus filhos legítimos ou ilegítimos, passaram a fazer parte deste cenário. A partir deste período, uma nova ideologia se forma: uma mulher-modelo, mãe perfeita, dedicada aos filhos e ao marido, independentemente deste possuir concubinas ou não. O instinto materno se faz presente. Dessa forma, a mulher é excluída da participação social, ficando a cargo do homem o mundo exterior e o suposto papel de modelo moral da família.

Alguns trabalhos são desenvolvidos envolvendo a temática da ilegitimidade para o Norte português, principalmente na cidade de Guimarães. Dentre alguns autores que desenvolvem o tema, destacam-se Maria Norberta Amorim Guimarães (1987), Ana Sílvia Volpi Scott (1999). Os trabalhos desenvolvidos para Guimarães apresentam um nível de ilegitimidade muito alto se comparado à Paróquia de São João do Souto, em Braga. O fato de ser Braga a sede do Arcebispado, ou, no dizer de Ana Luíza de Castro Pereira (2009), o *coração religioso* do Norte de Portugal, pode ser um motivo da dita moralidade existente na documentação, na qual são registrados apenas 6% de nascimentos ilegítimos. Outra suposta dedução de Pereira poderia estar no fato de os progenitores de filhos ilegítimos optarem por batizar seus filhos ilegítimos em paróquias vizinhas, como forma de mascarar a origem da filiação e a vergonha social.

Porém, outros estudos já desenvolvidos para a região do Minho têm comprovado distintos comportamentos face à questão da ilegitimidade, tendo sido encontrados índices de ilegitimidade ainda mais baixos do que os encontrados na paróquia de S. João do Souto, em Braga, e muito mais baixos do que os que foram detectados na região de Guimarães. Os comportamentos distintos encontrados para várias freguesias do Minho vêm chamar a atenção para a periculosidade das generalizações que têm sido feitas a partir de casos pontuais que só valem por si e não podem ser aplicados a uma região inteira.

Para Santa Maria de Adaúfe, os dados apresentados mostram uma redução para os filhos ilegítimos, se comparados à Paróquia São João do Souto. Apenas 4,4% se declaram filhos naturais, o que pode vir de encontro às suposições de Pereira ao supor uma dita moralidade no Norte português ou mesmo a possibilidade de serem os filhos naturais batizados em outras paróquias. Tendemos a optar pela primeira suposição.

**Tabela 4:** Local de domicílio dos batizados. Paróquia Santa Maria de Adaúfe, Braga 1736-1885.

Local de domicílio <sup>3</sup>	Legítimos		Natural		Exposto		Pai incógnito		N/c natureza da filiação		Total	
	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%
Matriz Santa Maria de Adaúfe	6799	95,5	316	4,4	-	-	-	-	-	-	7115	100
N/c	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ilegível	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	6799	95,5	316	4,4	-	-	-	-	-	-	7115	100

**Fonte:** ADB - Registros Paroquiais de Santa Maria de Adaúfe. Livros números: 2 (1719-1743), 3 (1743-1773), 4 (1773-1811), 5 (1830-1865)

Os valores apresentados são baseados em assentos de batismo, que são de 7.115. V/a: Valor absoluto; % Valor percentual.

Em Minas Gerais, muito embora os estudos desenvolvidos apontem para alta taxa de ilegitimidade, principalmente envolvendo a população escrava e liberta, algumas pesquisas indicam uma difusão das relações consensuais e uma pequena proporção para o casamento legal entre os homens e mulheres brancas. A própria desigualdade dos sexos entre brancos, associada às dificuldades de casarem brancos e negros foi um dos grandes responsáveis por casamentos ilegítimos, numa sociedade marcada pelo preconceito e alto estigma racial.

Dentre alguns autores que estudam o tema se destacam Maria Luíza Marcílio (1973), para São Paulo; Vila Rica; Sheila Castro Faria (1998), Campos dos Goitacazes; Sílvia Jardim Brugger (2006), São João del-Rei; Ana Luíza Castro Pereira

<sup>3</sup> O local do domicílio indicado é aquele referente ao domicílio dos pais do batizado.

(2009), para Sabará; Jonis Freire (2005), para Argirita, e mais especificamente para a freguesia em foco, Rômulo Andrade (1995) e Vitória Schettini (2006).

Claro que, no caso brasileiro, a presença de africanos fez com que toda a estrutura familiar fosse alterada se comparada a Portugal. Por apresentar uma estrutura familiar diferenciada, mesmo que sejam os escravos minoritários se comparados à população branca, mas que, observados juntos a toda população, podem mascarar a realidade existente.

Mesmo não utilizando metodologicamente o mesmo critério adotado por Ana Luíza (2009) de analisar alguns assentos de localidades vizinhas à Paróquia por ela analisada, percebemos que os números de filhos legítimos encontrados na Paróquia São Paulo, em Muriaé, no que se refere a toda população (branca, escrava, liberto, mestiço), são bem similares aos encontrados em São João do Souto.

Tanto para Sheila Castro (Castro, 1998), quanto para Sílvia Brügger (Brügger, 2006), a maior concentração de filhos legítimos estaria concentrada em áreas rurais, predominando em áreas urbanas a ilegitimidade. Nesse sentido, se relacionarmos Santa Maria de Adaúfe, freguesia rural e São Paulo do Muriahé, no período, iniciando-se pela sua formação urbana, nota-se que os dados para toda a população se aproximam. Enquanto na Paróquia Santa Maria de Adaúfe os filhos legítimos estavam na percentagem de 95,5%; para demais paróquias bracarenses, 82,35%; na Paróquia São Paulo, os legítimos encontravam-se na casa de 82,50%.

**Tabela 5:** Local de domicílio dos batizados. Paróquia São Paulo, São Paulo do Muriahé – 1848-1888.

Local de domicílio <sup>4</sup>	Legítimos		Natural		Exposto		Pai incógnito		N/c natureza da filiação		Total	
	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%
<b>Matriz São Paulo</b>	6117	82,5	1276	17,2	-	-	-	-	17	0,3	7410	99,98
<b>N/c</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
<b>Ilegível</b>	2	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,02
<b>Total</b>	6119	82,7	1276	17,2	0	0	-	-	17	0,2	7412	100

**Fonte:** APMSB, Muriaé – MG. Livros de Batismos 1, 2, 3 e Livro de batismo, 1850-1888. Os valores apresentados são baseados em assentos de batismo, que são de 7.410. V/a: Valor absoluto; % Valor percentual.

<sup>4</sup> O local do domicílio indicado é aquele referente ao domicílio dos pais do batizado.

Ao esmiuçar a tabela acima, retirando os batismos de escravos, notamos uma inversão nos valores provocada pela superioridade dos filhos ilegítimos nascidos de mães escravas, numa proporção até certo ponto alta se comparada a outras localidades de Minas Gerais.

Cerca de 77,62% de notificações de batismos são registrados como filhos naturais, ou ilegítimos. Ao compararmos o volume enorme de crianças escravas sendo batizadas (952 assentos) e o número pequeno de adultos escravos contraindo o matrimônio, apenas 52 assentos permite-nos entender que o batismo, como um sacramento obrigatório, fez com que muitas mães levassem os filhos à pia batismal, enquanto que o casamento seria um sacramento muitas vezes injustificável, ou impossível de ser realizado.

**Tabela 6:** Local de domicílio dos batizados de escravos. Paróquia São Paulo, São Paulo do Muriaé – 1848-1888.

Local de domicílio <sup>5</sup>	Legítimos		Natural		Exposto		Pai incógnito		N/c natureza da filiação		Total	
	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%	V/a	%
<b>Matriz São Paulo</b>	209	21,96	739	77,62	-	-	-	-	4	0,42	952	100
<b>N/c</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<b>Ilegível</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<b>Total</b>	209	21,96	739	77,62	-	-	-	-	4	0,42	952	100

**Fonte:** APMSP, Muriaé – MG. Livros de Batismos 1, 2, 3 e Livro de batismos de escravos, 1850-1888.

Os valores apresentados são baseados em assentos de batismo, que são de 952; V/a: Valor absoluto; % Valor percentual.

Como visto anteriormente, entende-se que, apesar de existir *certo equilíbrio* entre a população branca e escrava, a freguesia era caracterizada, como a maioria dos estudos para época e região, pela superioridade de nascimentos ilegítimos, sendo o comportamento contrário relacionado com a população branca ou livre.

Sabemos por trabalhos anteriores que, apesar de a Lei definir alguns parâmetros, o cumprimento dela nem sempre era seguido à risca, o que tam-

5 O local do domicílio indicado é aquele referente ao domicílio dos pais do batizado.



bém era comum para São Paulo do Muriaé. Em nenhum dos 952 assentos de batismos de escravos aparecem casais casados com brancos e nem em plantéis diferentes.

Advertimos que nenhuma mãe africana uniu-se a um crioulo, e, em 3 casos (21,42%), aparece a união de africana com africano. Com relação à mãe crioula e pai crioulo, esses índices passam para 27 casos, ou seja, 13,57%; Mãe crioula e pai africano aparecem em 5 casos (2,51%).

Conforme os dados acima, vemos, como nos afirma a historiografia sobre o tema, que, apesar de não podermos generalizar tomando como referência Muriaé, os casais da localidade apresentam uma preferência à endogamia, prevalecendo uma preferência entre os casamentos do mesmo grupo étnico, pelo menos até o momento em que existia pessoal disponível para tal.

Outra observação é o fato de não termos nenhuma mãe africana casada com crioulo, o que leva-nos a deduzir que o homem crioulo quase sempre procurava gente de categoria igual ou superior à sua para se casar.

Rômulo Garcia de Andrade (1995:276) aprofunda esta análise para as localidades de Muriaé e Juiz de Fora e conclui que a exogamia era praticada em maior grau por homens africanos e mulheres crioulas, esclarecendo ainda que isto não era uma preferência pelo outro, mas um desequilíbrio na Razão da Masculinidade, que agia de forma a desfavorecer os africanos do sexo masculino, mais numerosos e sem contrapartida no plantel africano feminino, recorrendo às “sobras” do sexo oposto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, durante o desenrolar deste ensaio, que, mesmo sendo o Minho e a Zona da Mata Mineira áreas tão distantes, alguns elementos se aproximam e alguns elementos se distanciam no que tange ao acesso, à apropriação e ao uso da terra. Em nosso estudo comparativo, podemos destacar como pontos que se convergiam a tentativa de permanência à terra mesmo que houvesse uma diferenciação no período de ocupação, na forma de exploração desta terra e na organização demográfica nas duas margens. Mas o certo é que vários mecanismos próprios foram criados e recriados, de acordo com a realidade vivida.

A grande diferenciação nos dois lados se relaciona à legitimidade, visto que, na América portuguesa, estava pautada a presença de brancos e negros, e não uma exclusividade de brancos, como no caso europeu, que de fato influenciou definitivamente nas relações sociais estabelecidas, o que seria algo justificável por possuírem perfis populacionais muito díspares.

Mesmo sendo continentes diferentes, locais socioculturais distintos, foi possível perceber que a maneira organizacional da família minhota viver ou sobreviver não era colada ou copiada dos modelos do interior mineiro, muito ao contrário, cada paróquia adequou suas regras e normas de acordo com as situações enfrentadas cotidianamente. Reforçamos, também, que a categoria social à qual pertencia influenciou definitivamente na maneira organizacional, tanto nas margens de lá como nas margens de cá.

Portanto, são necessárias novas análises comparativas nas duas regiões para um melhor aprofundamento na maneira de viver, reproduzir e explorar a terra, de sujeitos que tinham a lida da terra como mola mestra da sobrevivência e dela derivariam todas as relações sociais reproduzidas.

## REFERÊNCIAS

A.C.M.B - **Manifesto de Produção Agrícola**, 1853.

AMORIM, Maria Norberta. O Minho: comportamentos demográficos através da informação paroquial. In: **Ler História**, nº3, p. 9-43, 1999.

ANDRADE, Rômulo Garcia de. Limites impostos pela escravidão à comunidade escrava e seus vínculos de parentesco: Zona da Mata de Minas Gerais, século XIX. (A subjetividade do escravo perante a coisificação social própria do escravismo). **Tese de doutorado**. USP. São Paulo, 1995.

ANDRADE, Vitória Fernanda Schettini de. Os sertões de São Paulo do Muriahé: terra, riqueza e família. **Tese de Doutorado**. UFRRJ/CPDA, 2011.

\_\_\_\_\_. Batismo e apadrinhamentos de filhos de mães escravas. São Paulo do Muriahé, 1850-1888. **Dissertação de Mestrado**. USS. Vassouras, 2006.

BRUGGER, Sílvia. **Minas patriarcal: família e sociedade** (São João Del Rey – séculos XVIII e XIX). São Paulo: Annablume, 2007.

CARVALHO, Jorge Brandão. **Tensões numa comunidade rural do Baixo Minho. Adufe e o seu Juízo de Paz (1835-1880)**. Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Centro de Ciências Históricas e Sociais: 1999.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Ao sul da História**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DURÃES, Margarida. Herança e sucessão. Leis, práticas e costumes no Termo de Braga (séculos XVIII-XIX). **Tese de doutoramento**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

FARIA, Sheila Castro. **A Colônia em Movimento: Fortuna e Família no Cotidiano Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FREIRE, Jonis. Batismo e compadrio em uma freguesia escravista: Senhor Bom Jesus do Rio Pardo (MG), 1838-1888. **Dissertação de Mestrado**. Franca: Unesp, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Cidade de São Paulo: povoamento e população, 1750-1850**. 1. ed. São Paulo: EDUSP- Pioneira, 1973.

Mattoso, José. **O essencial sobre a formação da nacionalidade**. Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1986.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Nas fronteiras do poder: conflitos de terras e direito agrário no Brasil de meados do século XIX**. Rio de Janeiro: Vício Leitura/Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

PEREIRA, Ana Luiza Castro. Unidos pelo sangue, separados pela lei: família e ilegitimidade no Império português, 1700-1779. **Tese de Doutorado**. Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho, 2009.

SCOTT, Ana Sílvia Volpi. **Famílias, formas de união e reprodução social no noroeste português (séculos XVIII e XIX)**. NEPS. Universidade do Minho, Guimarães, 1999.

SILVA, Rosa Fernanda Moreira da. Paisagem agrária das planícies e colinas minhotas. **Tese de Doutorado**. F.L.U.P, Porto, 1974.

SOBRAL NETO, Margarida. A Historiografia Rural Portuguesa. Universidade de Salamanca: **Stud. his.**, H.<sup>a</sup> mod., 29, 2007, p. 251-275.

VAINFAS, Ronaldo. Introdução. In: MOTTA, Márcia M. **Terras lusas. A questão agrária em Portugal** (Org.). Niterói: Eduff, 2007.



## REVISTA AMAUTA: UM PROJETO POLÍTICO-LITERÁRIO

JORGE PRATA DE SOUSA\*

## UMA LEITURA E VÁRIAS ANOTAÇÕES

O ptei por realizar uma leitura da revista peruana **Amauta** (1926-1930), organizada por José Carlos Mariátegui como sendo uma proposta político-literária. Um projeto mobilizador de ideias e de práticas sociais, e não simplesmente uma leitura do tipo círculo literário de natureza ócio-salão.

**Amauta** teve um projeto amplo e revolucionário ao analisar as perspectivas da realidade peruana em seus muitos aspectos; como fórum de ideias, debates sócio-políticos e, sobretudo, responsável por uma crítica marxista da realidade peruana e latino-americana. Nesse sentido, serviu de ponto convergente reunindo muitos dos intelectuais peruanos e latino-americanos que se propuseram a realizar a tarefa de conhecer e modificar a realidade social. Em outras palavras, **Amauta** teve uma missão ideológica e prática político-literária; atendeu às exigências da conjuntura imediata do meio intelectual peruano no início do século XX. Segundo o fundador da revista, José Carlos Mariátegui, **Amauta** não correspondia a “un grupo”, mas a “un movimiento intelectual y espiritual”, ou seja, **Amauta** tinha como objetivo formar o que ainda não estava formado e, à medida que esse projeto se desenvolvia, Mariátegui soube incluir as várias falas, os vários discursos no corpo de sua revista, elegendo-a como um espaço de debate de ideias divergentes, espaço de reflexão e de formação política.

---

\* Professor do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira. Doutor em História pela Universidade de São Paulo - USP e Mestre em Estudos Latino-americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

Alberto Tauro, em sua apresentação à edição fac-símile, nos adverte que Mariátegui provavelmente deixou-se influenciar por uma publicação de Lenin, **Iskra** (1900), que teve como objetivo, em uma Rússia desigual, servir de liame, instrumento para unir as várias vozes indignadas, criando um movimento e uma consciência política. Daí sua aproximação com o projeto leninista, à medida que **Amauta** efetuou uma coerente denúncia dos abusos sofridos por operários, campesinos, e desenvolveu um amplo trabalho de esclarecimento dos problemas ligados à conjuntura socioeconômica peruana, conduzindo seus leitores a uma reflexão de natureza militante e socialista.

Para Mariátegui, a revista era a forma possível de organizar uma consciência reflexiva sobre a nação, um instrumento coletivo que deveria estar voltado para organizar a coletividade em suas necessidades. Já no editorial que apresentou **Amauta** ao público, Mariátegui deixa claro sua ideia:

El primer resultado que los escritores de Amauta nos proponemos obtener es el de acordarnos y conocernos mejor nosotros mismos....Al mismo tiempo que atraerá a otros buenos elementos, alejará a algunos fluctuantes y desganados que por ahora coquetean con el vanguardismo, pero que apenas éste les demande un sacrificio, se apresurarán a dejarlo. Amauta cribará a los hombres de la vanguardia hasta separar la paja del grano. Producirá o precipitará un fenómeno de polarización y concentración (Presentación de Amauta. AMAUTA, n. 1).

É elucidativa a perspicácia de Mariátegui na medida em que proclamou uma profissão de fé e, ao mesmo tempo, optou em abrir o projeto de **Amauta** a “otros buenos elementos” e “otros intelectuales y artistas” que pensavam de modo parecido, muito embora almejasse um corpo único de pensamento entre os colaboradores da revista. Reconhecia não haver um pensamento homogêneo, mas um corpo único de pensamentos próximos. O fato de convocar intelectuais ideologicamente próximos para o projeto da revista demonstra sua capacidade de articulador, característica necessária para a realização de um projeto.

Os motivos que, no transcurso da revista, irão afastar este ou aquele intelectual serão vários. O de primeira ordem; as dificuldades financeiras que a revista passou. Segundo motivo, as deserções motivadas pelas discussões doutrinárias que, à medida que os posicionamentos ideológicos iam sendo confrontados, foi paulatinamente se consolidando um projeto editorial. Sobre a convergência e consolidação da proposta ideológica, Mariátegui nos diz:

No vale el grito aislado, por muy largo que sea su eco; vale la prédica constante, continua, persistente. No vale la idea perfecta, absoluta, abstracta, indiferente a los hechos, a la realidad cambiante y móvil; vale la idea germinal, concreta, dialéctica, operante, rica en potencia y capaz de movimiento (Aniversario y Balance. In: AMAUTA).

Uma vez mais, o autor reforça o objetivo último da revista e esclarece o que pensa sobre o que é o trabalho ideológico. Esse objetivo duplo: conhecer a realidade e formar uma consciência crítica (ideológica) sobre essa realidade é, em última instância, o projeto maior da revista. Nesse sentido, o intelectual pensado para a tarefa de conscientizar, formar um pensamento crítico e ideológico se assemelha ao *intelectual populista* da segunda metade do séc. XIX na Rússia czarista. Os intelectuais russos acreditavam que tinham por missão acelerar o ritmo da história, conscientizando a população (campesinos, sobretudo), instruindo-os.

#### UMA CARTA-PLATAFORMA OU SOBRE OS EDITORIAIS

Na análise da seção *Presentacion* da revista, chamamos atenção para alguns aspectos que nos parecem básicos para entendermos os objetivos e as propostas proclamadas por Mariátegui.

Primeiro, trata-se de uma revista que, segundo o autor, não é uma ocupação individual; embora o empreendimento não represente uma identidade de grupo, a revista é, antes de tudo, um *movimiento*, um *espírito* que quer representar uma *corrente vigorosa e renovadora*. Empreendimento que pouco a pouco adquire *organicidade*. Quer ser “la voz de un movimiento y de una generación”.

Com essa intenção explicitada, a revista deveria servir como um instrumento racional que permitisse a esta geração tomar consciência da realidade peruana; logo, o projeto editorial é visto como um instrumento de autocohecimento geracional. A revista como instrumento, como suporte de uma linguagem específica: a arte como processo de conhecimento. Arte adquire, em sua acepção, uma linguagem geradora de um conhecimento que é também cartilha doutrinária e científica. Poderíamos ler: doutrina (fé) científica (razão) como o objetivo maior que justifica o empreendimento.

El objeto de esta revista es el de plantear, esclarecer y conocer los problemas peruanos desde puntos de vista doctrinarios y científicos. Pero consideraremos siempre al Perú dentro del panorama del mundo (AMAUTA, n. 1).

E completa, “Todo lo humano es nuestro” (Presentación de Amauta, AMAUTA, n. 1). No editorial *Arte, Revolución y Decadencia*, Mariátegui baliza os termos em que se deve discutir a arte como linguagem renovadora e comprometida com o político. Primeira lição: nem tudo que reluz é ouro, ou seja, nem toda nova arte é, por si mesma, uma arte renovadora. As manifestações da arte podem ser, no mundo contemporâneo, arte revolucionária ou arte decadente. Segunda lição: uma arte renovadora não deve ser confundida com aquela arte que incorpora novas técnicas, novas tecnologias do capitalismo desenvolvido. “El sentido revolucionario de las escuelas o tendencias contemporáneas no está en la creación de una técnica nueva... Está en el repudio, en el desahucio, en la befa de absoluto burgués...”.

Contra as ambiguidades, cabe ao artista ter um sentido, um rumo; enfim, uma fé. “El hombre no puede marchar sin una fe porque no tener una fe es no tener una meta” (*Arte, Revolución y Decadencia*. In: AMAUTA, n. 3).

Mariátegui não esclarece qual fé abraçar, mas em textos anteriores nos fala o seguinte:

Los que fundamos esta revista no concebimos una cultura y un arte agnósticos. Nos sentimos una fuerza beligerante, polémica. No le hacemos ninguna concesión al criterio generalmente falsa de la tolerancia de las ideas. Para nosotros hay ideas buenas e ideas malas (hay literatura revolucionaria y literatura decadente) En el prólogo de mi libro “La Escena Contemporánea” escribí que soy un hombre con luna filiación y una fe. Lo mismo puedo decir de esta revista... (Presentación de Amauta. In: AMAUTA, n. 3).

A concepção de literatura revolucionária, segundo o autor, é complementada com a publicação que Mariátegui fez da carta do intelectual Haya de la Torre, datada de 2 de novembro de 1826. La Torre ressalta a função da revista como aglutinadora da vanguarda peruana e discorre sobre a literatura em sua forma de periodismo como sendo o tipo de literatura que mais se aproxima ao político. “Mi punto de vista es que en la literatura hay un valor político que me parece que es la garantía de perennidad de las obras maestras” (AMAUTA, n. 4).

Político não quer dizer partidarismo, mas no sentido aristotélico, e nesse sentido, o político se expressaria através da arte do periodismo, reconhecido como uma particularidade da literatura que mais atende à demanda de consciência política; qual seja, formar público leitor crítico e agente político revolucionário.

Ainda nesta carta, La Torre esclarece o conceito sobre o que é arte revolucionária, sugerida por Mariátegui. Para La Torre, a missão de **Amauta** é



ser agrupamento dos intelectuais de vanguarda, por sua vez incorporado ao movimento político Frente de Acción Renovadora no Peru, representado pela A.P.R.A. (Alianza Popular Revolucionaria Americana) e fundado por La Torre; e seus objetivos mais amplos são reivindicar a história, a literatura, a arte verdadeiramente peruana, sem os artificialismos “civilista” e burguês.

### TEXTO E CONTEXTO: SUBJETIVIDADE E MATERIALISMO HISTÓRICO

Para efeito de comparação, tomaremos a obra de Mariátegui (1979) como base para compararmos com outros autores que tiveram seus textos publicados em **Amauta**. Elegemos um tema específico: o problema indígena, e averiguamos como as duas correntes: subjetivismo e materialismo dialético, propostas por Mariátegui, enfocaram o problema.

Tomemos o artigo *Tempestad en los Andes*, escrito por Luís E. Valcarcel. Trata-se justamente de um texto em que o problema indígena é tratado com uma visão subjetivista e excessivamente adjetivada. O texto se articula em um contexto de símbolos pré-fixados: silêncio anunciador (anjo anunciador?), “tinieblas predecesoras” (mito da origem?), dinâmica de pêndulo (abstração do tempo ahistórico?). A simbologia religiosa e fantasiosa é farta em todo o texto. Vejamos como o autor constrói algumas de suas concepções sobre o ressurgimento do indígena dos Andes.

Primeiro avatar: premissa que consubstancia o ícone: a raça. Primeira verdade: o avatar é a história, não tem tempo. Nos artigos “Tempestad en Los Andes” e “El problema indigena”, essa ideia se expressa claramente (AMAUTA, n. 1 e 7). “La raza, permanece idéntica a si misma... No muerem las razas. Podrán morir las culturas, su exteriorización dentro del tiempo y del espacio...” (AMAUTA, n. 1).

Vê-se que o autor trabalha um valor que prescinde do tempo histórico, a raça por si fala aos homens, não está conectada à existência, tem uma temporalidade *ad eterna*, ou seja, a raça não existe (não tem existência no tempo), ela é o próprio ser (termo absoluto). Segundo avatar: a natureza imorredoura da raça, a sua perenidade é, por fim, instrumento eficaz contra a tirania. A raça é arma perene contra os tiranos: “Desgraciadamente para el tirano, las razas no muerem”.

Primeira conclusão: como o autor trabalha com valores perenes, o ciclo vital da entidade (raça) renasce a cada ciclo (tomada de consciência). Vejamos: “Un día alumbrará el Sol de Sangre, el Yawar-Inti, y todas las aguas se teñirán de rojo: de púrpura tornarán las linfas de Titikaka;... El dolor de un Milenio de Esclavitud rompió sus diques... el Dia del Yawar-Inti que no tardará en emanecer” (AMAUTA, n. 1).

Assim, o princípio eterno se materializa na Raça com R maiúsculo. Sob a orientação desses dois avatares, o objetivo dessa constelação de subjetividade se revela: renascido o homem andino através desse hálito imorredouro que é a raça, o destino último se realiza: “Como en la cósmica armonía, los dos mundos girarán dentro de sus órbitas, recibiendo, por igual, el hálito creador del Rey de los astros” (AMAUTA, n. 1).

O autor interpreta o renascimento da problemática do homem peruano através de um valor subjetivo: a raça como ente eterno e, através desse renascer, poderá o homem andino se completar na cósmica harmonia (encontro entre o ocidente e oriente), abençoada pelo hálito criador do rei dos astros. Resta saber se o sentido figurado de “rei dos astros” não nos permite uma leitura religiosa.

Identificado metaforicamente o problema indígena- através da raça consubstancia-se o Ocidente -, o autor resgata a comunidade doméstica de produção dos *ayllus* não como a herança que diferencia o andino dos demais povos, mas como apenas o núcleo explorado, subserviente ao Estado.

Aqui podemos perceber uma vez mais o que Mariátegui identifica como sendo aquela literatura que na legislação, nas instituições governamentais ou religiosas o problema primordial da questão social é o indígena. Essa visão é apoiada em um filantropismo que, lido apressadamente, pode turvar nossos olhos, enchendo-nos de compaixão, sem, contudo, elucidar as razões que afligem o homem andino.

Diante de um texto tão subjetivo, tão contraditório àquela perspectiva realizada por Mariátegui, restaria a pergunta de por que razão este texto foi publicado. Não seria o texto um exemplo daquela literatura, daquela análise que Mariátegui quer justamente evitar? Por que razão este texto se encontra justamente em **Amauta**? A única resposta possível a essa pergunta é a que o próprio Mariátegui nos dá na *Presentación de Amauta*, quando nos diz: “Esta revista, en el campo intelectual, no representa un grupo... más bien, un movimiento, un espíritu... Existen entre ellos algunas discrepancias formales, algunas diferencias psicológicas...” (Presentación de AMAUTA, nº1).

Qual a intenção desse texto? O texto articula-se com a problemática indígena no nível nacional, ainda que de maneira subjetivista. Aqui reside o eixo central para discutir o problema indígena sob o ponto de vista nacional: a demografia indígena, sua presença, sua força constituem o próprio Peru. Para Mariátegui, é justamente na presença da demografia indígena que reside a especificidade do Peru.

No corpo da revista, em várias oportunidades, Mariátegui irá reproduzir parte da sua obra *Sete ensaios da realidade Peruana*, principalmente as partes

que tratam sobre a análise da questão indígena. Como contraponto ao texto subjetivista, exploraremos alguns eixos centrais do pensamento de Mariátegui. Três eixos balizam o desenvolvimento do pensamento latino-americano sobre a população indígena.

### **PRIMEIRO EIXO**

Segundo Mariátegui, o problema índio foi exposto como sendo um problema que se poderia esclarecer estudando os ordenamentos administrativos, jurídicos e eclesiásticos herdados do período colonial, vistos como núcleos geradores dos problemas vivenciados pela população nativa no início do século XX. Contra essa postura, Mariátegui se opõe. No artigo de Luis Carranza (El Problema indígena. In: AMAUTA, n. 10), o problema indígena não passa por uma discussão sobre a propriedade da terra, o enfoque dado privilegia a consciência como atitude filantrópica, equivalendo-se à sábia escolha na hora de eleger melhor as autoridades.

que deven desempeñar tales cargos, quizás el encontrar una fórmula mediante la cual, los indios tengan cierta autonomía económica, el manejo de sus municipios y hasta la forma de abonar ellos mismo, los servicios prestados por sus administradores temporales, porque de ese modo, las autoridades tendrían que humanizarse y proceder rectamente (Amauta, n. 10).

A posição do autor está circunscrita à troca de autoridades, de mudança no nível das instituições. Os indígenas necessitariam de, vejamos:

Un verdadero apostolado, que como los misioneros religiosos, se consagre por amor a la especie o a la nacionalidad, de una manera decidida, a redimir al indio; a hacerlo libre, feliz e independiente, condiciones de las que hoy está ciertamente muy alejado (Amauta, n. 10).

Esses dois exemplos são radicalmente contrários ao que Mariátegui propõe como solução e como enfoque de análise do problema indígena.

### **O SEGUNDO EIXO**

As ideias elaboradas sobre a questão indígena são formuladas como sendo um problema racial, moral e cultural. Esse núcleo de ideias pode ser identificado como a própria ideologia do século XIX - o positivismo cientificista

-, onde o enfoque racial recebeu uma leitura extremamente preconceituosa, tendo como paradigma a sociedade europeia ocidental; exemplos de bons costumes (moralidade) e exemplo de índice de cultura (racionalidade).

Vistos sob a perspectiva dicotômica, civilização *versus* selvageria, raça superior (branca) *versus* raça inferior (índios, negros, asiáticos). Esse eixo de ideias, o autor identifica como sendo um subproduto do imperialismo europeu do século XIX.

El concepto de las razas inferiores sirvió al Occidente blanco para su obra de expansión y conquista. Esperar la emancipación indígena de un activo cruzamiento de la raza aborígen con inmigrantes blancos, es una ingenuidad antisociológica, concebible sólo en la mente rudimentaria de un importador de carneros merinos (MARIÁTEGUI, 1979, 37).

Por que não se pode classificar o problema índio como sendo um problema moral? O antiescravismo, a esperança civilizatória é apenas um “idealismo prático” para inglês ver (à la sajon). Nada disso pode parar a voragem do imperialismo. “La prédica humanitaria no ha detenido ni embarazado en Europa el imperialismo ni ha bonificado sus métodos” (MARIÁTEGUI, 1979, p. 39).

Argumento contrário aos pressupostos morais ou racionais ainda em voga é usado por Mariátegui magistralmente: as propostas advindas dessas inspirações não deram bons resultados para a população indígena. As leis, as providências “sabiamente inspiradas” só serviram para acumular um acervo de boas intenções humanitárias, expedientes burocráticos, legais, que em nada mudaram a existência sub-humana dos índios peruanos.

Outro aspecto enfocado pelo autor como componente da moralidade, da civilidade, é a educação. A educação como instrumento de propagação de um ideal civilizatório, próprio do projeto liberal do século XIX, não tem dado resultado positivo no espaço latino-americano, quiçá na Argentina urbana. Insiste no argumento de não haver nenhum critério pedagógico que não seja o de atribuir valores sociais e econômicos diametralmente opostos aos valores comunitários, próprios dos povos indígenas. “El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y método didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro.” A escola moderna é inconcebível com o latifúndio feudal “La mecánica de la servidumbre anularía totalmente la acción de la escuela” (MARIÁTEGUI, 1979, p. 39).

## O TERCEIRO EIXO

A instabilidade e a incoerência dos dois enfoques anteriores - moralidade e cultura - vêm à tona quando Mariátegui demonstra que em ambas as proposições não aparece a base socioeconômica. Sob essa crítica, Mariátegui expõe a natureza idealista das proposições até então utilizadas como marco teórico para a abordagem do pensamento sociopolítico peruano e americano. O princípio defendido pelo autor - o de analisar as condições sociais e econômicas - define a opção pelo materialismo histórico e se posiciona ao tratar a questão indígena. O socialismo está em sua tela de raciocínio e na sua ação política.

Como consequência desses enfoques retrógrados, diz Mariátegui, o pensamento nacional sobre a realidade indígena “desfigura a realidade do problema” à medida que desvincula o problema índio da questão latifundiária. Não há como tratar o problema índio sem tocar no problema da propriedade fundiária peruana. O latifúndio e o “gamonalismo” são instituições econômicas e sociais que têm inviabilizado qualquer melhoria na perspectiva de vida dessas comunidades indígenas, evitando toda libertação do indígena. Ao apontar o latifúndio como um problema crucial que impede o movimento libertário indígena, o autor afirma que a propriedade da terra na forma de latifúndio não permite o funcionamento do “direito liberal”. O direito liberal é entendido como a possibilidade de utilizar-se da terra como fator de produção e reproduzidor da comunidade indígena. O direito liberal daria margem à existência de pequenas porções de terra sob a tutela de comunidades, garantindo-lhes o sustento e a reprodução econômica e social. Sob as bases do direito liberal se fez e se conformou a República, entretanto...

### A REPÚBLICA COMO UMA CONTINUIDADE...

A República peruana é formalmente um regime liberal, logo, teria como dever elevar a condição social dos indígenas; entretanto a República empobrecu-o, levando-o à miséria. Para os indígenas, “La Republica ha significado para los indios la ascensión de una nueva clase dominante que se ha apropiado sistemáticamente de sus tierras” (MARIÁTEGUI, 1979, p. 43).

Ao subtrair a terra da posse indígena, a República tirou-lhe o instrumento fundamental, tirou-lhe o fundamento de sua explicação para a existência, interferindo em suas cosmovisões, desorganizando sua crença de que a vida vem da terra e a ela volta. Sem a propriedade da terra lhes foi sonogada a possibilidade de se autocriar, pois é através da terra - o lugar de sua origem

- que justifica o princípio vital. A estrutura fundiária põe a mão de obra indígena à mercê dos interesses mineiros que, em sua maioria, são dominados pelo capital norte-americano. Aqui se podem entender os vínculos estreitos entre a burguesia latifundiária e o capital americano. Em setores diferentes, de distintas naturezas, ambos usam a mão de obra indígena, fazendo-os prisioneiros.

Para Mariátegui, a ideia socialista no Peru naquela época mostrava uma forte presença reivindicatória indígena, e esse mesmo movimento tem se manifestado na arte, na literatura, onde se nota uma valorização das “formas e assuntos autóctones”, antes depreciados pelo predomínio de um espírito e uma mentalidade colonial espanhola. Compara a literatura indigenista com a literatura “mujikista” no período pré-revolucionário russo. Esse movimento tem caracterizado a incapacidade da retórica das classes dirigentes. Deu-se início, então, ao inventário dos itens sociais e econômicos identificados com o problema da terra.

La solución del problema del indio tiene que ser una solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios. Este concepto conduce a ver en la reunión de los congresos indígenas un hecho histórico. Los congresos indígenas, desvirtuados en los últimos años por el burocratismo, no representaban todavía un programa; pero sus primeras reuniones señalaron una ruta comunicando a los indios de las diversas regiones. A los indios les falta vinculación nacional. Sus protestas han sido siempre regionales. Esto ha contribuido, en gran parte, a su abatimiento. Un pueblo de cuatro millones de hombres, concientes de su número, no desespera nunca de su porvenir. Los mismo cuatro millones de hombres, mientras no sean sino una masa inorgánica, una muchedumbre dispersa, son incapaces de decidir su rumbo histórico (MARIÁTEGUI, 1979, p. 45).

Como abordar o problema da terra? “Comenzamos por reivindicar categóricamente, su derecho a la tierra: esta reivindicación perfectamente materialista...” (MARIÁTEGUI, 1979, p. 46).

A liquidação do latifúndio deveria ter sido completada pelo processo de Independência; e, com a República, esse processo de natureza democrático-burguesa deveria ter-se cristalizado, entretanto... o processo de independência não foi um processo de ruptura às estruturas latifundiárias. A constituição republicana do tipo liberal alargou, aprofundou a natureza latifundiária da propriedade sobre a terra no Peru. Na verdade, a República promoveu a posse do capital privado sobre as terras das comunidades indígenas.

## OS ASPECTOS DE CONTINUIDADE

Durante o período colonial, a sociedade peruana estava estruturada sobre o latifúndio e a servidão indígena. Para solucionar a herança colonial, as propostas do tipo liberal propuseram o fracionamento do latifúndio em pequena propriedade, o que era já, àquela época, uma proposta superada. Por quê? Porque no Peru ainda resistira e sobrevivia a comunidade agrícola.

Dejando aparte las razones doctrinales, considero fundamentalmente este factor incontestable y concreto que da un carácter peculiar a nuestro problema agrario: la supervivencia de la comunidad, y de elementos de socialismo práctico en la agricultura y la vida indígenas (MARIÁTEGUI, 1979, p. 48).

O sentido prático do comunismo agrário é exemplificado pela menor unidade produtora do império de Tawantinsuyo: o ayllu, visto como uma propriedade comunitária. Mariátegui utiliza como argumento a favor do comunismo agrário o fato de as estruturas coloniais não terem podido suplantá-lo, pois a produção comunista do império de Tawantinsuyo conseguia produzir excedente suficiente para sustentar dez milhões de pessoas. Após a colonização, passaram-se três séculos, e as estruturas coloniais dizimaram a população, reduzindo para um milhão de famintos. O argumento demográfico usado por Mariátegui é imbatível para elucidar o caráter excludente que a produção colonial impôs à população peruana.

Este hecho condena al coloniaje y no desde los puntos de vista abstractos o teóricos o morales - o como quiera calificárseles- de la justicia, sino desde los puntos de vista prácticos, concretos y materiales de la utilidad (MARIÁTEGUI, 1979, p. 51).

Dois fatores definem a política administrativa colonial; o primeiro funciona como um dispositivo de extermínio da população; e o segundo tem a escravidão como opção para equilibrar o déficit demográfico indígena ocorrido nos primeiros cinquenta anos de conquista. Esses dois fatores determinaram e definiram os problemas que, na atualidade, podemos caracterizar como sendo o problema indígena. A partir da colônia, o índio que detinha a secular herança agrária comunal foi reduzido à servidão; e nas novas unidades produtivas trazidas pelos espanhóis, tais como: núcleo mineiro e citadino, o índio foi escravizado ou submetido a outro tipo de trabalho compulsório. O socialismo

é visto como a mola-mestra que modificará a situação socioeconômica. Mariátegui põe o socialismo como o eixo central para as modificações, visto como a vanguarda, entendido como o ideário de ponta.

El problema de la tierra esclarece la actitud vanguardista o socialista, ante las supervivencias del virreinato (MARIÁTEGUI, 1979, p. 51).

Aqui reside a grande diferença no posicionamento ideológico identificado por Mariátegui. Contra o enfoque subjetivo, de cuja análise subtrai e esvazia a discussão sobre a questão da propriedade da terra, propõe que se leve em conta a base socioeconômica como princípio para toda reflexão sobre os condicionamentos seculares das populações étnicas do Peru.

#### REFERÊNCIAS

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes (Org.). **Modernidade: Vanguardas Artísticas na América**. São Paulo: UNESP, 1990.

BERGER, Víctor. **Ensayos sobre Mariátegui**. Lima, Biblioteca Amauta, 1987.

BOSI, A. A vanguarda enraizada: o marxismo vivo de Mariátegui. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.4, n.8, p. 50-61, 1990.

BRANDÃO, A. S. Carta de Álvaro Soares Brandão a José Carlos Mariátegui. In: MELIS, A. (Org.) **José Carlos Mariátegui: correspondencia**, Lima: Biblioteca Amauta, 1984. t. II, p.407.

CARTER BOYD, G. **Historia de la literatura hispanoamérica**. México: Ed. de Andrea, 1968.

FORGUES, R. **Mariátegui, la utopía realizable**. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. México: Editora Era 1979.

MELIS, A. (Org.) **José Carlos Mariátegui: Correspondencia**. Lima: Biblioteca Amauta, 1984. t.II.

MELIS, Antonio, “La experiencia Vanguardista en la Revista Amauta” In: La Vanguardia Europea en el Contexto Latinoamericano. **Actas del Coloquio Internacional de Berlín**. 1989.

NUÑEZ, E. **La experiencia europea de José Carlos Mariátegui**. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994.



PARIS, R. **La formación ideológica de José Carlos Mariátegui**. México: Ediciones Pasado y Presente, Siglo Veintiuno Editores, 1981.

PERICAS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui e o Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 335-361, 2010.

RAMOS, G. Literatura latino-americana. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, ano I, n.3, p. 274-5, maio 1941a.

\_\_\_\_\_. Literatura latino-americana. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, ano I, n.7, p. 299-301, set. 1941b.

\_\_\_\_\_. Literatura latino-americana. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, ano I, n.9, p. 398-402, 10 nov. 1941c.

**REVISTA AMAUTA**. Edição Fac-símile. Peru: Editorial Amauta.

ROMERO, José Luís. **Situaciones e Ideologías en Latinoamérica**. México: Nuestra América/UNAM. 1981.



# NOVOS ALUNOS, NOVAS LEITURAS: ENSINAR LITERATURA PARA A GERAÇÃO Z

JULIANA GERVASON DEFILIPPO\*

## A GERAÇÃO PONTO COM

Talvez uma das maiores características que define e diferencia a geração z<sup>1</sup> de suas predecessoras seja o fato de que é formada por jovens mais independentes e melhor informados do que qualquer outra geração jamais esteve. Os primeiros passos destes nativos digitais foram documentados em vídeos, fotos e compartilhados por pais igualmente conectados, logo, sua inserção nas grandes mídias, tal como sua intimidade com as tecnologias, lhes é natural.

Natural então que sejam também produtores de conteúdo e formadores de opinião dentro dos espaços virtuais. Segundo Contardo Calligaris, este público é numeroso e dispõe cada vez mais de dinheiro, “mas interessam ao mercado também pela influência que exercem sobre a decisão e consolidação de modas, que transformam os modelos de consumo de muitos adultos” (CALLIGARIS, 2000, p. 59).

Uma breve pesquisa nas duas mídias mais utilizadas por eles (*You Tube*<sup>2</sup> e *Blog*<sup>3</sup>) apresenta a variedade e a intensidade com que atuam e participam da criação e do consumo do conteúdo ali produzido. Falam de jogos, filmes,

---

\* Professora Titular do Programa de Mestrado em Letras do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Doutora em Estudos Literários – UFJF. Coordena o Grupo de Pesquisa: “A Literatura Brasileira Contemporânea: diálogos, perspectivas e confluências”. Publicou obras acadêmicas e literárias, entre elas: **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola** (2005, Autêntica) e **Perdoe-me tanto laquê** (2013, Bartlebee).

1 Utilizaremos aqui a definição tal como proposta por Levy e Weitz (2000), segundo a qual esta nomenclatura caracterizaria os nascidos entre 1989 e 2010.

2 Rede de compartilhamento de vídeos.

3 Plataforma para criação e divulgação de páginas pessoais.

moda, estilo de vida, alimentação, maquiagem, automóveis, viagens, tecnologias, política, esportes, entretenimento e literatura. Alguns falam, inclusive, de todos esses temas em um único espaço.

Os *blogueiros* e *youtubers* – como são chamados, por enquanto – não apenas influenciam toda uma geração como tangenciam as estratégias do mercado de consumo. Muitos deles estão transformando o que era antes um hobby em atividade e profissão: a escola já não lhes basta e não cabem nela; antes mesmo de escolherem uma faculdade, já são capazes de gerar renda e pagar as próprias contas.

De um lado, forma-se um diversificado universo em que personalidades virtuais conversam, interagem e influenciam outros jovens de várias classes sociais. Definem a moda, vendem produtos, compartilham ideias; e uma parcela significativa deste universo de formadores de opinião tem contribuído para a manutenção da lista dos livros mais vendidos no país. Cabe aqui um parêntese: muitos inclusive são os jovens autores que formam essa lista de mais vendidos, conforme apresentaremos ao longo deste texto.

Segundo Gunter e Furnham, os nativos digitais

estão mais ricos e bem informados do que alguma vez estiveram. Em alguns países, particularmente nos países em desenvolvimento, mais da metade da população tem menos de 21 anos. Com a globalização dos meios de comunicação, o estilo de comunicação, o estilo do consumismo associado às modernas sociedades industrializadas no mundo ocidental difundiu-se por todo o planeta. Os jovens podem, assim, ser reconhecidos como um mercado único e de toda a importância, por direito próprio (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 13).

Conectados em tempo integral, esses jovens circulam entre todas as tecnologias com naturalidade. Utilizam *ipad*, *notebook*, celular; e muitos já se habituaram aos leitores digitais (como *Kindle*, *Kobo* ou *Lev*, para citar apenas os mais populares no Brasil). No entanto, em meio a todas essas tecnologias e seus aplicativos sedutores, são também um dos maiores e melhores consumidores de livros impressos do mercado atual. Basta analisar a edição carioca da Bienal do Livro, do ano de 2015.

#### **JOVENS PLURAIS: PRODUTORES, CONSUMIDORES, MEDIADORES E FORMADORES DE OPINIÃO**

A edição da Bienal do Livro que aconteceu no Rio de Janeiro, em setembro de 2015, reuniu mais de cinco mil pessoas em um único evento: o

bate-papo com sessão de autógrafos de Kéfera Buchmann<sup>4</sup> – uma das *youtubers* mais famosas entre os adolescentes brasileiros. Mas as versões anteriores da Bienal, tanto do Rio de Janeiro quanto de São Paulo, também conheceram este mesmo fenômeno com outras jovens celebridades: Bruna Vieira<sup>5</sup> e Isabela Freitas<sup>6</sup>, por exemplo, são autoras consagradas pelo público – sobretudo o feminino – e integram as listas de mais vendidos há mais tempo do que muitos autores clássicos já lograram desfrutar. O espaço conquistado por essas jovens escritoras não dependeu – apenas – do *marketing* de suas editoras –, até mesmo porque seu sucesso é anterior ao formato do livro, uma vez que as obras por elas publicadas são resultado desse sucesso. A venda de seus livros alcança números grandiosos. Só o livro de Kéfera teve tiragem esgotada durante os primeiros dias do evento carioca e, em menos de quinze dias, já havia alcançado a marca de mais de 30 mil exemplares vendidos.

Basta dizer que esses dados não se restringem aos jovens. Autores de várias idades e nacionalidades estão construindo impérios a partir da literatura. J. K. Rowling talvez seja uma das pioneiras, dentro da perspectiva que aqui exploramos, seguida de nomes como Sophie Kinsella, Nicholas Sparks, John Green<sup>7</sup>, ou brasileiras como Thalita Rebouças e Paula Pimenta, para citar apenas alguns, mas de variadas idades e nacionalidades. Contrariando todas as profecias do início deste novo milênio, os jovens estão lendo e lendo muito. São eles que estão alimentando o mercado editorial brasileiro e eventos literários como a Bienal do Livro, que antes eram pensados para o público leitor no geral, hoje são organizados e projetados para receber e agradar este público

---

4 Curitibana de 22 anos, atriz, apresentadora e *youtuber*, mantém o canal 5inco Minutos: <https://www.youtube.com/user/5incominutos/featured>, que conta hoje com mais de seis milhões de assinantes, o que é um marco significativo para canal de uma pessoa neste tipo de mídia. Em 2015, lançou o livro *Muito mais que cinco minutos* pela Editora Paralela, selo adolescente da Companhia das Letras.

5 Mineira de 21 anos, escreve no *blog* [www.depoisdosquinze.com.br](http://www.depoisdosquinze.com.br), que recebe, em média, 60 mil acessos por dia. Publicou vários livros, entre eles **Depois dos quinze**: quando tudo começou (2012), **De volta aos quinze** (2013), **A menina que colecionava borboletas** (2014), todos pela Editora Gutemberg – selo adolescente do Grupo Editorial Autêntica.

6 Mineira de 24 anos, lançou em 2014 o livro **Não se apegue, não**, pela Editora Intrínseca. A obra será adaptada por Manuel Carlos para um quadro veiculado no Fantástico, da Rede Globo de Televisão. Seu segundo livro, **Não se iluda, não** figura na lista dos mais vendidos desde seu lançamento, no segundo semestre de 2015.

7 Autor norte-americano que já vendeu milhares de livros por todo o mundo e teve algumas obras adaptadas ao cinema. Embora não seja, originalmente, da geração z, sua produção é voltada para este público. Em 2007, criou um canal no *You Tube* e desde então usa esta rede como um dos principais pontos de produção e divulgação de conteúdo.

específico. Só neste ano, o evento ofereceu dois espaços especialmente voltados apenas para essa faixa etária: Conexão Jovem e Cubovoxes, ambos com programação totalmente destinada a este público.

A edição de 2015, segundo dados veiculados pelos organizadores do evento, atingiu público recorde nestes 32 anos de feira – 676 mil visitantes – e consolidou-se, agora de maneira oficial, como um evento voltado para o público adolescente. Basta lembrar que dez anos atrás os jovens, em sua maioria, tinham suas visitas intermediadas pelas escolas, nas malfadadas excursões em que seguiam arrastados entre os corredores e seus expositores. Hoje, seguem sozinhos ou – o mais comum – marcam encontros com outros jovens; encontros esses mediados, sobretudo, pelas redes sociais. Este movimento das mídias em que interação teve destaque até mesmo nos programas de televisão, como o Jornal Nacional – veiculado pela Rede Globo. Uma das reportagens apresentadas pela emissora recebeu a seguinte chamada: “A maioria deles descobriu na Internet, na Internet, que ler é bom demais”<sup>8</sup>. O repórter frisou o termo internet, consolidando todo um histórico de preconceito que esta mídia recebeu nos últimos anos ao profetizar a morte do livro nas mãos de toda uma geração.

#### A COMPARTILHADA MEDIAÇÃO DA LEITURA

Se havia medo de que as tecnologias afastariam os jovens da leitura, esses dados comprovam que os mesmos não só estão mais próximos dela como se tornaram consumidores em potencial, além de produtores. Diante disso, resta ao professor e à escola uma atenção cuidadosa. Agora o desafio não é mais – ou apenas – fazer com que gostem de ler. A revolução do livro eletrônico e, a seu lado, o que podemos denominar como revolução da leitura estão mudando também as maneiras de ler. Em diálogo com Roger Chartier, na obra **A aventura do livro do leitor ao navegador** – publicada em 1997 e traduzida no Brasil em 1999 –, Jean Lebrun afirma que

A revolução diz respeito tanto ao modo de produção quanto a reprodução dos textos. Correm o risco de serem pulverizadas as noções de autor, editor e distribuidor, que mal se puderam fixar, numa época bastante recente, que coincide com a industrialização do livro (CHARTIER, 1999, p. 16).

---

8 Reportagem disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/bienal-do-livro-atrai-legiao-de-fas-exigentes-e-cheios-de-atitude.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

Não foi apenas o suporte – impresso ou eletrônico – ou o espaço – escolar ou virtual – que mudaram. É possível notar, de maneira significativa, que os mediadores da leitura hoje são outros. Se antes professores, bibliotecários, escritores ou psicólogos eram aqueles que incentivavam ou levavam os leitores para as obras, hoje os mediadores são outros jovens, munidos de uma página na internet ou um canal no *YouTube*. E seu papel vai além do da simples mediação, ocupando agora um local duplo dentro da literatura: são também a crítica literária não especializada. Ratificando o que Michele Petit afirma em seu **Os jovens e a leitura**: “a ampla difusão das novidades tecnológicas transformou a situação no campo do acesso à informação” (PETIT, 2008, p. 8). Sendo assim, ao professor cabe um desafio talvez maior do que o de anos atrás, já que não é mais necessário apenas incentivar essa geração a ler – isso já está acontecendo, conforme os breves dados aqui levantados. Resta ao docente um papel que lhe foi exigido com menos rigor, uma vez que era difícil exercê-lo quando eram poucos os alunos leitores: fazer com que compreendam o que estão lendo e desenvolvam, a partir deste processo, uma visão crítica e analítica. Afinal, a louvação que aqui se estabelece a respeito do crescimento da leitura no Brasil não garante que esta literatura seja necessariamente elogiada: se nossos jovens estão lendo boa literatura, ou se estão lendo os livros certos, é discussão postergada, já que não queremos aqui estabelecer critérios que definam ou discutam o que é boa literatura.

Talvez caiba um longo parêntese retomando a questão da crítica não especializada. Esses leitores que estão produzindo conteúdo sobre literatura nas redes sociais tornaram-se referência significativa para outros leitores – de faixa etária bastante variada. Há vários canais que hoje integram o rol de canais literários do *YouTube*, e muitos são apresentados por adolescentes que frequentam o ensino médio, preparam-se para o vestibular ou recém-ingressaram na faculdade. Sobretudo os canais mais novos, uma vez que esse espaço – embora seja explorado há pelo menos sete anos – tem crescido de maneira constante e intensa. Em virtude de sua formação, o que os sustenta para opinar e criticar as obras que leem é apenas – quando muito – sua bagagem de leitura. Importante frisar que não se estabelece aqui um juízo de valor negativo para essa formação; o fato de novos leitores – e leitores novos – sentirem-se livres para ler e opinar sobre o que estão lendo demonstra que a literatura está sendo dessacralizada, um movimento democrático que permitirá mais ganhos do que perdas. Afinal, muito de sua inacessibilidade por parte deste público leitor era resultado também de uma aura inatingível que a escola e ela relegou.

Os leitores de outras gerações dividiam a solidão – nem sempre saudável – do ato da leitura. Eram os excluídos e os *outsiders* que formavam o seletivo e pequeno grupo de leitores nas escolas. Este grupo de exceções se encontrava nas bibliotecas isoladas e vazias e, quando muito e com sorte, estabelecia diálogo. Os sozinhos buscavam a solidão dos livros; e a literatura os acolhia, conforme lembra a pesquisadora Michele Petit

Nas cidades, como também no campo, nem sempre se tem alguém com quem dividir as tristezas, as angústias, as esperanças; podem faltar palavras para expressá-las e o pudor pode amordaçar a pessoa. Então, quando estamos na companhia de um livro, às vezes percebemos, para falar como o poeta belga Norge, que “felizmente somos muitos a estarmos sós no mundo”. E na literatura, em particular, encontramos palavras de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, que fazem aparecer, à luz do dia, aquele ou aquela que não sabíamos que éramos. Palavras, imagens, nas quais encontramos um lugar, que nos acolhem e que desenham nossos contornos. Palavras que fazem pensar, como dizia Breton em **O amor louco**: “é realmente como se eu estivesse perdido e alguém viesse, repentinamente, me dar notícias de mim mesmo”. Textos que revelam a pessoa que lê, “revelar” no sentido de revelar uma foto, que mostram o que até então se encontrava oculto e não podia ser dito (PETIT, 2009, p. 74-75).

Se ser acolhido pela literatura já era mágico e especial, a geração z vive uma experiência ímpar no processo de leitura: ao dividir suas leituras na internet, encontra outros leitores com os quais pode estabelecer um diálogo livre e apaixonado a respeito dos livros que lê. Diálogo esse que não é intermediado por um ambiente escolar, não é avaliado por um professor e tão pouco é censurado por mediadores outros que não validam suas leituras. Se a leitura contribui para a descoberta ou para a construção da identidade, poder falar sobre essas leituras para outros permite uma construção coletiva mediada pela relação com outros iguais que torna este processo mais palatável, ampliando o conceito de Michele Petit:

Mas, de um modo mais abrangente, mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas (PETIT, 2009, p. 36-37).

A possibilidade de leitura compartilhada que a internet oferece intensificaria ainda mais essa relação. E a biblioteca, antes único espaço possível



para as trocas e partilhas, estende-se agora para o meio virtual, onde os iguais se encontram, conversam sobre o que estão lendo, sobre o que leram, sobre o que querem ler e, em especial, trocam sugestões de leitura. As editoras – tanto as grandes, quanto as pequenas e, sobretudo, as novas – já perceberam a singularidade deste processo e, principalmente, a oportunidade que advém dele. Muitas editoras brasileiras estão criando novos selos apenas para abraçar essa produção, como fez a Companhia das Letras, com seu selo Paralela, e o Grupo Editorial Autêntica, com o selo Gutenberg.

As comemoradas e concorridas parcerias entre esses jovens conectados e produtores de conteúdo, com as editoras, estabelecem uma relação ainda frágil e indefinida entre leitores e empresas. O *blogueiro* ou *youtuber* recebe, gratuitamente, livros em sua residência em troca de mostrar esses livros em suas mídias. Mostrar não significa necessariamente ler, e os livros, na maioria das vezes, não são escolhidos de forma personalizada, o que significa que o leitor recebe as obras nas quais a editora quer apostar e divulgar. De pessoas que não liam, os jovens foram alçados a outro perfil ainda mais interessante: divulgadores e mediadores da leitura. Neste caso, no entanto, mediadores que exercem um relevante papel de porta-voz da editora e, diferentemente dos críticos e das publicações da área, realizam esse papel com a liberdade peculiar da internet e a inexperiência própria da idade. O que significa que estão lendo e tendo acesso amplo a uma variedade significativa de obras, mas não estão – necessariamente – fazendo suas escolhas ou criando um olhar crítico a esse respeito. Talvez este seja um hiato que demanda a presença do professor; mesmo quando esse contato se estabelece de maneira forçada por editoras que, conforme apontamos, se utilizam desses espaços para indiretamente anunciar e vender seus lançamentos. Esse movimento também tem seu aspecto positivo: abre espaço para que o professor ensine a leitura crítica de um texto e, ao mesmo tempo, permite que o leitor jovem tenha acesso a um catálogo amplo de possibilidades, bem diferente do que o espaço da sala de aula poderia oferecer.

### ENTÃO, COMO ENSINAR?

Já está mais do que validado no meio acadêmico de formação de professor que o docente que, na sua ação, se restringir apenas ao ensino das normas rígidas da língua ou a desconsiderar as mudanças do contexto sociocultural no qual estiver inserido estará fadado ao fracasso. Não apenas como profissional, mas, e principalmente, ao fracasso dos alunos que a ele estiverem aprisionados.

Se a boa geração de professores lutou por buscar e possibilitar aos alunos a autonomia linguística necessária para que eles pudessem tornar-se falantes e

produtores da linguagem, resta agora outro importante passo: possibilitar aos alunos autonomia literária, capacitando-os a exercerem essa autonomia. Nem só de clássicos vive a literatura, embora ela sobreviva apesar deles.

A leitura está se tornando paixão entre esse público, e o mercado – mais adiantado que a escola – tem explorado isso de variadas formas. Atualmente, ao lado das obras cultuadas pelos adolescentes, há todo um universo de consumo: o vestuário conta com marcas que produzem camisetas literárias<sup>9</sup>; bonecos para adultos são comercializados como objetos de colecionador<sup>10</sup>; livros em edições especiais aparecem para suprir e alimentar a legião de fãs que as obras estão formando<sup>11</sup>. Contrariando um passado em que, conforme afirma Regina Zilberman, o nível de consumo de material impresso – isto é, o nível de leitura – sempre foi baixo” (ZILBERMAN, 2010, p. VII), o que temos agora é um amplo universo de editoras produzindo e vendendo no Brasil e, paralelo a isso, outros meios lucrando com a prática e o amor pela leitura. E a literatura, que antes estava restrita ao campo da obrigação – sobretudo no espaço escolar –, faz hoje parte da vida de uma parcela significativa de adolescentes. Schopenhaurianos poderiam dizer que a finalidade da literatura atual é tirar centavos do público em prol apenas do autor, do editor e do crítico. Mas as atividades compartilhadas pelos jovens em meio virtual refutam essa possibilidade, uma vez que é nítido o envolvimento apaixonado que estão estabelecendo com os livros, a leitura e seus escritores<sup>12</sup>.

---

9 Marcas como Chico Rei ([www.chicorei.com.br](http://www.chicorei.com.br)) e Poeme-se ([www.poemese.com.br](http://www.poemese.com.br)) possuem coleções de camisetas que estampam caricaturas e frases de autores que vão desde Fernando Pessoa, Machado de Assis e Clarice Lispector, a J.K. Rowling e George Martin.

10 A mais famosa e lucrativa marca Pop! Funko lança, durante todo o ano, coleções baseadas em personagens ou personalidades do universo dos cinemas, dos livros e da música, por exemplo. Trata-se de uma marca internacional e importada para o Brasil por lojas virtuais e colecionadores apaixonados. Cada boneco custa, hoje, em média, R\$ 80,00, e a coleção mais recente, já quase esgotada e alçada a item de colecionador, reproduz os personagens da série Harry Potter, publicada no Brasil em 2000 e escrita por J.K. Rowling.

11 Para não fugir dos jovens escritores aqui referenciados e para ilustrar este tópico, citamos aqui o livro **Quando tudo começou**, de Bruna Vieira, recém-lançado pela Editora Gutemberg, uma HQ ilustrada por outra jovem, Lu Cafaggi, descoberta pela Maurício de Souza Produções e que assina, ao lado de seu irmão, algumas releituras em HQ da Turma da Mônica.

12 A título de curiosidade e breve ilustração do que aqui se afirma, uma pesquisa sobre a hashtag #amoler, em uma das mídias mais utilizadas por essa geração, o *Instagram*, apresenta 257,050 publicações. Enquanto que #amochocolate, por exemplo, oferece 65,072 entradas. Embora não queiramos aqui estabelecer uma leitura quantitativa do tema, esses dados comprovam que o envolvimento dos jovens com a leitura não pode mais ser ignorado. Ampliando um pouco mais a pesquisa, o termo #booklover (também utilizado pelos brasileiros) apresenta 725, 422 entradas, contra 83,138 para #chocolover.

Os leitores estão exigindo um “de fora” cada vez mais intenso e que se renova a cada momento

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino. Quem lê, contudo, quer o lado de fora, para onde se desloca, comandado pela imaginação. Por isso, talvez seja o caso de se pensar em transformar o “de dentro” da sala de aula em “de fora” da leitura (ZILBERMAN, 2010, p. 53-54).

Se, conforme afirma Telma Maria Vieira: “a literatura só se concretiza a partir do diálogo do leitor com o texto” (2009, p. 43), arriscamos estender aqui dizendo que a nova geração, ao dialogar ao mesmo tempo com o texto e com outros leitores, está criando uma nova forma, totalmente emancipada, de ler que, se ignorada, irá separá-los por completo da sala de aula. Afinal, esses leitores hoje podem, inclusive, dialogar com seus autores preferidos. E não resta dúvida de que qualquer leitor mais velho e amante dos livros daria tudo para poder conversar com Machado de Assis, por exemplo. Então, cabe ao professor unir-se a esse aluno, para ensiná-lo não apenas a ler também Machado de Assis, mas a tornar-se leitor suficientemente crítico para saber distinguir quais são e quais não são os *machados de assis* que escrevem para a sua geração. Ao professor cabe ainda possibilitar ao estudante uma visão mais ampla a respeito das funções *utile* e *delectare* horacianas da literatura, compreendendo que o desconcerto do mundo camoniano pode ser apresentado ao lado das experiências de *bullying* sofridas na escola, compartilhadas por Kéfera Buchamnn em seu livro de estreia. Ou dos desencontros amorosos narrados por uma Isabela fictícia que assina e é personagem da série **Não se apegue, não** e **Não se iluda, não**, de Isabela Freitas. Certamente Kéfera e Isabela irão dialogar mais rápido com esses jovens, e isso não impede que elas sejam um caminho para que esses jovens também dialoguem com Camões, ou Gregório de Matos, ou José de Alencar, ou Machado de Assis. As literaturas não se excluem e podem muito bem ser exploradas com cuidado e crítica nas mãos de um professor despido de preconceitos literários e consciente desse universo que ora se forma em torno da leitura e da literatura nas mãos da geração z.

Marisa Lajolo afirma que

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporando como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p. 44-45).

Talvez o que melhor defina os jovens dessa geração é o fato de que estão lendo mais e falando mais de suas leituras do que qualquer outra geração leu ou falou. E validando o que afirma Lajolo, estão tornando a prática da leitura muito mais ampla do que as gerações anteriores ousaram sonhar. Não restam dúvidas de que vivenciamos um período de euforia a respeito da venda de livros no país. Porém, vivenciamos um fenômeno diferente do que aconteceu nos anos de 1970, quando a literatura infantil alcançou significativo espaço no mercado editorial em virtude da reforma do ensino básico. Esse movimento foi, portanto, fruto de uma ação que partiu das escolas. O que há hoje é algo externo ao espaço escolar e independente dele. Logo, o desafio destinado ao professor é ainda maior e talvez melhor. Cabe ao professor, agora, tornar-se o mais outro com quem os alunos querem dividir suas leituras, já que estão – sem sombra de dúvidas – dividindo entre si.

Regina Zilberman apresenta uma relevante discussão a respeito do ensino da literatura no Brasil e vai levantar uma questão, em 2010, muito cara para nós: o aparecimento de uma literatura popular nos centros urbanos. Segundo a autora, essa expressão pode ser definida de duas formas: a literatura de autoajuda, representada por autores como Paulo Coelho, e a produção de artistas oriundos de camadas mais populares, sendo por ela exemplificada como a literatura de cordel. Aliado a isso, a pesquisadora ainda vai levantar a questão da invasão do *best-seller* no país e, com isso, o apego dos leitores a obras que são necessariamente estrangeiras. Nesse caso, segundo Zilberman, a escola não precisaria efetivamente desempenhar um papel de estímulo, uma vez que o público vai até esses livros por caminhos outros: interesse ou *marketing* reforçado das editoras. De 2010 para cá, algumas coisas mudaram; e propomos aqui uma nova abordagem dessa problemática discutida por Zilberman, uma vez que compreendemos também como literatura popular, hoje, livros como os de Kéfera Buchman, Bruna Vieira ou Isabela Freitas – os de Kéfera talvez ainda mais que os das outras autoras que, a seu modo, acabam por transitar também no que chamaríamos de literatura de autoajuda. Por ora, não é foco aqui problematizar conceitos e definições acerca da literatura, até porque, como afirma a autora, o conceito de literatura popular

é divergente e abarca variados critérios econômicos, sociais e estéticos. Mas, seguindo a linha de raciocínio de Zilberman a respeito do trato que a escola deveria dar para livros como os de Paulo Coelho ou a literatura de cordel, estendemos agora para obras e autores hoje consumidos e cultuados pelos jovens e que chamaremos de populares. E, nesse sentido, ao tentar responder ao questionamento: “E então, como ensinar?”, recuperamos as palavras de Zilberman:

Uma política educacional que garanta a proliferação da leitura em todos os segmentos sociais depende, em primeiro lugar, da existência de uma escola popular. Vale dizer de uma escola:  
[...] adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e perante o mundo que o lido traduz (ZILBERMAN, 2010, p. 80).

Retomamos um questionamento que Regina Zilberman faz em seu **A leitura e o ensino da literatura**: “Por que a escola não pode aprender com a literatura, em vez de ensiná-la” (2010, p. 45), arriscando aqui um novo: Por que a escola não pode aprender com seus leitores, ao invés de apenas ensiná-los?

A valorização da literatura juvenil não é solução nova, já aparecia nas propostas de 1970 à reformulação do ensino; porém a simples adoção de autores contemporâneos, na ilusória fuga dos clássicos do passado, não garante que uma pedagogia passada exerça seu papel lastimável: o aluno lê uma obra atual, mas é avaliado por sua leitura tal como eram as gerações anteriores.

Em 2002, a pesquisadora Andrea Cecília Ramal, em sua obra **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem, apresentou um apontamento extremamente relevante para o professor que, naquele início de milênio, enfrentava o desafio de educar jovens ao lado de uma emergente imersão dos mesmos nas malhas da rede. Naquela época – embora estejamos falando de poucos anos atrás –, as ofertas do mundo virtual eram inferiores as que vemos hoje, e o envolvimento desses jovens dava-se em outra instância, sobretudo no que tange ao campo da leitura. Porém, Ramal coloca um questionamento que consideramos pertinente ainda hoje

É necessário salientar que uma construção em hipermídia não significa por si só a imediata melhoria das práticas tradicionais de ensino e das relações com textos na escola. (...) Hoje, mais de 20 anos após sua publi-

cação, pergunto-me se em muitos casos não se justificaria uma reedição atualizada de *As belas mentiras*, de Maria de Lourdes Nosella, um dos clássicos da nossa pedagogia que diz respeito à análise das ideologias subjacentes aos textos didáticos. Poderiam ser analisados, na mesma linha que Nosella fez com livros didáticos em 1981, os materiais utilizados por certo estilo de informática educativa, que apresenta o computador como ferramenta didática útil, ou como instrumento audiovisual para o ensino, mas que não chega a constituir uma nova forma de pensar a educação e os processos pedagógicos, nem consegue fazer do ambiente digital uma tecnologia intelectual diferente, associado com os novos espaços cognitivos e as novas formas de relação, de comunicação e de produção de sentido na linguagem (RAMAL, 2002, p. 143-144).

Ramal já chamava a atenção da falsa apropriação das tecnologias em sala de aula, com a máscara da modernidade presa a um pretensão saber renovado. Muitos professores levavam seus alunos para as salas de informática, cumprindo um currículo atualizado com lições feitas diretamente no computador, mas sequer sabiam ligar as máquinas ou conseguiam utilizá-las com o mesmo manejo de seus alunos. Hoje, sabemos que esse currículo – já desatualizado – não bastou para formar a geração anterior, que se tornou capacitada a usar computadores e navegar, independentemente do ambiente escolar.

Com isso, atentamos para o fato de que ensinar literatura para essa geração vai muito além de reconhecer a existência desse ambiente externo e virtual com o qual interagem para falar de livros, por exemplo. É importante que esses professores compreendam que a rede não é apenas digital, mas é uma rede de conhecimento e partilha, e quanto mais os alunos dela fazem parte, nela produzem e dela dependem para fazer e discutir suas escolhas, mais afastados estarão da escola e das aulas de literatura. Cabe ao professor não apenas ter ciência da existência de Kéferas, Brunas e Isabelas, por exemplo, mas ser capaz de se apropriar de seus textos – tornando-se também deles leitor – para estabelecer com eles – e seus alunos – um diálogo que sirva para ensinar a pensar literatura, também naquilo que ela pode ou não pode ser.

Há algo nesses livros que a geração z está avidamente consumindo, e não pode ser ignorado ou descartado por seus professores. A alteridade desses nativos digitais está sendo alimentada e transformada por obras diversas com as quais estão dialogando e se posicionando, ora como produtores, ora como divulgadores, críticos ou mediadores, através de novas leituras, como novos leitores.

## REFERÊNCIAS

- BUCHMANN, Kéfera. **Muito mais que cinco minutos**. São Paulo: Paralela, 2015.
- CALLIGARIS, Contardo. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- ECO, Umberto. CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FREITAS, Isabela. **Não se apegue, não**. São Paulo: Intrínseca, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Não se iluda, não**. São Paulo: Intrínseca, 2015.
- GUNTER, Barrie; FURNHAM, Adrian. **As crianças como consumidoras: uma análise psicológica do Mercado Juvenil**. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Trad. Aurora Narciso. Lisboa: 1998.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LEVY, Michael; WEITZ, Barton. **A administração do varejo**. São Paulo: Atlas, 2000.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VIEIRA, Bruna. **Depois dos quinze: quando tudo começou a mudar**. São Paulo: Gutenberg, 2012.
- \_\_\_\_\_. **De volta aos quinze**. São Paulo: Gutenberg, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A menina que colecionava borboletas**. São Paulo: Gutenberg, 2014.
- VIEIRA, Telma Maria. Literatura: o leitor na modernidade. In: **Literatura na formação de leitores**. WITTER, Geraldina Porto (Org.). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibepex, 2010.





# CAZUZA: REALIDADE E FICÇÃO NO JOGO DE ESPELHO TEXTUAL

MARIA APARECIDA NOGUEIRA SCHMITT\*

Quando o autor do romance **Cazuza**, Viriato Corrêa, maranhense nascido em 1884 e falecido em 1967, começou a escrever, aos 16 anos, seus primeiros contos e poemas, iniciava a trajetória literária que o levaria a ser o terceiro ocupante da cadeira trinta e dois da Academia Brasileira de Letras. Atuante como jornalista, contista, romancista, teatrólogo, autor de crônicas históricas e de livros infantojuvenis, Viriato Corrêa obteve notoriedade no campo da narrativa histórica sem perder de vista historietas e crônicas com a intenção visível de atingir o leitor comum da sua época.

Publicado pela primeira vez em 1938, o romance **Cazuza** teve como contexto histórico-político a preocupação com a formação do cidadão. Na solidificação do regime de caráter populista do Estado Novo em que era imprescindível o papel da educação formal na constituição do cidadão, Viriato Corrêa cuidou de retratar o ambiente escolar cujos professores apresentavam contrastes metodológicos entre a inovação e a tradição.

Já nas primeiras páginas da obra, onde o porquê de o livro se chamar **Cazuza** leva o leitor da ficção à realidade, em um atordoamento de quem trafega por via de mão dupla e de volta viaja da realidade à ficção, uma frase ressoa: — “São as minhas memórias dos tempos de menino” (CORRÊA, 1986, p. 11).

Faz-se essa declaração suficiente para que o leitor comece a considerar o memorialismo permeando as páginas da narrativa. Complementa-se como

---

\* Doutora e Pós-doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ, concentração em Estudos Literários Neolatinos. Mestre em Letras, concentração em Teoria da Literatura pela UFJF. Especialista em Literatura Comparada pela UFJF. Professora da UFJF, atualmente atuando no Programa de Mestrado em Letras do CES/JF. E-mail: cidasmitt@yahoo.com.br.

o cadeado e a chave no casamento perfeito entre o **encobrir** e o **revelar** do texto (SANTOS, 1983) o título dos manuscritos de um suposto vizinho do narrador, chamado pelos conhecidos por Cazuzza, **História verdadeira de um menino de escola**. Os manuscritos tinham, segundo o narrador, o poder de sedução dos pequenos que dele se acercavam; e o personagem-memorialista Cazuzza, com toda justiça, tem seu nome como título da obra, além de nominar o protagonista da narrativa.

A voz narrativa em primeira pessoa leva o leitor a projetar na tela mental a imagem do pequeno Cazuzza sendo introduzido no ambiente escolar.

A inocência da tenra idade se responsabiliza pelos dois motivos que levaram o menino a desejar os estudos: usar calças e uma festa. Na indumentária da época, meninos trajavam roupinhas rendadas de menina; e o protagonista confessa a inveja que nutria pelos meninos maiores porque usavam calças. Nutria a esperança de usá-las quando comesse a frequentar a escola, confiante nas palavras da mãe que se repetiam como promessa: “Quando você entrar para a escola deixará os vestidinhos. E, por amor às calças, comecei a mostrar amor aos livros” (CORRÊA, 1986, p. 13). Quanto ao segundo motivo, o da festa, é que o primeiro contato de Cazuzza com a escola foi por meio de uma festa, o que o levou a unir a ideia de escola a um lugar de alegria.

Sobre a festa, informa o narrador:

Havia outrora nos sertões do Norte uma festa que hoje não mais existe em parte nenhuma. Chamava-se “festa da palmatória”.

As escolas antigamente não tinham, às vezes, mobiliário que prestasse, material de ensino que prestasse, professores que cuidassem das lições, mas... uma palmatória, rija, feita de boa madeira, não havia escola que não a tivesse (CORRÊA, 1986, p. 13-14).

Segue-se a narrativa, apresentando ao leitor a aversão que as crianças, por motivos óbvios, nutriam pela palmatória, dando-lhe nomes pejorativos como **danada**, **tirana**, **malvada**, **bandida**. No final do ano, após a Cerimônia de encerramento, o professor desejava felicidade aos alunos durante as férias, dando-lhes conselhos de moral e disciplina. Após abençoar os estudantes individualmente, o mestre se retirava. A escola, a partir daí, ficava para a criançada. Cabia ao aluno mais velho tirar a palmatória do prego, amarrá-la a um cabo de vassoura e empunhá-la como um estandarte. As crianças saíam pelas ruas da povoação, ou da vila, gritando e pulando. Cantavam emboladas, desafios e canções alegres do sertão.

Levado à porta da escola para assistir à festa e tendo do local a ideia de um lugar prazeroso, Cazuzo dali por diante não falava em outra coisa que não fosse começar a frequentar os bancos escolares.

O povoado em que Cazuzo nascera chamava-se Pirapema e era um lugar muito pobre e humilde. Tinha uma rua apenas, com algumas palhoças espalhadas ao redor. Os pais de Cazuzo moravam na maior casa do povoado; e, por isso, era chamada de **casa grande**.

A teia memorialística do romance envolve com tanta intensidade o leitor que não poucas vezes paisagens se desenham inseridas no suave cantar de aves e de riachos. É preciso muita disciplina mental para perseguir o enredo que se esgarça sobre as brumas da recordação.

Chegado o grande dia, tudo na casa de Cazuzo confluía para dar prazer ao menino, que tinha o coração aos pulos e não se continha de ansiedade. Ao chegar à escola, contudo, a decepção logo se instalou, a começar pelas paredes nuas, sem caiação, a mobília preta, tão longe de um dia de festa. Os meninos eram tristes, de olhos baixos e com expressão de terror na fisionomia. O professor pareceu-lhe uma criatura mal-humorada, intratável, abeirando as raias da ferocidade.

Nas palavras do narrador, o desespero se revela:

Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz. Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco.  
O Vavá veio sentar-se ao meu lado, como se tivesse medo de ficar sozinho no banco, por trás do meu. O velho João Ricardo ergueu-se subitamente, agarrou-o pela orelha e levou-o de novo ao banco (CORRÊA, 1986, p. 29).

Prosseguem os registros de violência do professor entre puxões de orelha e pancadas com a régua na cabeça dos alunos, pelo transcorrer da narrativa. Na volta ao convívio dos amigos de casa, Cazuzo não conseguia esconder a decepção:

A Chiquita perguntou-me, curiosa:  
— Cazuzo, você gostou?  
Eu quis enganar a mim próprio, escondendo a minha decepção, mas o Vavá, que ainda tinha as orelhas a arder, respondeu prontamente:  
— Gostou nada! Quem pode gostar daquilo?! É um inferno!  
O Ioiô fez uma careta e disse triunfante:  
— Eu tinha ou não tinha razão?! Eu sabia! Vanico me contou. Se escola é aquilo, eu juro que lá não entro (CORRÊA, 1986, p. 29).

A passagem subsequente à da citação acima é preponderante no despertar do leitor para os estragos que podem desencadear no estudante uma escola cuja metodologia se acerca do medo e da coação.

Diante da frustração relativa ao desvelamento de uma escola amarga e opressora, instala-se o monólogo interior como técnica a que recorre o autor para dar voz ao **não dito**, desencadeado pelo desapontamento com uma realidade tão adversa.

Segundo Robert Humphrey:

O monólogo interior é, então, a técnica usada na ficção para representar o conteúdo e os processos psíquicos do personagem, parcial ou inteiramente inarticulados, exatamente da maneira como esses processos existem em diversos níveis do controle consciente antes de serem formulados para fala deliberada (HUMPHREY, 1976, p. 2).

Como técnica do autor na tessitura do enredo, Cazuzu, o personagem-narrador, não consegue expressar em palavras o que sua consciência dita:

Escola, realmente, não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia.

Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito (CORRÊA, 1986, p. 29).

Por outro lado, tenha em consideração a contextualização da obra em que a responsabilidade com a denúncia dos contrastes metodológicos entre a inovação e a tradição é gritante.

A escola continuava a pesar na vida de Cazuzu. O entusiasmo da expectativa inicial cedera lugar ao medo de um professor que, por qualquer motivo, castigava, punia, desmotivava os alunos:

Tudo era motivo para castigo: uma lição mal sabida, uma escrita mal feita, uma palavra errada, um cochilo, um ar distraído, até um sorriso.

Por uma falta pequenina ficava-se de pé, no centro da sala ou à porta da rua. Se a falta era maior, punha-se a criança de joelhos no meio da sala. A escola inteira falava horrorizada de dois suplícios que eu ainda não tinha tido ocasião de presenciar.

Um deles era o aluno ficar de joelhos sobre grãos de milho.

O outro a “orelha de burro”. À cabeça do menino colocavam-se duas enormes orelhas de papelão e fazia-se o desgraçado passear pelas ruas, vaiado pelos companheiros (CORRÊA, 1986, p. 34).

A deseducação pela violência buscava onde descobrir a vulnerabilidade das crianças que sempre teimam em ser felizes. O último episódio que fez estremecer Cazuzza foi o fato de um dos meninos ter deixado cair no chão uma lata que continha besouros. Os insetos esparramaram-se pela sala; e o protagonista se pôs a recolhê-los, juntamente com os colegas, então tomados pela alegria da novidade. O professor João Ricardo começou a vociferar:

— Estão pensando que isto aqui é lugar de brinquedo?! Rugiu o velho, de palmatória em punho.

Quem apanhou primeiro foi o Vanico – dúzia e meia de “bolos”. Depois o Dedeco, depois o Donato.

Soaram-me nas mãos seis “bolos” dolorosos. Abri um choro ruidoso.

O professor bradou-me, agitando a palmatória:

— Não quero gritaria aqui! Vá-se acostumando a apanhar calado.

Fui para o banco a soluçar baixinho. Meu coração estava cheio de amargura de quem sofre uma injustiça. Eu não sabia qual tinha sido a falta que me fizera merecer as palmatórias.

João Ricardo pôs-se a passear junto da grande mesa, as mãos para trás e um todo ameaçador de quem ainda estava com vontade de castigar.

Ninguém se mexia, ninguém falava (CORRÊA, 1986, p. 45).

E os bolos se multiplicavam vertiginosamente depois do episódio dos besouros, seguido do canto estridente de uma cigarra. Daí em diante, além de castigar o dono do inseto com dezoito **bolos**, o professor passou a revistar todas as caixinhas dos meninos.

Entre bодоques, grilos, camundongos, pregos, parafusos, lagartixas, torrões de barro, esta lata de livros era de Pata-choca que comia terra, os maus-tratos se repetiam pelas mãos de João Ricardo, como está registrado pela voz narrativa:

Ninguém apanhou tanto como o *Pata-Choca*. Havia torrões de barro na sua lata de livros. Ele comia terra.

Não houve caixinha que escapasse. Quando não eram besouros, borboletas, grilos, lagartixas, eram piões, dedais velhos, pedaços de vidros de cor, botões coloridos, figurinhas.

E, naquele dia, a escola inteira foi castigada: Os pequeninos, os taludos, os marmanjos. (CORRÊA, 1986, p. 46).

Tudo seguiu o rumo do triste destino de um menino de escola. Cazuzza sofria com castigos dos colegas e com os próprios. Até o empate por ter letra tão boa quanto à do colega era motivo para que a palmatória cumprisse o seu

papel, ou seja, o de solucionar qualquer impasse, como está exposto na seguinte passagem do romance:

O professor chamou o meu nome e o nome do Doca.  
Aproximamo-nos da grande mesa. Eu tremia. Durante três minutos o velho examinou e comparou as duas escritas. Depois disse:  
— As duas letras são bem parecidas. Não se pode dizer que uma seja melhor do que a outra. Ambas são boas.  
E lançou o julgamento:  
— Empate.  
Respirei livremente.  
O professor entregou-me a palmatória.  
— Para que isso? perguntei.  
— Para que há de ser?! disse-me. Os dois não empataram? Você dá seis “bolos” nele, e ele lhe dá seis “bolos”.  
Achei aquilo um disparate. Olhei o velho com surpresa.  
— Que é que você está olhando? roncou ele asperamente.  
A minha língua destravou.  
— Não posso compreender isso! exclamei. Por que houve empate? Porque o doca tem letra boa e eu tenho letra boa. Então quem letra boa apanha?  
João Ricardo ergueu-se da cadeira com um berro.  
— Não quero novidades! Sempre e sempre foi assim. Atrevido! Quem é aqui o professor?  
E entregou a palmatória ao Doca (CORRÊA, 1986, p. 51-52).

Vê-se, nesse episódio, que a criança passiva inicia seu amadurecimento e começa a questionar.

**Cazuza** aproxima-se da tradição dos romances de formação, espécie de gênero em que se apresenta o processo de desenvolvimento físico, psicológico e intelectual do personagem, no caso em questão de um menino de escola.

Mikhail Bakhtin atenta para o fato de que: “Alguns romances são de natureza substancialmente biográfica e autobiográfica, outros não; em alguns, o princípio de organização é a ideia puramente pedagógica de educação do homem...” (BAKHTIN, 2010, p. 218).

Na tessitura romanesca de Cazuza, a preocupação com a formação do aluno de escola, conforme já foi ventilado neste estudo, evidencia-se com mais veemência quando o personagem central ruma ao respectivo crescimento intelectual, ético e moral.

Bakhtin (2010) ressalta que grande parte dos romances conhece a imagem da personagem pronta sem que os movimentos da narrativa, os acontecimentos e as aventuras que lhe mudam o destino, as posições pessoais e sociais a levem a modificar a si mesma. Por outro lado, ressalta o crítico que existe outro tipo de romance, muito mais raro, que apresenta a imagem do homem em formação. Nele o herói e seu caráter constituem-se como uma grande variável no fazer romanesco.

Para Bakhtin:

O próprio herói e seu caráter se tornam uma *grandeza variável* na fórmula desse romance. A mudança do próprio herói ganha *significado de enredo* e em face disso reassimila-se na raiz e reconstrói-se todo o enredo do romance. O tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida. Esse tipo de romance pode ser designado no sentido mais amplo como romance *de formação do homem* (BAKHTIN, 2010, p. 119-220).

O processo de formação do homem pode ser muito variado e vai depender do grau de assimilação do tempo histórico real. Dentre os cinco tipos de romances de formação propostos por Bakhtin seja ressaltado o romance didático-pedagógico, como aporte teórico para a abordagem crítica de **Cazuza**:

O quarto tipo de romance de formação é o romance didático-pedagógico. Ele se baseia em uma determinada ideia pedagógica, concebida com maior ou menor amplitude. Aqui se representa o processo pedagógico da educação no próprio sentido do termo (BAKHTIN, 2010, p. 221).

Essa percepção didático-pedagógica é amplamente presente em **Cazuza** como uma forma de depoimento e de alerta do escritor centrado no contexto político-educacional do país à época da publicação da obra.

Nos dois anos e meio em que o menino de Pirapemas, o povoado de vinte ou trinta casas, sem farmácia, igreja e vigário, frequentou a escola do professor João Ricardo, o pior episódio, segundo o protagonista, foi o da sabatina da tabuada, o grande pavor dele e dos outros meninos. O professor perguntava e, se a resposta não chegasse correta em quatro ou cinco segundos, a palmatória tomava vez:

Não tive sorte: o professor chamou-me em terceiro lugar.

As perguntas passavam por mim sem que eu tivesse tempo de concluir os cálculos.

Não dei uma resposta acertada. Os “bolos” estalaram cruelmente nas minhas mãos.

Dez minutos depois de começada a prova, eu já não suportava as palmatoadas e abria num berreiro.

O velho João Ricardo ralhava-me sem piedade.

— Cale essa boca! Quem não quer apanhar, estuda! Por que não estudou?

O argumento durou hora e meia sem nenhuma pausa.

Minhas mãos encheram-se de bolhas de sangue e duas delas rebentaram aos últimos “bolos” (CORRÊA, 1986, p. 63-64).

Quando chegou à sua casa, o menino se atirou nos braços de sua mãe, que reprovou entre lágrimas a atitude do professor. O pai decidiu que o filho não iria mais à escola.

À noite, o sonho traz Cazuzza à escola idealizada por ele como uma compensação elaborada no subconsciente.

Segundo Freud:

A elaboração onírica, porém, sabe como selecionar uma condição que transformará esse temível evento uma realização de desejo: aquele que sonha vê-se a si mesmo numa antiga sepultura etrusca a que desceu, feliz por satisfazer seus interesses arqueológicos (FREUD, 1995, p. 26).

No sonho, Cazuzza selecionava percepções prazerosas da escola ideal que substituíam as sensações de jugo e violência experimentadas na sua permanência no ambiente escolar do professor João Ricardo. No mundo onírico do narrador-personagem, as condutas e os encaminhamentos pedagógicos acenavam para uma escola nova, refeita, capaz de abrigar os alunos como individualidades com histórias pessoais, preferências e expectativas.

Sob o signo da liberdade, as horas de estudo eram empregadas longe da rotina e estagnação.

Estavam sentados apenas os que precisavam estar sentados; moviam-se os que tinham necessidade de se mover. E todos trabalhavam. Sentia-se que aquela gente cuidava gostosamente dos seus deveres, sem receio de castigo, sem medo de ninguém.

E o professor que eu não via? Não era um só, eram muitos professores. Se não me dissessem eu não acreditava. Tinham tanta bondade no rosto, tanta brandura, delicadeza e carinho para a meninada, que eu pensei que fossem apenas companheiros mais velhos dos alunos. Fiquei à porta, silenciosamente, a olhar maravilhado para tudo aquilo. Um menino veio ao meu encontro.



— Entra, disse, pegando-me a mão. Aqui não existe rigor de cadeia, nem palmatória, nem sabatinas de tabuada. Acordei (CORRÊA, 1986, p. 65).

Quando a família de Cazuzu se muda para a vila com a finalidade de melhorar os negócios comerciais do pai, que no vilarejo iam mal, o menino ficou deslumbrado, como está registrado na passagem da obra, transcrita a seguir:

Para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenidade do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado. A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos roejavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A casa da Câmara, acaçapada e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes se realizavam festas, parecia-me um palácio (CORRÊA, 1986, p. 75).

O desejo é sempre teimoso quando alimentado de esperança. Em meio a todas as novidades que tomam conta do mundo recém-descoberto por Cazuzu, algo fulgura como um grande achado: “O que mais me encantou foi a escola” (CORRÊA, 1986, p. 75).

A ansiedade de se curar logo de uma febre para se unir às crianças que passavam alegres de volta da escola da vila, sob sua janela, levou o menino ao rápido restabelecimento.

Cazuzu experimenta uma emoção totalmente oposta à decepção provocada já no primeiro dia de aula na escola do vilarejo, quando chega à escola da vila:

Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão do meu pai, senti no peito o coração bater jubilosamente.

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risonhamente, como se já tivessem brincado comigo.

Eu, que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.

A escola da vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite (CORRÊA, 1986, p. 75-76).

O universo escolar que Cazuza então frequentava trazia-lhe paz, segurança, vontade de crescer. Dona Janoca, vinda da capital para dirigir o grupo escolar da vila, cujo prédio na época estava em ruínas, e suas irmãs Rosinha e Nenén saíram pedindo auxílio para as obras, fizeram rifas, organizaram festas, leilões, enfim, tudo o que fosse preciso para angariar recursos.

A vida dos habitantes da vila foi sacudida pelas iniciativas e atitudes daquelas mulheres cheias de ideal e de amor:

E a vila, cochilona e desacostumada à novidade, viu, com pasmo, Dona Janoca e as irmãs, de broxa e pincel nas mãos, caiando e pintando paredes.

E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem dos contos de fada.

Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de cadeiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali e jarras de flores sobre as mesas.

As paredes, por si só, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo (CORRÊA, 1986, p. 77).

Quanto à metodologia da nova escola, também servia de contraponto à do vilarejo, a começar por Dona Nenén, que ensinava com amor e delicadeza nos gestos. Cazuza estava fascinado pela professora:

Eu nunca tinha visto moça mais linda. E tão forte impressão ela me causava com a sua beleza, que eu tirava constantemente os olhos dos livros para ficar minutos esquecidos a olhá-la.

Ela, porém, me advertia: - não se distraia, menino, cuide da sua liçãozinha. Era uma criatura doce, delicada, suavíssima. Assim, miudinha, misturada ali conosco, podia-se pensar que fosse nossa irmã mais velha. Fazia-se respeitar porque se fazia estimar (CORRÊA, 1986, p. 78).

Quando a falta de um aluno era mais grave, tranquila, a professora contava uma fábula ou um apólogo com fundo moral, induzindo-o e aos colegas à reflexão sobre a atitude incorreta.

A trama narrativa de **Cazuza** é pontuada pela preocupação com a inclusão social das diferenças.

Em uma das passagens da obra, em que o dia na escola da vila é retratado, há o registro da preocupação em respeitar as individualidades.

Trata-se do episódio em que um aluno vaidoso de suas posses humilha o colega, filho de um homem pobre. Dona Janota interfere com um forte discurso de inclusão:

— O menino, pelo que ouvi, julga-se superior ao seu colega. Já tenho dito aqui, muitas vezes, que todos os homens são iguais. A riqueza não dá superioridade a ninguém. É pelas virtudes, unicamente pelas virtudes, que nós nos distinguimos. No mundo, o que dá valor às criaturas é a inteligência, a bondade, a prática de humanidade, o trabalho, a paciência, a dignidade. O aluno não vale pela roupa que veste, pelos haveres que os pais possuem. Vale pela aplicação aos estudos, pelo procedimento nas aulas. O aluno rico não é aquele que tem pais ricos, é o que consegue notas ótimas (CORRÊA, 1986, p. 84).

Segue o capítulo com lições éticas, políticas, humanitárias.

Um apólogo escolhido por Dona Nenén sobre o tema do ocorrido, no mesmo dia, foi contado para toda a classe.

Da vila, Cazuzá, com sua família, foi para a cidade de São Luís, onde andava pelas ruas como um pequeno *flâneur* baudelairiano. As impressões registradas da cidade de São Luís revelam o encantamento das descobertas. Para Benjamin (1991, p. 35), “A rua se torna moradia para o *flâneur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes”.

Perdia-se Cazuzá na contemplação dos velhos sobradões de azulejos, das lojas, das farmácias, das igrejas, dos jardins e das carruagens.

Havia também algum desconforto na fase de adaptação de Cazuzá na cidade, como em relação ao teatro onde esperava encontrar o toldo do circo da vila no lugar do teto. Quando foi levado ao internato pela tia, após a partida do pai, Cazuzá sentiu-se desamparado no meio da multidão de alunos. Só naquela hora lembrou-se da figura da mãe, depois de muitos dias, pelo que tomou-se de remorsos: “O que se havia passado no meu íntimo enchia-me agora de remorsos. Durante aquela viagem, ou melhor, desde o dia em que pela primeira vez na viagem se falou, esqueci minha mãe” (CORRÊA, 1986, p. 138).

Interessante a contribuição de Freud em seu **Psicopatologia da vida cotidiana**, sobre o que reflete sobre infância e memórias ocultas:

As memórias indiferentes da infância devem a sua existência a um processo de deslocação. Pode demonstrar-se por Psicanálise que, ao

serem reproduzidas, representam substitutivos para outras impressões realmente significantes, cuja reprodução direta é dificultada por uma certa resistência. Como não devem a sua resistência aos seus próprios conteúdos, mas a uma relação associativa destes com outro pensamento reprimido, merecem o título de “memórias ocultas”, pelo qual as designei (FREUD, 1969, p. 42).

A indiferença que levou Cazusa ao esquecimento da mãe oculta motivos que escapam à compreensão do próprio menino, que registra em palavras:

Esquecer talvez não seja o termo exato, mas a verdade é que, durante aquele tempo, não me comovia com a imensa dor que ela, a todo instante, mostrava pela nossa próxima separação.

Para ser franco, confesso que me aborrecia vê-la de olhos molhados, todas as vezes que se falava da minha partida.

Na mesa, quando me fitava com lágrimas nos olhos, cruzando dolorosamente o talher, eu me roía por dentro. Não dizia com a boca, mas dizia com o pensamento, que ela não queria que eu fosse aprender (CORRÊA, 1986, p. 138).

O menino não se perdoava, e a falta da mãe lhe roía os dias e as noites, quando chorava de saudade. Os soluços foram ouvidos por um dos colegas de dormitório, que procurou confortá-lo. Bicho Brabo era o apelido desse colega, órfão de mãe.

O diálogo que se segue traz impressões de crianças aprendendo a sofrer de saudade:

— Não tenho mãe.

— Não tem?

— Nunca tive.

Secaram-me repentinamente os olhos. Eu, ali, a chorar a minha infelicidade, quando, junto de mim, havia um companheiro mais infeliz do que eu!

— Ela morreu?

— Sim. Eu era pequeno, muito pequenino...

— E você não se lembra dela?

Não respondeu. Fechou longamente os olhos como quem se afunda numa recordação e, depois, com ligeiro tom de tristeza:

— Não. Faço esforço, mas não me lembro (CORRÊA, 1986, p. 140).

As névoas da memória, muitas vezes, encobrem lembranças de que não se deseja perder. O menino órfão tenta, num exercício de concentração no passado, unido ao desejo do presente, recordar-se da mãe.

Propõe-se a convocar o que Proust chama de memória voluntária, ou seja, um tipo de memória sujeita aos apelos da atenção. Segundo Benjamin:

“Esta seria a *mémoire volontaire*, a memória voluntária; e as informações sobre o passado, por ela transmitidas, não guardam nenhum traço dele” (BENJAMIN, 1991, p. 106).

Cazuza, o narrador-personagem, se descobre na pestilência da indiferença com o afastamento da mãe. Ao mesmo tempo, procura justificar ao leitor o motivo de se anestesiá-lo para a dor da progenitora. Mas seu remorso se mantém, o que leva o leitor a deduzir que as palavras não são fiéis à realidade.

Antonio Candido (1976) atenta para o fato de que, quando se investigam partes de um ser que chegam a outro por uma conversa, afirmação, informação ou um ato, não se garante unidade no conhecimento deste. Pode-se chegar até a um conhecimento mais ou menos adequado à noção conjunta, mas essa noção é aproximada.

Segundo Candido:

Os seres são, por natureza, misteriosos, inesperados. Daí a psicologia moderna ter ampliado e investigado sistematicamente as noções de subconsciente e inconsciente, que explicariam o que há de insólito nas pessoas que reputamos conhecer e, no entanto, nos surpreendem, como se uma outra pessoa entrasse nelas, invadindo inesperadamente a sua área de essência e de existência (CANDIDO, 1976, p. 56).

Resguardadas estão assim as semelhanças entre os fatos narrados na obra de ficção, assim como as afinidades com a verdade, entre o ser vivo e os entes da ficção.

O que não se pode perder de vista são o contexto histórico-político em que a obra está inserida e a validade dos métodos acionados pelo escritor para que a realidade interpenetre a ficção em favor de leitores cuja expectativa supera o tempo e o espaço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra **Cazuza**, um romance de formação, de Viriato Corrêa, tomada por *corpus* do estudo desenvolvido, instigou aqui a reflexão sobre concepções e métodos de ensino, considerados de forma crítica e consciente, já no início do século XX. Abrindo-se a uma gama de abordagens, o livro, publicado pela primeira vez

em 1938, num processo idiossincrático autoral, entrelança ficção com realidade e transpassa as fronteiras do tempo, uma vez desconstruídas pelas verdades transportadas no fluxo da tradição escolar para as páginas de uma literatura comprometida com o pulsar de valores éticos, morais e humanitários das palavras fortes.

**Cazuza** constrói-se de muitas vozes e de muitas individualidades vivenciais que se enlaçam na ciranda do enredo em um abraço coletivo. Discursos se interpenetram, inundando silêncios pelas frestas textuais de uma história que hoje mudou de roupagem, para, com nova vestimenta verbal, travestir a violência opressora. O romance de Viriato Corrêa, na sua atemporalidade temática, propicia aos leitores, desarmados de preconceitos, a revisão das práticas educativas. Difícil, para não considerar impossível, concluir a leitura de **Cazuza** sem experimentar abalos na indiferença anestesiante à palmatória moral que fere, penetra e dilacera a psique de muitos que frequentam o ambiente escolar quando este se pauta na deseducação opressiva. Com **Cazuza**, o autor deixa pegadas no universo literário em seu empenho com o **dasein** heideggeriano, ao optar por uma obra que contribui com o ser e o estar aí e agora em um mundo que não pode esperar pelo porvir quando se trata da conscientização imediata contra o descompromisso com a formação integral do indivíduo.

#### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 2. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem da ficção**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 34. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.
- FREUD, Sigmund. **Psicopatologia da vida cotidiana**. 3. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- \_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- HUMPHREY, Robert. **O fluxo da consciência**. Trad. Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- SANTOS, Wendel. **Crítica: uma ciência da literatura**. Goiânia: EDUEFG, 1983.

# HELENA, DE MACHADO DE ASSIS, E SEUS CONTORNOS EPISTOLOGRÁFICOS

MOEMA RODRIGUES BRANDÃO MENDES\*

Helena será assim um romance  
indefinido entre a sátira e a tragédia  
de teor romântico.  
Comissão Machado de Assis

A carta é, surpreendentemente, um  
texto que, ao ser acionado, ilumina  
fatos e acontecimentos, desrecalca  
impressões, deixa entrever  
sentimentos, revela experiências e  
idiosincrasias com a acuidade de  
um aparelho de raio X.  
Matildes Demétrio dos Santos

## CADA OBRA PERTENCE A SEU TEMPO

A versão eleita como texto-base para o desenvolvimento desta reflexão em torno de **Helena**<sup>1</sup>, romance de Machado de Assis, publicado em 1974, foi organizada pela Comissão Machado de Assis.

Esta “Comissão foi instituída pela portaria nº 483, datada de 19 de setembro de 1958, do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de elaborar o texto definitivo das obras de Machado de Assis” (ASSIS, 1975. p. 5). Nela consta uma detalhada introdução crítico-filológica que documenta, de forma muito importante, as variantes havidas nos textos em suas diferentes

---

\* moemarodrigues@yahoo.com.br. Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, (UFF/RJ), Coordenadora do Programa de Mestrado em Letras do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, CES/JF.

1 Será adotado como critério registrar o título do romance **Helena** em negrito e o nome da protagonista, Helena, sem o destaque.

edições (ASSIS, 1975). Embora não seja a intenção deste artigo pesquisar estas variantes, ressalta-se a relevância da fidedignidade da fonte consultada.

**Helena**, segundo o **Prefácio** que constitui a referida versão (1975), foi o terceiro romance de Machado de Assis, publicado, inicialmente, em forma de folhetim no ano de 1876, o que nos permite inferir que a literatura romântica vivia o auge de sua significação; entretanto já apresentando pistas de alterações, identificadas, inclusive, na própria obra machadiana em questão; haja vista a escrita de Machado ao elaborar a **Advertência** que compõe a obra,

Esta nova versão de Helena sai com várias emendas de linguagem e outras, que não alteram a feição do livro. Ele é o mesmo da data em que o compus e imprimi, diverso do que o tempo me fez depois, correspondendo assim ao capítulo da história do meu espírito, naquele ano de 1876. Não me culpeis pelo que lhe achardes romanesco. Dos que então fiz, este me era particularmente prezado. Agora mesmo, que há tanto me fui a outras e diferentes páginas, ouço um eco remoto ao reler estas, eco de mocidade e fé ingênua. É claro que, em nenhum caso, lhes tiraria a feição passada; cada obra pertence a seu tempo (ASSIS, 1975, p. 51).

Observa-se, a partir desta adversão, que o escritor não se culpa diante do leitor pelas peculiaridades contidas nesta produção que a fazem um romance eminentemente romântico. Machado de Assis o queria assim, segundo suas palavras, ao afirmar que esta obra lhe é muito prezada. Ratificando, “este [romance] me era particularmente prezado. [...] É claro que, em nenhum caso, lhes tiraria a feição passada; cada obra pertence a seu tempo” (ASSIS, 1975, p.51), confirmando que mudanças literárias estavam ocorrendo e sua devida consciência deste fato.

Contextualmente, o romance narra sobre paisagens, pessoas e seus dramas, vividos na cidade do Rio de Janeiro, em época do Segundo Reinado no momento em que estavam sendo estimulados ideias e ideais republicanos. Em cena, compareciam as figuras representativas de D. Pedro II, os Liberais e os Conservadores (1968). Apesar deste momento provocativo, a política pouco aparece no romance, **Helena**, a não ser num momento em que Estácio, pretendente de Eugênia – filha do médico Dr. Camargo –, é orientado por seu futuro sogro sobre a importância de fazer-se deputado.

— Trata-se ... disse Estácio.

— De uma conspiração; todos conspiramos em seu benefício. [...] Uma vez a sós, Camargo pousou a mão no ombro de Estácio, fitou-o paternalmente, enfim perguntou-lhe se queria ser deputado. Estácio não pode [Sic] reprimir um gesto de surpresa.



— Era isso? Disse ele.  
— Creio que não se trata de um suplício. Uma cadeira na câmara! [...].  
— Mas a que propósito...  
— Esta Idea [Sic] apoquentava-me há algumas semanas. Doía-me vê-lo vegetar os seus mais belos anos numa obscuridade relativa. A política é a melhor carreira para um homem em suas condições; tem instrução, carácter, riqueza, pode subir a posições invejáveis [...] Fala-se em dissolução. Para facilitar-lhe o sucesso, entendi-me com duas influências dominantes. O negócio afigura-se em bom caminho.  
Estácio ouviu com desgosto as notícias que lhe dava o médico (ASSIS, 1975, p. 95).

Interpondo ainda o enredo,

Machado de Assis fez a ação do romance retroceder ao ano de 1850<sup>2</sup>. [Sic]. O enredo é situado em uma casa senhorial de Andaraí, o lar do Conselheiro Vale. O romance inicia-se com a morte do grande homem, acometido de um ataque apoplético, e, no seu transcorrer, embora o escritor prefira a análise das almas às seduções paisagísticas, vê-se que o Rio de então assoma em rápidos quadros. Um Rio de Janeiro idílico. A Tijuca e o Andaraí estavam ocupados por chácaras. Andava-se naquelas terras, a cavalo. A sociedade dividia-se entre senhores e escravos, entre a sala de visitas e a senzala (ASSIS, 1975, p. 12).

O romance tem seu início marcado por uma carta-testamento deixada pelo Conselheiro Vale,

O Conselheiro Vale morreu às 7 horas da noite de 25 de Abril de 1850. [...] A família do Conselheiro compunha-se de duas pessoas: um filho, o Dr. Estácio, e uma irmã, D. Úrsula [...] O Dr. Camargo, médico e velho amigo da casa logo que regressou do enterro, foi ter com Estácio a quem encontrou no gabinete particular do finado em companhia de D. Úrsula. [...] Alguns momentos correram de profundo silêncio entre os três. O primeiro que rompeu foi o médico. – Seu pai deixou testamento? (ASSIS, 1975, p. 54-55).

---

2 Adotou-se 1850 para a data de morte do Conselheiro Vale, “porque em dois exemplares consultados, o zero acha-se mal impresso, assemelhando-se a um ‘nove’” e poderia ter “levado o tipógrafo a ler 1859, pois é de crer que a composição tipográfica teria sido guiada por um exemplar de 1859” (ASSIS, 1975, p. 42).

O Conselheiro Vale havia deixado uma carta-testamento, que fora aberta no dia seguinte, na qual foram legados pios, benefícios, lembranças a amigos, dotes a afilhados, solicitação para serem rezadas missas em intenção de sua alma e pela de seus parentes. Uma disposição testamentária, entretanto, era singular:

Uma disposição havia, porém, verdadeiramente importante. O conselheiro declarava reconhecer uma filha natural, de nome Helena, havida com D. Ângela da Soledade. Esta menina estava sendo educada em um colégio de Botafogo. Era declarada herdeira da parte que lhe tocasse de seus bens e devia viver com a família, a quem o conselheiro instantaneamente pedia que tratasse com desvelo e carinho, como se de seu matrimônio fosse (ASSIS, 1975, p. 58).

Helena e Estácio enamoram-se, e o romance, então, é guiado para o tema do incesto, na verdade um falso incesto, pois Helena não era biologicamente filha do Conselheiro Vale, mas o era legalmente, fato que consegue introduzir elementos de suspense e tragédia ao romance.

O conflito gerado é fortemente romântico, visto que o mesmo se dá entre as leis públicas, as leis de moral e orgulho individuais. Helena sabia que não era irmã de Estácio, entretanto não esclarece este equívoco temendo enfrentar a opinião pública, que reagiria de maneiras diversas, mas, sem dúvidas, punindo-a de alguma forma. Helena cumpre o papel de heroína romântica na medida em que se sacrifica pelo amor e pela honra, sendo marcada, portanto, pela correção ética e moral, autopunindo-se com a morte.

Um escravo veio chamar Estácio à pressa; ele subiu trôpego as escadas, atravessou as salas, entrou desvairado no quarto e foi cair de joelhos, quase de bruços, junto ao leito de Helena. Os olhos desta já volvidos para a eternidade deitaram um derradeiro olhar para a terra, e foi Estácio que o recebeu, – olhar de amor, de saudade e de promessa. A mão pálida e transparente da moribunda procurou a cabeça do mancebo; ele inclinou-a sobre a beira do leito, escondendo as lágrimas e não se atrevendo a encarar o final instante. Adeus! – suspirou a alma de Helena rompendo o envólucro [Sic] gentil. Era defunta (ASSIS, 1975, p. 231).

Após um breve comentário sobre a história vivida por Helena e Estácio, a fim de situar o leitor quanto ao desenvolvimento da narrativa, retomamos proposta deste artigo de pensar sobre a presença da carta como elemento fundamental na elaboração e no desenvolvimento do romance.

## CARTA: APROXIMAÇÃO SENTIMENTAL

A carta é por definição uma partilha.  
Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), [...] um texto (que se pode publicar).  
Philippe Lejeune

A cada carta escrita, queimada, remetida ou recebida por um signatário, as ações romanescas se tornam substanciais e envolventes.

Segundo Matildes Demétrius dos Santos (1998), a carta é um gênero literário fascinante, entretanto de difícil classificação, já que sua natureza se aproxima de um diário, de uma agenda íntima ou de um memorial confidenciais.

Este gênero de fronteira, porém, apresenta características bastante específicas, possuindo regras e exigências que a diferenciam de outros gêneros, como local e data, saudação, texto, cumprimento final, assinatura, e, para sua escritura, existem manuais, contendo normas importantes e indispensáveis ao conhecimento da arte de escrevê-las.

A epístola possui aspecto pessoal, confidencial e secreto em relação à mensagem, por isso é transportada dentro de um envelope fechado, assinado e lacrado (VASCONCELLOS, 1998).

A carta foi muito utilizada em ambientes literários, quer sejam entre escritores, quer sejam em obras entre os personagens, como é o caso no romance **Helena**, de Machado de Assis.

Neste romance, o cartear de missivas revela informações de ordem pessoal dos personagens-correspondentes, permitindo ao leitor conhecer uma história de amores e desamores, encontros e desencontros promovidos pela riqueza de informações.

Aplica-se muito bem a este romance uma consideração de Matildes Demétrio dos Santos ao ponderar que,

Se o texto romanesco trapaceia maravilhosamente com o leitor, jogando ações e sentimentos de personagens irrealis, a correspondência, ao contrário, impõe-se como um discurso sem máscaras (SANTOS, 1998, p. 21).

Os sentimentos vividos por Helena e Estácio, principalmente, “reafirmam a premissa de que, neste caso, a carta-reveladora esclarecendo sobre a história da protagonista impõe-se como um discurso sem máscaras” (1998, p. 21).

Sempre que se trabalha com cartas, fictícias, compondo um enredo de romance, ou não fictícias, envolvendo signatários reais, é importante (re)visitar o que legalmente se afirma sobre a utilização de informações contidas nas missivas. Além do que “Penetrar nas intimidades de cartas alheias é esbarrar permanentemente no inesperado”, como diz Matildes Demétrio (1998, p. 2).

Conforme as leis que regimentam os Direitos Autorais, importa tomar conhecimento do que determina o artigo 23 da Lei nº 8.159, datada de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. Suas categorias e seus acessos são regulamentados pelo Decreto nº 7.845, datado de 14 de novembro de 2012, que trata da segurança e do tratamento de informação com qualquer grau de sigilo.

O Capítulo IV da referida Lei, que trata da organização e administração de instituições arquivísticas, dispõe, em seu artigo 24, parágrafo 1º, a determinação dos novos prazos máximos de restrição de informação em poder dos órgãos e entidades públicas, conforme o grau de sigilo, a saber: 25 anos para informação ultrassecreta; 15 anos para secreta; e 5 anos para reservada.

O prazo legal para usufruir das informações em condição de domínio é de 70 (setenta) anos, contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao falecimento do autor, e o artigo 46, alínea d, parágrafo III, da Lei de Direito Autoral, declara que não constitui ofensa a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra.

A epistolografia – arte de escrever cartas –, portanto, é parte essencial na formação e no desenvolvimento da cultura literária brasileira. A importância das cartas não está em apenas explicar e orientar o leitor com revelações biográficas, mas também em apresentar o contexto sociocultural da época, permeado por valores éticos, morais e amorosos frequentados na sociedade vigente.

Tais são os méritos que as missivas podem alcançar dentro da arte da literatura, quando fornecem elementos preciosos para a reconstituição e compreensão da história desenvolvida em uma obra, como é o caso das cartas trocadas entre os correspondentes do romance romântico **Helena**, de Machado de Assis.

Nele, encontram-se cartas familiares em que o remetente exerce sua própria individualidade, discorrendo sobre os acontecimentos de seu cotidiano, suas preocupações ou alegrias, enfim, detendo-se nas informações e nos relatos do mundo que o circunda.

Cartas de amor também ocupam esta narrativa de Machado, cujo narrador utiliza-se da linguagem emotiva para dar importância ao pensamento espontâneo, deixando falar o coração.

Os amantes fazem confidências, as conversas são íntimas e sem censura. No romance citado, Helena, a protagonista, é recebida no seio de uma família rica – a família do Conselheiro Vale –, que enfrenta dificuldades em conciliar o amor pelo suposto irmão, com a conquista do espaço privilegiado da riqueza.

O romance inicia-se com uma carta-testamento, conforme já dito, deixada pelo Conselheiro Vale. O tempo é claro, indiscutível. “Os fatos e pormenores do conteúdo podem ser historicamente identificados; e os destinatários não são mais do que contemporâneos ou contemporâneos do missivista”, no caso, o autor do testamento (SANTOS, 1998, p. 21).

No capítulo VI, tomamos conhecimento de uma carta endereçada a Estácio, cujo remetente era Luis Mendonça, amigo que residia na Europa.

Chegando à casa, achou Estácio remédio ao mau humor. Era uma carta de Luís Mendonça, que dois anos antes partira para a Europa donde regressava. Escrevia-lhe de Pernambuco, anunciando-lhe que dentro de poucas semanas estaria no Rio de Janeiro. Mendonça fora o seu melhor companheiro de aula. Havia entre eles certos contrastes de gênio. O de Mendonça era mais folgazão e ativo. Quando este partiu para a Europa, quis que o colega o acompanhasse, e o próprio conselheiro opinara neste sentido. Estácio recusou pelo receio de que, sendo diferente o espírito de um e outro, a viagem tivesse de obrigar ao sacrifício de hábitos e preferência de um deles (ASSIS, 1975, p. 80).

Observa-se nesta correspondência, conforme Vasconcellos (1998), que a carta enviada pelo personagem Luís Mendonça a Estácio é uma conversa entre dois amigos que estão em situação de ausência física na qual o remetente se coloca como se estivesse presente e o destinatário o recebe enquanto presença. E, de acordo com a época, a carta traz notícias do cotidiano, notícias pessoais de quem a escreve e da vida política na qual o mesmo está inserido.

No capítulo VIII, a presença de uma missiva será responsável por uma atmosfera de mistério que envolverá a narrativa:

No dia seguinte de manhã, informado de que a tia dormia sossegadamente, Estácio abriu uma das janelas do quarto e relanceou os olhos pela chácara. A alguns passos de distância, entre duas laranjeiras, viu Helena ler atentamente um papel. Era uma carta, longa de todas as

suas quatro laudas escritas. Seria alguma mensagem amorosa? Esta idéa [Sic] molestou-o muito. Afastou-se da janela, conchegou as cortinas, e pela fresta procurou observar a irmã. Helena estava de pé no mesmo lugar [Sic], e percorria rapidamente as linhas, até ao final da última página. Ali chegando, deu dous [Sic] passos, tornou a parar, voltou ao princípio da carta, para ler de novo, não já depressa, mas repousadamente. Estácio sentiu-se movido pela imperiosa curiosidade, à qual vinha misturar-se uma sombra de despeito e de ciúme. A idea [Sic] de que Helena podia repartir o coração com outra pessoa desconsolava-o, ao mesmo tempo que o irritava. A razão de semelhante exclusivismo não a explicou ele, nem tentou investigá-la; sentiu-lhe somente os efeitos, e ficou ali sem saber se o faria. Duas vezes saiu pela janela para ir ter com a irmã, mas recuou de ambas, refletindo que a curiosidade pareceria impolidez, se não era talvez tirania. Ao cabo de alguns minutos de hesitação, saiu do quarto e dirigiu-se à chácara. Quando ali chegou, Helena passeiava [Sic] lentamente, com os olhos no chão. Estácio parou diante dela.

— Já fora de casa! Exclamou em tom de gracejo.

Helena tinha a carta na mão esquerda; instintivamente a amarrotou como para escondê-la melhor. Estácio, a quem não escapou o gesto, perguntou-lhe rindo se era uma nota falsa.

— Nota verdadeira, disse ela, alisando tranqüilamente o papel, e dobrando-o conforme recebera; é uma carta.

— Segredos de moça?

— Quer lê-la? Perguntou Helena, apresentando-lha.

Estácio fez-se vermelho e recusou com um passo (ASSIS, 1975, p. 102).

Helena lê uma carta misteriosa que suscita o ciúme de seu meio-irmão. Este é um momento em que Estácio começa a duvidar da virtude-moral de Helena, fruto de um relacionamento extraconjugal de seu pai, fazendo com que o romance perca a mansidão contida para dar lugar a ambivalências enigmáticas: “os fantasmas ganham rosto, as máscaras caem, as influências se revelam, as dominações se explicam” (SANTOS, 1998, p. 15).

Neste mesmo capítulo VIII, Estácio recebe uma carta de Eugênia, sua noiva,

[...] o diálogo foi mastigado como o almoço. No fim deste, recebeu Estácio uma carta de Eugênia. Era uma tagarelice meio frívola, meio sentimental, mistura de risos e suspiros, sem objeto definido a não ser pedir-lhe que escrevesse se não pudesse ir vê-la. Acabava ele de ler a carta, quando Helena lhe apareceu à porta do gabinete. Não a escondeu;

lembrou-lhe de mostrá-la à irmã, na esperança de que esta, pagando-lhe com igual confiança, lhe mostrasse a sua. Helena percorreu com os olhos a carta de Eugênia e esteve algum tempo silenciosa.

— Permite-me um conselho? Perguntou ela.

E como Estácio não respondesse com um gesto de assentimento:

— Vá ter com Eugênia, solicite licença para ir pedi-la a seu pai, e conclua isso o quanto antes. Não é verdade que se amam? Dela creio poder afirmar que sim, de você... (ASSIS, 1975, p. 103-104).

Observa-se, então, que as cartas poderiam substituir encontros amorosos não acontecidos e serem fontes de desabafos e iras, como no capítulo XIII, em que Helena escreve uma missiva, cujo destinatário foi o fogo:

Quando a tormenta pareceu extinta a moça sentou-se na cama e olhou vagamente em torno de si. Depois ergueu-se; dirigiu-se trôpega ao quarto de vestir; ali parou diante do espelho, mas fugiu logo, como se lhe pesasse encarar consigo mesma. Uma das janelas estava aberta; Helena foi ali aspirar um pouco do ar da noite. Esta era clara, tranquila e quente. As estrelas tinham uma cintilação viva que as fazia parecer alegre. Helena enfiou um olhar por entre elas como procurando o caminho da felicidade. Esteve à janela cerca de meia hora; depois entrou, sentou-se e escreveu uma carta. A carta era longa, escrita a golfadas, sem nexos nem ordem; continha muitas queixas e imprecações, ternura expansiva de mistura com desespero profundo; falava daqueles que, tendo nascido sob influência de má estrela, só tem felicidades intermitentes e mutáveis; dizia que para ela a própria felicidade era um gérmen de morte e dissolução [...] A carta falava também de um homem cujo egoísmo de pai não conhecia limites [...]. No fim dizia que havia naquelas linhas muito de obscuro e incompleto, que oportunamente contaria tudo, mas que desde já podia dar a triste notícia de que lhe era forçoso abster-se de sair.

Helena releu o escrito e meditou longo tempo sobre ele; acrescentou ainda algumas linhas; depois rasgou o papel em dous pedaços, chegou-os à vela, e os destruiu. Como arrependida, voltou a escrever outra carta, mas não chegou a acabar seis linhas; rasgou-a como fizera à primeira, [...] (ASSIS, 1975, p. 129).

Este pai extremo a quem Helena se referia é o pai biológico com quem a mesma se correspondeu durante dez anos, enquanto a menina-moça estava no colégio interno em Botafogo. Pai amoroso, que era, aconselhava Helena a não

contar a verdade à família do Conselheiro, devido ao fato de ele [pai biológico] não poder dar a ela o que a sociedade da época exigia: boa situação financeira, família endinheirada e digna de respeito. Helena contava, então, com 16, 17 anos e, apesar do sofrimento causado por tal situação, obedecia aos aconselhamentos do pai; e, por isso, conquistou uma alma ulcerada, porém pia.

O décimo terceiro capítulo é finalizado com uma carta em que Estácio pede Eugênia em casamento:

Estácio escreveu no dia seguinte uma carta ao Dr. Camargo, pedindo-lhe a mão de Eugênia, carta seca e digna, como as circunstâncias pediam. Antes de a remeter, mostrou-a a Helena, que recusou a lê-la. Não a leu, nem lhe pegou. Ele teve-a alguns instantes na mão, sem se atrever a dá-la ao escravo que esperava por ela. Por fim, deitou-a sobre a secretária.

— Amanhã, disse ele sorrindo para Helena.

Helena lançou mão da carta e deu-a ao escravo.

— Leva-a à casa do Sr. Dr. Camargo, ordenou a moça. Não tem resposta (ASSIS, 1975, p. 133).

No décimo quarto capítulo, há o registro de um bilhete escrito por Estácio, que saía em viagem. Ao partir de Andaraí,

Estácio levantou-se ao amanhecer. Uma vez pronto, quis surpreender a tia e a irmã com uma lembrança sua, e escreveu uma folha de papel estas simples palavras: “Até à volta; 6 horas da manhã” (ASSIS, 1975, p. 139-140).

Neste intervalo de presença, Estácio em Cantagalo e Helena em Andaraí, os irmãos trocaram cartas expressando grande saudade um do outro.

Sucessivamente, no décimo quinto capítulo, lemos uma carta, misto de familiar e amorosa, escrita por Estácio e enviada à Helena, sua irmã, quando o mesmo se encontrava já instalado com a família de Eugênia, sua noiva na fazenda em Cantagalo.

As primeiras cartas de Estácio chegaram uma tarde em que as duas senhoras e Mendonça se achavam na varanda, acabado o jantar, bebendo as últimas gotas do café. D. Úrsula, depois de pôr em atividade três mucamas para lhe irem procurar os óculos, levantou-se e foi ela própria à cata deles, com a sua carta na mão. Helena ficou com a que lhe era dirigida; estava sentada junto a uma das janelas; abriu-a e leu-a para si: Quando esta carta te chegar às mãos estarei morto, morto de saudades



de minha tia e de ti. Nasci para os meus, para a minha casa, os meus livros, os meus hábitos de todos os dias. Nunca o senti tanto como agora que estou longe do que há mais caro neste mundo. Poucos dias lá vão, e já me parecem meses. Que seria se a separação não fosse tão limitada? Na carta que escrevo a titia dou conta de nossa viagem e da saúde de todos. D. Clara está na verdade, à beira da morte; mas pode durar ainda alguns dias, e o Dr. Camargo resolveu esperar até dar-lhes os últimos adeuses. A recepção que nos fez a família foi cordialíssima. Há aqui uma cunhada da enferma, um primo, três sobrinhos, outros parentes e vários afilhados. O primo é comendador e tenente-coronel; ele e os outros são a gente mais afável do mundo. Os homens da família são influências eleitorais; quando souberam da minha candidatura, ofereceram-me logo os seus serviços, com a cláusula única de que haja prévia recomendação do Rio de Janeiro. Agradei o favor, com muita abundância d'alma, porque a tal candidatura, que não me seduzia e nem me seduz, não há remédio senão cuidar dela, de modo que o meu nome não padeça a injúria da derrota. Que te parece esta pontazinha da vaidade? Mudemos de assunto, que este me aflige, e não quero filosofar sem ti, que és a minha companheira nestas vadiações de espírito. Aí não te lembraria, talvez das nossas palestras; aqui lembra-me tudo. De manhã dou meu passeio eqüestre, como lá, mas que diferença!

Quem vai ao meu lado é o tenente-coronel, excelente homem, coração de pomba, com o defeito único e enorme de se não chamar D. Helena do Vale, a minha boa Helena, que lá está na Corte, a divertir-se sem seu irmão. Ele fala de tudo e muito: do café, do governo, das eleições, dos escravos, dos impostos. Eu ouço-o, que é o menos que posso fazer, e deixo-o ir sem interrupção. Às vezes, como que desconfiado, recolhe-se ao silêncio; eu ato o fio da conversa e ele encarrega-se de desenhar o novo. Tão pouca cousa o faz feliz! Já cacei uma vez; confesso-te que é o que me pode distrair um pouco. Pensava ter perdido o costume; mas não o perdi. A modéstia impede-me de dizer mais.

A fazenda é vasta e a casa é excelente. Não te direi que gosto da vida agrícola; não gosto, não me dou com ela. Mas viver num recanto como este, a dous [Sic] passos do mato, a tantas léguas da rua do Ouvidor, isso creio que se dá com a minha índole. Consultaremos titia. Eu não sei o que é amar o tumulto exterior; acho que é dispersar a alma e crestar a flor dos sentimentos. Nasci para monge... e creio que também para despota, porque estou a planear uma vida ignorada e deserta, sem consultar tuas preferências. Sou um Cromwell com tendências de frade; ou, por dizer numa só palavra: sou um Lutero... muito inferior.

Pobre Helena! Já lá vão quatro páginas só a falar de mim. Vejamos o que tem feito. Andas muito triste? passeias? lês? jogas? tocas? Conta-me a tua vida o mais miudamente que puderes, conta-me a vida de todos. Não me escondas nada; se, por exemplo, ao abrir um livro ou tocar uma tecla de piano, pensares em mim, escreve isso mesmo, marcando o dia e até a hora, se puder ser. E depois dou-te o direito de perguntar onde ficou a minha gravidade, e responderei que há uma puerilidade séria e que os extremos se tocam. Quando assim seja, a culpa é do céu, que me não deu uma irmã criança, agora é preciso que comecemos pela primeira fase da vida.

Deixei muito recomendado ao Mendonça que fosse à nossa casa com freqüência. Não sei se ele terá lembrado e cumprido a promessa que me fez. Se não tiver cumprido, há de mandar-lhe dizer que eu o detesto e abomino; que ele é o maior traidor que o céu cobre; que tudo fica acabado entre mim e ele; que a amizade é um culto, etc. Dize o que te parecer e pelo modo que te é usual.

Lembro-me de ti a propósito de tudo. Hoje de tarde, por exemplo, o terreiro oferecia um aspecto bonito e característico. Se ela tivesse aqui, disse comigo, faria um magnífico desenho. Peguei de um lápis que trouxe, meia folha de papel, e quis reproduzir o panorama. Escrevi um problema algébrico! Foi um conselho que me deu o lápis: ninguém se meta a fazer aquilo que ignora. Eu ignorava o que era estar ausente da família; por que motivo me determinei a tentá-lo?

Interrompi esta carta para receber o Dr. Fróis, que é o médico de D. Clara; veio ao meu quarto para me dizer que o estado da doente é perdido, que a morte é certa; mas que a vida pode prolongar-se por muitos dias. Vê que perspectiva! Estou com raiva de mim mesmo; esses últimos dias da enferma pesam sobre mim como se fora o punho fechado do destino. Se a morte é certa, por que viver alguns dias mais? E é vida isso, ou é morrer aos goles, sem consciência do que se perde nem do que se vai ganhar?

Está decidido; posso ir daqui a seis dias ou daqui a um mês. Será o que Deus quiser. Manda-me, entretanto, alguns livros. No meu quarto só achei um Manual de Medicina Prática. Manda-me alguma cousa que me faça lembrar o Andaraí. Tira da estante oito ou dez volumes, à tua escolha. Manda também algum trabalho de agulha teu; quero mostrá-lo à cunhada de D. Clara, a quem gabei muito os teus talentos. Se puderes desenhar alguma cousa, à pressa, o tanque, a varanda ou qualquer outro lugar, faze-o e manda com o resto. Escreve-me longamente; conta-me tudo o que houver interessante; fala-me de ti, que é o meio de consolar minhas saudades, que são imensas, imensas como este amor que tenho

à minha família toda. Vou fazer por voltar breve. Adeus, minha boa Helena, adeus, minha vida, adeus ó mais bela e doce de todas as irmãs! P.S. – Reli a carta, e fiquei envergonhado do trecho a respeito da vida da doente. Perdoa a ferocidade, e leva-a em conta da solidão (ASSIS, 1975, p. 143-145).

É interessante observar que os últimos parágrafos dessa missiva constituem uma verdadeira declaração de amor de Estácio a Helena, envolta em indiscutível platonismo.

No capítulo XVII, Helena responde a Estácio e, após mostrar a carta ao Pe. Melchior, ele a leu vagarosamente e perguntou à menina se já havia respondido a missiva. Ela disse que sim, e estendeu a resposta para que o padre lesse-a e aprovasse ou (des)aprovasse o seu conteúdo. O estilo era afetuoso, entretanto Helena, determinada, não estimulava a intensidade sentimental acolhida na carta anterior que Estácio lhe remetera de Cantagalo:

Vivemos, como podem viver duas criaturas que sabem a afeição que lhes tem um parente amigo, ausente embora, mas não esquecido – nem ingrato. O Padre Melchior, alguns vizinhos, e o Dr. Mendonça são as nossas visitas habituais. Você sabe o que vale o padre; é a mais bela alma que Deus mandou ao mundo. Os vizinhos são afáveis, como sempre. O Dr. Mendonça é verdadeiramente digno da nossa afeição e confiança. Disse-lhe o que você escreveu, ele riu, como homem seguro de escapar à punição.

Pena que você tenha que se demorar aí tanto tempo; mas se alguma esperança pode haver de salvar a doente, damo-nos por bem pagas de demora. É verdade que você não é médico; mas há aí outra doente, para quem é, não só médico, mas até toda a medicina. Por que razão não escreveu a Eugênia? Eu não cuidei que essa amiga me esquecesse na véspera de ser minha cunhada. Se estivéssemos mais perto, ia puxar-lhe as orelhas. Diga-lhe isto; e se tiver ocasião de emprestar-me os seus dedos, aplique-lhe o castigo, declarando-lhe o delito cometido e o juiz que a sentenciou. O que você diz da vida solitária é muito justo, mas impraticável. Os amigos não nos iriam ver; e poderíamos dispensá-los? Tal é a opinião de titia e minha. O melhor de tudo é este meio termo de Andaraí; nem estamos fora do mundo, nem no meio dele. O ruído externo pode ter os efeitos de que você fala; mas ele é às vezes preciso para aturdir e distrair o espírito. Também a solidão tem suas dores, e fundas; também ela abala o coração. Nem um extremo nem outro (ASSIS, 1975, p. 147-148).

Estácio, no décimo oitavo capítulo, recebe uma carta de Luís Mendonça contando-lhe sobre suas intenções para com Helena; e o irmão retorna correndo para a casa: “Vem o quanto antes, dizia ele ao terminar a missiva; tenho ânsia de abraçar-te e ouvir de ti mesmo o consentimento que me fará o mais feliz dos homens!” (ASSIS, 1975, p. 157); e, no capítulo 21, Helena envia um bilhete amoroso, porém conciso e seco, a Mendonça, seu futuro esposo: “Venha hoje a Andaraí; é o meu coração que pede e a nossa felicidade que o exige” (ASSIS, 1975, p. 171).

No capítulo XXIV, Estácio recebe uma carta de Dr. Camargo, anunciando que a madrinha de Eugênia havia falecido.

No capítulo XXVI, encontra-se a missiva enviada por Salvador – pai de Helena – a sua filha, intensificando o mistério e iniciando o desfecho romântico da narrativa.

Minha boa filha. Sei pelo Vicente que alguma cousa aí há que te aflige. Presumo adivinhar o que é. O Estácio esteve comigo, logo depois que daqui saíste a última vez. Entrou desconfiado, e deu como razão ou pretexto a necessidade de curar algumas feridas feitas na mão. Talvez ele próprio as fizesse para entrar aqui em casa. Interrogou-me; respondi conforme pedia o caso. Suponho que ele soubesse de suas visitas, não lhe ocultei a minha pobreza; era o meio de atribuí-las a um sentimento de caridade. A virtude serviu assim de capa a impulsos da natureza. Não é isso em grande parte o teor da vida humana? Fiquei, entretanto inquieto; talvez lhe não arrancasse o espinho do coração. Pelo que me disse Vicente, receio que assim acontecesse. Conta-me o que há, pobre filha do coração; não me escondas nada. Em todo caso, procede com cautela. Não provoques nenhum rompimento. Se for preciso deixa de vir aqui algumas semanas ou meses. Contentar-me-á a idéa [Sic] de saber que vives em paz e feliz. Abençôo-te, Helena, com quanta efusão pode haver no peito do mais venturoso dos pais, a quem a fortuna tirando tudo não tirou o gosto de sentir amado por ti. Adeus. Escreve-me. – *Salvador.*

P.S. Recebi o teu bilhete. Pelo amor de Deus, não faças nada; não saias daí; seria um escândalo (ASSIS, 1975, p. 203-204).

A carta definitiva, registrada no capítulo XXIX, que sela a ambiência romântica, é escrita por Salvador e recebida por Estácio, juntamente com um pacote enigmático:

Refleti durante estas duas horas, dizia ele, e cheguei a uma conclusão única. Elimino-me. É o meio de conservar a Helena a consideração e o futuro que lhe não posso dar. Quando esta carta lhe chegar às mãos, terei desaparecido para sempre. Não me procure, que é inútil. Irei abençoá-lo de longe. Recaia, entretanto, sobre mim todo o ressentimento; eu só mereço, porque só eu o provoquei. Vão as cartas de Helena: guardo três apenas, como recordação da felicidade que perdi (ASSIS, 1975, p. 222).

Helena pegou na carta com avidez, leu-a rapidamente. Um gemido vindo do coração demonstrou bem a ferida que acabara de se abrir em seus sentimentos. Tantas feridas destruíram Helena que se tornou defunta. Estácio inclinou-se para beijá-la, e o cadáver recebeu o seu primeiro beijo de amor.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza do conteúdo das missivas é responsável pela criação do mistério neste romance romântico, e também são elas que desvendam as teias amorosas. Toda a trama do romance **Helena**, de Machado de Assis, está sustentada em cartas familiares, amorosas e misteriosas que terão inclusive a responsabilidade de desvendar a tessitura de um amor não realizável.

O narrador de **Helena**, autêntico amator de cartas, trabalhou o destino das personagens através das cartas que assumiram intensa importância na sequência dos acontecimentos.

Constatou-se, nestes contornos epistolográficos do romance **Helena**, de Machado de Assis, que as missivas continham um registro testemunhal de idealização do herói romântico que possui os sentimentos mais puros e nobres e que o mesmo é um ser movido pelas melhores intenções.

Confirmou-se, de forma esclarecedora, a impossibilidade de realização amorosa e, no caso de Helena, essa interdição ocorreu por conta de um tabu: o medo da possibilidade de a sociedade entender este amor entre irmãos, que o eram sem nunca o terem sido, ser uma atitude de incesto.

As cartas esclareceram para o leitor o equívoco elaborado a partir do desconhecimento do passado que, ao ser revelado através de missivas, gera um desfecho dramático. Pôde-se inferir e confirmar esta ideia, visto que a correspondência ofereceu grande contribuição para o desenvolvimento do romance, para elucidar o texto e o contexto do enredo, construídos a cada carta enviada e recebida, já que as missivas revelaram muitas informações que estavam preservadas na intimidade dos personagens.

A correspondência, sob este olhar, funciona com um meio de pesquisa do romance, essencialmente significativa, adquirindo o valor de documento de análise.

#### REFERÊNCIAS:

ASSIS, Machado de. **Helena**. Edições críticas de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2, 1975.

CANDIDO, Antonio, CASTELLO, Aderaldo J. **Do romantismo ao simbolismo**. A presença da literatura brasileira II. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

LEI DE DIREITO AUTORAL. Disponível em <[http://www.legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw\\_identificacao/DEC](http://www.legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw_identificacao/DEC)>. Acesso em: 4 out. 2015.

<[http://www.legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw\\_identificacao/LEI](http://www.legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw_identificacao/LEI)>. Acesso em: 4 out. 2015.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Tradução de NORONHA, Jovita Maria Gerheim, GUEDES, Maria Inês Coimbra. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SANTOS, Matildes Demétrio dos. **Ao sol a carta é farol**: a correspondência de Mário de Andrade e outros missivistas. São Paulo: Annablume, 1998.

VASCONCELLOS, Eliane. Carta missiva. **Remate de males**. Campinas: Unicamp, v.18, p. 61-70, 1998. Disponível em:

<<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/remate/article/viem/3115/2594>>. Acesso em: 4 out. 2015.

# LEIT(URA)/ LITERAT(URA)/ CULT(URA): INTERSEÇÃO ALÉM DO SUFIXO NO ENCONTRO COM A SUBJETIVIDADE

VALÉRIA CRISTINA RIBEIRO PEREIRA\*

**E**lementos relacionados à formação do sujeito-leitor, envolvida pela trama da cultura, o universo da recepção de textos e seus aspectos (meta)teóricos vêm sendo problematizados em nossas pesquisas e reaparecem neste texto, a fim de que consigamos mais nos aproximar da desejada e necessária convergência entre os aspectos que envolvem leitura/ literatura/ cultura, para além da simples interseção sufixal. Importa-nos, de pronto, assinalar as formas de condução de nossos pensamentos e, por isso, registramos a ideia de que a mencionada tríade pode subverter esta ordem sintática sem prejuízos para pensar nosso enfoque, pois estes termos operam em horizontalidade, assumida com os teóricos trazidos adiante.

Em relação às pesquisas mencionadas, o avanço deste texto encontra-se no objeto por ele trazido e está ligado às observações feitas numa pesquisa, nos anos de 2009/2010, realizada em uma universidade pública brasileira, com estudantes em nível de mestrado e doutorado. A pesquisa consistiu na observação de aulas ministradas por dois professores, com anotações feitas num diário, em que foram colhidas as falas de estudantes e professores, no decorrer do curso.

Nesta mesma oportunidade, fizemos a tentativa de conseguir algumas anotações provenientes de um “diário de leitura” redigido pelos estudantes, para mais auxiliar os estudos sobre a formação do leitor. A explicação para tal contribuição deu-se com base no fato de que os sujeitos deste nível de ensino,

---

\* Doutora em Letras, PUC-Rio. Pesquisadora com ênfase no tema Formação do Leitor. Professora do Programa de Mestrado em Letras do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

superior e de pós-graduação, estavam sem voz ressoante nas nossas pesquisas. Explicamos, também, que estávamos mapeando aspectos relacionados à subjetividade, formação do gosto e do prazer de ler. Os dados iniciais relacionados a esta pesquisa estão explicitados adiante, quando tecemos considerações acerca das observações feitas e de possíveis inferências, a partir do que foi colhido.

No percurso relacionado a pesquisas, cabe mencionar que, com atenção à educação básica, outros artigos ligados ao tema foram publicados, explicitando o lugar da literatura no cenário contemporâneo; e, **sobre a tríade leitura / literatura / cultura, destacamos que** a questão ainda merecedora de observação e ações diz respeito ao lugar da literatura, reconhecida enquanto linguagem distante do interesse dos estudantes deste nível, cujo entendimento continua desvinculado de algo de que se possa “tirar proveito”, a não ser quando aproximada de concursos. Por isso, nossa proposta vai ao encontro do pensamento abaixo transcrito, já que, em práticas de leitura, revelou-se ser interessante olhar para a literatura na sua condição de linguagem, como explicita Eliana Yunes (2002).

Olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de “oferecer verbo” para o leitor referir e tratar a cultura, em múltiplas linguagens, seja o cinema, as artes plásticas ou a música, por exemplo. /.../ Aí, todavia, se coloca a contra-face problemática para o deslocamento da literatura: o lugar da cultura tão pouco está marcado em nossas escolas de ensino médio e em boa parte do terceiro grau (YUNES, 2002, p. 65).

A ideia de oferecer verbo coloca-nos em diálogo com Paulo Freire, que, ao criar o neologismo “palavramundo”, trazia à tona uma noção de leitura abrangente e, em outras palavras, afirmava que, sob qualquer ato de leitura, o que está é a **subjetividade**. Por isso, tratar o ato de ler de modo mecanicista e/ou tecnicista compromete o desenvolvimento de todo o saber articulado, afinal a dificuldade de leitura afeta a construção do conhecimento em todas as áreas e em todos os níveis.

Tal afirmação justifica, assim, o levantamento, aqui apresentado de forma breve, da pesquisa realizada por nós, com algumas análises que nos revelaram o persistente descompasso entre as ideias veiculadas por estudantes de Letras da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, frequentadores da universidade pública brasileira, e o tema da formação do leitor.

Para prosseguirmos, são necessários esclarecimentos acerca da compreensão de conceitos e noções utilizados neste texto, cujo entendimento está ligado aos contextos de pesquisa teórica e aplicação da mesma por necessidade



mostrada nas observações. Isto significa dizer que os conceitos e as noções adotados podem sofrer dilatações, de acordo com as interações percebidas.

Assim, reafirmamos que, para além dos limites do texto escrito, **o sujeito-leitor**, aqui considerado, é aquele que se constrói em meio a diferentes estímulos, usa seu repertório de maneira consciente, levanta hipóteses sobre os textos aos quais tem acesso, faz associações de ideias, mesmo que sejam, inicialmente, hipóteses imaturas e, muitas vezes, inconsistentes. Utilizando qualquer forma de comunicação para expressar uma ideia, a **linguagem** está aqui compreendida com Bakhtin, ou seja, na perspectiva da interação, sem desconsiderar, com Saussure, um sistema de signos no qual se apoia para construir textos.

A propósito, consideramos como **texto** tudo aquilo que, utilizando diferentes linguagens, é veículo de qualquer mensagem portadora de sentido e que, de alguma forma, permite um exercício de interpretação e/ou compreensão por parte do leitor: formas, cores, sons, palavras (escritas ou oralizadas), ritmos, imagens, gestos, vozes, olhares... Com relação à noção de subjetividade, esperávamos que esta pudesse emergir da turma pesquisada, diante das discussões formuladas e, por isso, não nos preocupamos em trazer um conceito, mas admitimos que, na base do que compreendemos por subjetividade, está a concepção daquilo que “é inerente ao sujeito”. E não estão desprezados o afeto, as emoções, o gosto, entre outros elementos que constituem o complexo sujeito-leitor.

Com base nisso, é possível deslocar-nos do ensino básico para alcançar o superior, atentando para o fato de que tal deslocamento implica vermos, de forma objetiva, o resultado do ensino básico: vemos entrarem para as universidades leitores, em sua maioria sem competência para o manejo da linguagem, portanto leitores que não alcançam informação ou obedecem a comandos textuais que lhes sejam transmitidos pelo código escrito e, depois, claro, por suas extensões. Nos cursos de Letras, porém, tal problema pode aparecer amenizado pela natureza do próprio curso, o que não significa dizer que esteja neutralizado.

Tal temática apresentada mostra-se semelhante a uma franja: se levantarmos um fio, outros salientes imediatamente despontam. Assim, vamos pegando as pontas das franjas e fios, para nos preocuparmos com as noções da tríade antes mencionada, procurando amarrar a ela o pensamento sobre o lugar reservado à subjetividade, ao gosto, ao prazer de ler; sobre a inserção e compreensão dos estudos sobre cultura nos espaços do saber, sobre o reconhecimento deste espaço como extensão do tecido cultural; sobre o processo do sujeito de construir sentido, de o leitor ler a si e aos outros; enfim, continuamos ampliando as ideias no âmbito da discussão sobre leitura/literatura/cultura para continuar indagando sobre o problema de pesquisa que envolve a formação do sujeito-leitor.

## CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E SUBJETIVIDADE

Para que possamos compreender melhor o processo que nos leva constantemente ao encontro de uma crise, em que a linguagem não se configura dentro de um sistema pelo que quer comunicar, mas a partir de um sistema que, segundo seu uso por um interpretante, em situação de recepção ou produção, revitaliza-se nos diferentes contextos, adquire novos sentidos (SANTAELLA, 1983, *passim*), é que precisamos compreender os espaços escolares/acadêmicos como extensões do tecido cultural. Caso contrário, continuaremos a manter um ensino tecnicista, podendo criar e manter perfis como os encontrados na pesquisa com estudantes de mestrado e doutorado, mergulhados em contradições no seu campo de atuação.

Desse modo, pensar a formação do leitor exige ampliar a noção sobre a formação do indivíduo e estar ciente da complexidade que envolve todo o processo de construção de um sujeito. Por isso, a prática adotada para guiar nossas reflexões está costurada por uma metáfora: a de uma rede sentidos em que estão imbricados leitores, textos, literatura, subjetividade e cultura.

Partindo de tal percepção, esta rede vem se imbricar, completando e ampliando a grande rede circular de infinitude da leitura, da qual nos fala Alberto Manguel (1997) e que Tzinacan, protagonista do conto *A Escrita do Deus*, de Borges, recupera, quando, preso em um cárcere, busca decifrar a escrita do deus para que possa desaparecer com todos os seus males. Nesse delírio, o personagem percebe, através da visão de uma *Roda infinita*, a amplitude e infinitude da leitura do mundo e das coisas.

Tudo faz sentido.

Essa Roda /.../ era infinita. Entretecidas, formavam-na todas as coisas que serão, que são e que foram, e eu era um dos fios dessa trama total /.../. Ali estavam as causas e os efeitos e me bastava ver essa Roda para entender tudo, interminavelmente Oh, felicidade de entender, maior que a de imaginar ou a de sentir (BORGES, 1989, p. 91).

Após narrar sua visão, o personagem desiste de recuperar sua vida anterior ao cárcere, sob a alegação de que quem pode entrever e decifrar a escrita (nesse caso, a do deus) não deve se ocupar das triviais aventuras e desventuras de um homem, e deixa de se importar com o passado, preferindo esquecer-se, na escuridão física do cárcere, porém tendo em mente a clareza do verbo “compreender”.

Este leitor fictício, que tem na felicidade do entendimento seu bem maior, talvez possa nos ajudar a entender o percurso de construção do sujeito-

-leitor, porque entender o texto, construir sentido para a vida, para o mundo, é condição *sine qua non* para constituir-se sujeito-leitor.

Nessa perspectiva, o mundo revela-se um texto a ser lido; e a “noção de que o sujeito interpreta o mundo com a bagagem de vida que traz, com seu repertório cultural, pouco a pouco alavanca a idéia de que o conhecimento e o sentido do mundo não podem ser articulados fora das linguagens” (YUNES, 2002, p. 117).

É a linguagem que organiza o mundo, então, ele tem a mesma dimensão do texto sobre o qual temos domínio. Assim, de forma lógica, se não compreendermos os textos, o mundo será, por consequência, enigmático.

Em face disso, pensar o problema da construção do leitor e, assim, sua **subjetividade**, conduz a encontrar uma extensa teia social, enlaçada ao emaranhado da cultura.

Então, ler também é escrever-se e inscrever-se no mundo em que se vive. É sair do mundo, ir à letra, ao escrito e ao mundo de novo retornar, porque tudo é texto e gera outros textos. Porém, para tanto, precisamos desconstruir verdades dogmáticas, dicotomias, exclusões; precisamos encorajar o leitor a prosseguir. E uma das formas é fazê-lo encontrar o prazer de ler.

Com relação a isso, a estética da recepção forneceu subsídio para deslocar o foco de quaisquer outros elementos e centrá-lo no leitor.

Segundo Jauss (1994):

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador, em cada época, um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura (JAUSS, 1994, p. 25).

Pertence, então, ao leitor, numa relação dialética com o texto, o desconstruir e reconstruir leituras. Pertence a ele, também, a atualização do repertório do texto, em concomitância com o seu próprio repertório, e a possibilidade de fazer nascer daí um sentido para todos aqueles grafemas chapados sobre o papel. Caso não se dê dessa forma, as palavras não estarão “grávidas de sentido”, elas serão apenas palavras, como disse Drummond, “em estado de dicionário”. Nesse contexto, o sentir do leitor e suas percepções acerca do texto têm prioridade no exercício com a leitura, principalmente se o elemento provocador das discussões for um texto literário.

Para além da questão autoral, Umberto Eco (2002) nos fala que, em algumas situações, precisamos saber sobre o autor, pois, de certo, nas situações

cotidianas, por exemplo, ou em casos em que a linguagem é utilizada para a comunicação – quando supõe um autor e um destinatário – o que é imprescindível. E o autor precisa saber quem é o seu leitor potencial, pois isso definirá certos traços de sua escrita, embora ela não exclua ninguém, necessariamente.

Por outro lado, há textos que são escritos para uma comunidade de leitores e, nesse caso, a obra pode revelar surpresas de interpretação, em relação ao seu leitor ideal; a literatura inglesa satírica do século XIX tornou-se livro juvenil, no século XX, com Gulliver, por exemplo. Todavia, há limites para tais possibilidades; e Eco propõe, como “rede de segurança” para os impulsos excessivos do leitor, o respeito à coerência interna, à lógica em que cada texto se assenta. Toda leitura pode vir a ser «correta», toda interpretação se sustenta, se, no texto, nenhuma das partes lidas e interpretadas contradisser as outras. Tal pensamento encontra forte acolhida também em Alberto Manguel (1997), que vai mais longe, desconstruindo a dicotomia texto informativo/texto literário.

Parece que para ler no nível mais superficial o leitor precisa de informações sobre a criação do texto, o pano de fundo histórico, o vocabulário especializado e até sobre a mais misteriosa das coisas, o que Santo Agostinho chamava de *quem auctor intendit*, a intenção do autor. Contudo, desde que leitor e texto compartilhem uma linguagem comum, qualquer leitor pode descobrir algum sentido em qualquer texto: dadaísta, horóscopos, poesia hermética, manuais de computador e até na linguagem bombástica da política (MANGUEL, 1997, p. 107).

Ler é construir relações de sentido para compor nossa realidade e, ao fazê-lo, construímos os próprios pensamentos, inserindo-nos na grande teia de signos que é o mundo. Os leitores, de carne e osso, e os seus repertórios de leituras, em contato com o texto, fazem eclodir um mundo que se instaura ali, vivo, e o verbo se faz carne, pulsa, razão de toda palavra proferida.

### **O PRAZER DE LER: A QUESTÃO DO GOSTO**

O prazer de ler, no sentido barthesiano (BARTHES, 2006), traz uma crítica à falta de crítica: lemos, às vezes, narrativas de estruturas simples que se repetem indefinidamente, alterando os nomes dos personagens e dos locais. Mas, ainda assim, demanda algum esforço, demanda tempo. De modo que “prazer de ler”, equivalendo a lazer, opondo-se a tarefas escolares, é concepção que precisa ser revista: o lazer não corresponde a um momento ocioso, vivência descompromissada de inutilidades – o lazer/prazer é constituído de experiência humana e de tempo formador

de nossos horizontes e percepções de mundo –, já alertara Aristóteles, tratando do teatro grego. Não é possível acreditar, ainda hoje, que, positiva ou negativamente, o lazer não integre a formação da pessoa e, portanto, do leitor.

Para a formação do leitor, é preciso acessar todos os tipos de textos, mas a porta de entrada está na disseminação do prazer de ler o texto literário, pois, através da construção estética, o leitor se põe em contato com a arte que tem o poder de seduzir, etimologicamente desviar-se da rotina.

Para Ítalo Calvino, “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (CALVINO, 2002). O gosto, uma vez incorporado, não se dilui mais, e o prazer instituído pode minimizar a dificuldade em se relacionar com o texto, tanto em situação de leitura quanto de produção de texto. A afetividade deve ser o primeiro elemento a ser perseguido, mesmo que seus ares pareçam menos acadêmicos, às vistas de um leitor já pertencente a uma “comunidade interpretativa oficial” (LAJOLO, 1982).<sup>1</sup>

Harold Bloom (2001) nos fala sobre o prazer da leitura solitária, pessoal. Mas este leitor solitário, segundo ele, é o que lê por iniciativa própria, pois não possui nenhum interesse que transcenda o ser. E lamenta: “que na leitura de caráter profissional raramente tenhamos a oportunidade de resgatar o prazer que a referida atividade nos trazia na juventude” (BLOOM, 2001, p. 19). Há um diálogo com Benjamim, pois, para o autor, o narrador tem papel importante na modernidade. Liga-se a isso o prazer vivido na infância, das narrativas orais ouvidas e dos livros de histórias que encantavam, por encontrarem um imaginário em aberto:

Hoje em dia, a maneira como lemos depende, em parte, da distância em que nos encontramos das universidades, onde a leitura não é ensinada como algo que proporciona prazer, isto é, segundo os significados mais profundos da estética do prazer (BLOOM, 2001, p. 19).

Como a leitura profissional não nos permite o sentir, de fato ela se distancia do prazer e o crítico sugere, então, a leitura solitária, porque, dela, o leitor não precisa prestar contas. Entretanto, há formas de “prestar contas” das experiências do prazer: o sentir e o pensar podem se mostrar como aventuras do pensamento. É preciso tocar o corpo da palavra e com ela se envolver infinitamente. Só assim lemos.

Colocando-nos um argumento que dialoga com tais ideias, é possível, nas academias, alguma permissão à entrada do prazer. Se os espaços acadêmicos são coletivos, a leitura solidária pode ter grande eficiência; e Flávio Carneiro

---

1 Termo tomado de empréstimo.

nos fala sobre a grandeza da experiência de dividir o prazer de que estamos cheios. Segundo ele, fazemos isso para nos esvaziarmos.

Falo também do prazer, absolutamente necessário, de dividir a leitura de textos de que gosto. Reparto a leitura pensando no prazer do outro, mas também para me aliviar do excesso de prazer que o texto me propiciou. Um prazer que se guarda pesa como uma pedra (CARNEIRO, 1981, p. 56).

As leituras solitárias e/ou solidárias são diferentes pontos de partida para um mesmo ponto de chegada, o prazer de ler. Porém nenhum sujeito encontrará a leitura fora de si mesmo. Primeiramente, ela deve ser procurada no texto que todo leitor traz internamente escriturado. Aquele inscrito desde seu primeiro contato com o mundo. Descoberto o prazer, o processo flui e a leitura solidária poderá se tornar a leitura solitária, de qualidade.

Dizer que lemos – o mundo, um livro, o corpo – não basta. A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais (MANGUEL, 1997, p. 198).

Esta leitura feita com músculos, sangue e nervos devolverá ao leitor a atenção que lhe fora dispensada de maneira redobrada, pois o sujeito, a partir do momento em que mantém estreita relação com o texto, agiganta-se. Privilegiadas as leituras de textos literários, tal leitura associada ao prazer eleva a autoestima dos indivíduos e torna os seres humanos mais humanos. Pode-se até não promover o bem-estar social direto do sujeito que lê, como pensa Harold Bloom, mas, sem dúvida, este sujeito terá maiores possibilidades de “fazer escolhas”, em escalas mais variadas. O processo é lento, gradual e seguro.

Por causa disso, o sistema escolar que trabalha com a prioridade de resultado não dá prioridade ao prazer da leitura, que também proporciona resultados, até mais duradouros, mas cujos efeitos não podem ser tão medidos e tão enquadrados, imediatamente, tanto quanto deseja o controle do sistema das escolas e academias.

#### LEITURA/ LITERATURA/ CULTURA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE TEORIAS CULTURAIS APLICADAS À LEITURA

A partir do momento em que praticamos a inversão do foco de análise e o deslocamos para o sujeito-leitor, vemos como necessário, além da adesão

ao pensamento exposto pela estética da recepção, o acréscimo de novas teorias contemporâneas, relacionadas, principalmente, às ideias oriundas dos estudos sobre cultura, para pensar a formação de leitores.

Temos percebido como rentáveis as ideias veiculadas por Clifford Geertz (1989) e, segundo ele, o conceito de cultura que defende é essencialmente semiótico, porque, como Weber, acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu; então, a cultura serão essas teias, e a sua análise é uma ciência interpretativa em busca de significados.

Por isso, para entender a cultura, é preciso olhar para o que os praticantes daquela ciência fazem. Neste caso, o que os antropólogos fazem é a etnografia, uma «descrição densa»<sup>2</sup> dos processos em que o homem está envolvido, produzindo significados, e estes sendo produzidos por ele, ou seja, é uma descrição não superficial das teias, infinitas, que envolvem o homem em sociedade. Nossa lógica finita não pode abarcar em totalidade – mas pode enxergar-se consciente desta limitação e evitar assumir abordagens essencialistas, totalizadoras e polarizantes.

Pensar a formação do leitor convida-nos, por consequência, a pensar em categorias flutuantes e pensar, concomitantemente, em contextos-sujeitos, como partes agrupadas na mesma unidade, o que revela a impossibilidade de existência de uma sem a outra.

Além de Geertz (1989), também vem respaldando nossos estudos os pensamentos do historiador cultural Roger Chartier (2002), especialmente aqueles relacionadas a estudos ligados à cultura e à leitura. Para nós, esses estudos importam-nos simultaneamente, pois, conforme é perceptível, na crença do próprio pesquisador, são temas intimamente relacionados, já que a leitura é concebida por ele como uma prática cultural.

Dessa forma, refletir sobre o pensamento de Roger Chartier (2002) implica fazer emergir três categorias fundamentais que atuam imbricadas horizontalmente no campo da cultura e implica tentar perceber como estas podem ser aproveitadas para o entendimento da construção de um sujeito, quando concretiza o ato de ler. São elas: as práticas, as representações e as apropriações: a primeira um conjunto de elementos de formas, simbólicas ou não, que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço; a segunda pode ser elaborada a partir do registro dos modos de um sujeito situar-se em determinadas comunidades históricas e socialmente variáveis; por último, as apropriações, entendidas como as maneiras distintas pelas quais um sujeito pode apossar-se dos usos e das diferenciações de significados, ou seja, maneiras

---

2 Noção que Geertz toma de empréstimo de Gilbert Ryle.

de produzir ressignificações. A apropriação, explicamos, está longe de ser compreendida sob uma espécie de determinismo, ou seja, precisamos estar atentos ao fato de que se trata de um processo em constante refazer-se.

Assim, não estamos trabalhando sobre uma definição fechada, mas sim com o olhar sempre voltado para as práticas e as representações, significando uma constante observação do universo da cultura em que tais práticas estão inseridas e, por consequência, o que elas representam, sem esquecer que as categorias citadas estão operando em constante tensão.

Chegamos, assim, a um sujeito de carne e osso, não a uma entidade teórica, ou seja, avançamos para além da Estética da Recepção. E, também, o texto não é algo tão abstrato, com uma recepção que pode ser controlada como entendiam uns, ou, ainda, que a intenção do autor poderia ser a chave de qualquer leitura. A leitura, deste modo entendida, leva-nos a um mar em que as categorias de percepção dos atos de ler somente podem ser aplicadas em superfícies flutuantes, as quais sofrem deslocamentos a partir das posições ocupadas pelos sujeitos que concretizam tais atos e tornam-se produtores de outros discursos.

Pensar a leitura é, pois, um empreendimento que só pode ser impulsionado a partir do centro do local da cultura, ancorado, simultaneamente, em reflexões teóricas, isso supondo um constante diálogo entre uma e outra, porque, afinal, conforme acredita Roger Chartier (2002), «as inteligências não são desencarnadas».

Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais /.../ (CHARTIER, R., 2002, p. 17).

A fim de que texto e leitor possam fechar uma ideia em comum, é necessária a disposição de quem lê. O fato é que precisamos encarar o ato de ler como estando dotado de uma mobilidade que não aceita teorias reducionistas nem fundamentalistas. No entanto, para Roger Chartier (2002), não é possível ler as práticas culturais da realidade apoiadas na perspectiva de dois polos, pois elas, na verdade, operam nos entrecruzamentos, e nossa visão dicotomizada só existe num mundo criado pela herança intelectual.

A relação assim instaurada entre a cultura da elite e aquilo que não o é diz respeito tanto às formas como aos conteúdos, aos códigos de expressão como aos sistemas de representações, logo ao conjunto do campo



reconhecido à história intelectual. Estes cruzamentos não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão e sobrepostos (um letrado, o outro popular), mas como produtores de «ligas» culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns nos outros como nas ligas metálicas (CHARTIER, R., 2002, p. 56-57).

Há forças em tensão, embate de discursos e lutas de representação. Dito isso, percebemos que a pedagogia prescritiva incorre num erro elementar: considerar os estudantes “como cera mole onde se inscreveriam de maneira bem legível as idéias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais” (CHARTIER, R., 2002, p. 60).

#### **SABER PARA TER – CUMPRIR RITUAIS PODE ESTAR ESVAZIADO DE SENTIDO**

A maior parte das universidades e escolas, inserida que está neste contexto, é resultado e também modelo representativo de um sistema capitalista; portanto, muitas vezes, transmissora da cultura da competitividade, da exclusão e, dessa forma, acaba reforçando o que, na verdade, em discurso, quer negar.

Uma tal prática está fora da cultura. Seguindo as análises de Michel de Certeau, só há cultura se uma prática social tem sentido para quem a efetua; somente se sua ação, seu gesto ou sua conduta são em si mesmos portadores de sentido (e não enquanto meio útil para se obter outra coisa). Não é suficiente que uma conduta seja rentável para que ela tenha sentido. Tornando-se utilitária, a escola leva os alunos a serem somente realistas ou mesmo cínicos... (CHARTIER, J. M., 2005. p. 32).

Há obrigações, rituais de convivência para o alcance da aceitação que forcem a criação de um comportamento de leitor acadêmico; é uma prática que, como vemos, nem sempre representa de fato a existência de um leitor proficiente no campo de sua atuação.

Radicalizando a afirmativa anterior, é que podemos nos reportar ao grande número de instituições de ensino superior criadas no país, nos últimos anos, e aos profissionais formados nelas, quando as pesquisas nos mostram que o nível de proficiência em leitura é muito baixo. Mas a grande contradição se assenta sobre o fato de que tais instituições estão cada vez mais frequentadas e que os estudantes que se matriculam cumprem o que poderíamos entender como parte de um ritual do sistema escolar; porém, o que não é possível entender é por que não há a constatação de uma efetiva formação de leitores nestes ambientes, já que há alunos, há professores, há frequência de ambos nestes espaços?

Nem sempre o cumprimento de um ritual é indício de completude do sujeito que o enseja; acessar material escrito não indica de fato estar fazendo leitura em completude, não quer dizer que temos aí plenos leitores. Aliás, o termo *ritual* carrega um duplo sentido, problemático para o assunto em questão. Segundo o dicionário Aurélio, ritual tanto pode ser relacionado a algo sagrado, quanto a uma prática repetida apenas com a intenção de obedecer a normas, sem atenção ao significado por quem o pratica.

Assim, muitas vezes, o comportamento é um indício concreto de que as pessoas acessam material escrito e produzem comportamentos que, sem dúvida, demonstram um jeito de viver, como afirma. Mas perguntamos: sobre a atitude de ler, o que este indício acrescenta ao sujeito? Quem pode saber se neste ato de estudo não há apenas o consumo de ideias, em vez de criação ou recriação, enfim, leitura? Anne-Marie Chartier (2005) nos fala sobre o fato de a frequência à escola não significar exatamente envolvimento daqueles que lá estão.

Adquirir um saber não significa entrar numa cultura. Tornando-se o vetor quase obrigatório de todas as inserções sociais, sobretudo das inserções bem-sucedidas, a escola se tornou um instrumento útil, até útil demais. Cada um aprende para passar nas provas, passa nas provas para se vender como um produto performático no mercado de trabalho. Na sociedade de mercado, os saberes valem o que vale a posição social que eles permitem atingir /.../ Pouco importa que os saberes em si sejam interessantes ou insignificantes, importantes ou fúteis. Eles são somente «para saber» (CHARTIER, 2005. p. 32).

Impelidos pelas cobranças, os alunos leem e escrevem para os professores, a fim de conseguirem suas notas. Não podemos considerar que, neste exercício de linguagem, esteja sempre, conforme acredita Bakhtin, havendo “interação”. Não existe, muitas vezes, a consciência de que utilizar a língua, enquanto uma linguagem, é um exercício de marcação de **subjetividade**, um colocar-se enquanto sujeito que pensa e discursa. É fazer emergir o registro do pensamento, engendrado por um desejo profundo de expressar-se.

E, não havendo efetiva circulação dos discursos, como estas práticas subjetivas se darão, se não está compreendida a noção de **subjetividade**? O que vimos até então leva-nos a compreender que alguns contextos, especialmente os escolares, fabricam e inventam tipos de “leitores”? Mas cabe outra pergunta: por que estes contextos não são capazes de formá-los, efetivamente como se verá, no sentido de que o leitor é “um sujeito moral, pessoal e social”?

A resposta pode ser procurada no pensamento exposto a seguir, capaz de corroborar a exposição de nossas ideias até aqui exploradas. Acreditamos que “as condutas mais ‘objetivamente’ simbólicas podem ser perpetuadas pelas instituições, por rituais, assim como os saberes que as acompanham, ao mesmo tempo em que elas estão há muito esvaziadas de sentido, isto é, mortas” (CHARTIER, 2002, p. 320).

Sigamos com nossas reflexões em **contextos reais e de sujeitos de carne e osso**. Assim, perguntamos:

O que vem a se construir um objeto dentro do enfoque etnográfico? É, segundo vejo, partir de questões e perguntas que são desentranhadas da teoria da literatura para encarná-las em indivíduos, já não mais **in abstracto**, mas, como Malinowski dizia no princípio deste século, formulando-as de maneira concreta a indivíduos de **carne e osso** (DAUSTER, 1994, p. 59).

Para além da Estética da Recepção, a pesquisa realizada por nós revelou-nos o persistente descompasso entre as ideias veiculadas por estudantes de Letras da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado de uma universidade pública brasileira e as possíveis implicações para a formação de leitores.

Isso nos levou a pensar a noção de analfabetismo funcional ligada às discussões sobre letramento (SIGNORINI, 2008) e a criar a hipótese em torno de certo “analfabetismo funcional conceitual desligado da noção de subjetividade” para marcarmos a dificuldade que se estabelece em torno da compreensão de certos conceitos e noções, mesmo em níveis mais altos de estudos. Cabe mencionar que a criação da expressão tem função de nos ajudar a compreender o cenário, aproximando-nos de outras pesquisas relevantes.

Esclarecemos que os dados apresentados são resultado das notas tomadas durante as observações, pois, diante do nosso pedido acerca da feitura de um “diário de leitura”, quando pretendíamos mapear os aspectos ligados à formação do leitor, conforme mencionado no início deste texto, nós recebemos, da maior parte dos estudantes, uma negativa, sob alegações tais como: “cobrança, sobrecarga, falta de tempo e que, por tudo isso, não poderiam contribuir”.

Além dessas explicações gerais, o estudante 1 alegou vergonha de mostrar um diário, pelo fato de ser algo muito pessoal, o que nos permite interpretar que não era do conhecimento deste estudante o gênero “diário de leitura”. Mesmo após esclarecimentos, a postura não se modificou.

Prossiguiu o estudante 1 afirmando: “aqui não tem ninguém que lê neste nível: gostar ou não gostar”, o que podemos articular como desconsideração à própria teoria difundida na disciplina, já que este fechou os ouvidos

para as colocações do professor 2, feitas em determinada aula, quando mostrou sobre isso os enfrentamentos já colocados por Theodor Adorno acerca da noção de gosto.

Além disso, o estudante 1 demonstrou, também, estar amarrado a noções preconcebidas rígidas, mostrou falta de flexibilização e ampliação do pensamento, dificuldade com relação à palavra do outro, mal compreendida na interpretação do texto e, finalmente, revelou desconhecimento de conceitos e concepções.

O estudante 1, referindo-se ao texto considerado de fruição, comentou: “ninguém está aqui para ‘fluir’”, com vocábulo aplicado erroneamente. Ele acrescentou sua discordância no que dizia respeito ao uso da expressão “me toca” para tratar as leituras de seu nível. Com relação ao termo “cultura”, a utilização, feita por este mesmo estudante, assenta-se sobre a dicotomia cultura erudita/cultura popular, revelando uma concepção de cultura ligada ao que Edward Said trata, de um lado, enquanto refinamento, distanciando-se e opondo-se às crenças de Geertz (1984) e Chartier (2002). Isso nos permite interpretar que este estudante acredita-se num nível privilegiado de leitura e que está do lado erudito da cultura.

Sobre a concepção de subjetividade, ligada à leitura de um texto de Frederic Jameson, que frequentou a aula neste dia, a estudante 2 comentou o que não havia ainda compreendido: “eu acho que é um conceito de problematização sobre o termo pós-modernismo”. Acrescentou a isso a sua percepção em torno da seleção de argumentos do autor: “a subjetividade de Frederic Jameson. Segundo ela, ‘o eu’ está em todo o discurso”. De maneira contraditória, e refletindo mais sobre as leituras do “eu”, explicitou: “ler com o ‘eu’ faz com que haja uma perda da teoria. Ler com as próprias experiências de leitura gera divagações”, referindo-se a essas experiências em sentido negativo.

De forma contraditória, ao comentar o texto “O narrador”, de Walter Benjamin, a mesma estudante 2, de forma “subjetiva”, disse sobre “sua compreensão e percepção da angústia e melancolia na narrativa de Benjamin”. O estudante 4, ainda sobre Benjamin, acrescenta que, “no panorama do pós-guerra, o autor passa de sujeito mal instalado a narrador, condutor, construtor de uma subjetividade”. Tais afirmações permitem interpretar esta outra noção de subjetividade como algo positivo, resultado de uma escrita em que pesa a autoria, a marca do indivíduo, já que alça o teórico a uma nova condição, que abandona a de “sujeito mal instalado”.

O professor 2 acrescentou que Benjamin, quando discute Baudelaire, também está discutindo a profissionalização da escrita, do escritor. E lamenta,

afirmando o fato de que “teses, monografias e dissertações podem ser escritas por qualquer um, pois são textos que não têm pessoalidade, autoria”. Por este caminho, também Rubem Alves (2003) nos alerta para *os perigos da leitura*, acadêmica, aquela que impede o desenvolvimento de um leitor que saiba pensar por conta própria, sem primeiro citar os outros. Parece-nos que o problema aí esteja na inversão do processo, ou seja, o ponto de partida é o pensamento do outro, e o leitor, por crédula sacralidade do escrito, sente-se desencorajado a pensar e a fazer avançarem as ideias.

Ligado a isso, o professor 1 afirmou que “a marca do indivíduo é uma questão autoral”. E sobre os posicionamentos em torno da hipervalorização da crítica literária pelos estudantes, colocando-a como contraponto à noção de subjetividade, comentou: “a crítica literária é um sistema organizador de categorias que gera um todo inteligível”. Com relação a tal aspecto, nada foi comentado.

Tratando do mesmo texto e procurando reconstruir leituras, a estudante 3 comenta que “quando se narra, narra-se o outro” e, lembrando o Museu da Pessoa, afirma que “é possível construir uma narrativa com fragmentos”. Trata-se de um sujeito-leitor que valoriza sua subjetividade e alcança a capacidade de “costurar” para tecer a rede de sentidos já mencionada.

No que tange à compreensão do conhecimento em rede, frequentemente, acompanhamos uma resistência ao trabalho interdisciplinar, embora o discurso seja outro. Alguns setores da academia ainda punem quem não está na fôrma e, ao que parece, punem, também, o professor pesquisador que se aproxima do diálogo com outras áreas, como a de educação, e aquele que quer dialogar, por exemplo, com a linguística. Foi o que se deu com a estudante 3, ao pedir desculpas por desejar fazer um intertexto com um autor da linguística, sob a alegação de não saber se seria “compreendida ou rechaçada de pronto”.

Do total de vinte estudantes, apenas a estudante 3 desenvolveu o diário de leitura, revelando uma série de questões instigantes com tessitura de intertextos sofisticada, em que transitava por autores diversos, incluindo problemas de linguagem, nas visões de Bakhtin e Travaglia. Passou por autores canônicos como João Cabral, pensando a voz que emerge de uma poesia social na contemporaneidade, conforme se dá com Sérgio Vaz, procurando pontuar aproximações e distanciamentos.

Diante deste cenário, houve, ainda, de nossa parte, a tentativa, sem êxito, de discutir a noção de subjetividade, e marcamos, para tanto, um encontro extra. Registramos que apenas uma estudante compareceu neste dia e, não por coincidência, tratou-se da estudante 3.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos, a esta altura, que o sujeito, quando lê dentro do sistema escolar/acadêmico, não se despe das experiências anteriores, mas procura se adaptar às diferentes cobranças ou tarefas que lhe são atribuídas. Ele dissimula uma série de comportamentos, por isso é contraditório e não consegue reproduzir um comportamento coerente. Pode ser que, em alguns contextos, haja a predominância de um ou outro aspecto, dependendo da necessidade de adaptação. Se o indivíduo não lê com gratuidade, é porque o contexto, em algum momento, não lhe permitiu tal exercício. Lembrando que o sujeito-leitor para nós é alguém que apresenta uma disposição para prosseguir e criticar; mediante as provocações engendradas pelos textos, vemo-nos diante de um não leitor, porque, em grande parte das vezes, a leitura não se faz por uma disposição, mas por uma imposição ou ligada a outros interesses distantes de sua formação.

A leitura, em sua versão escolarizada, carrega, paradoxalmente, o princípio básico para a (de)formação do leitor, utilizando uma pedagogia, ou arraigada no excesso de didatismo – principal forma como se estabelecem mecanismos de controle –, ou no abandono pela falta de recursos tanto materiais quanto epistemológicos, e aí se inclui a discussão sobre cultura, procurando extrapolar os limites de uma versão pedagoga da leitura.

Não é possível conceber a sociedade contemporânea sem os espaços para a discussão e construção de conhecimentos organizados, mas este saber precisa circular e, por isso, a cobrança nos centros acadêmicos deve ser também direcionada à discussão cultural; afinal, ao considerar o ato de ler, como indissociável de outras funções de compreensão de mundo, não se pode cobrar a repetição de ideias alheias, como “remendos” em um tecido que se recompõe. Tal afirmação é condizente com o pensamento dos professores responsáveis pela disciplina assistida durante a pesquisa, o que consideramos um ponto bastante positivo, em relação ao que supomos ser a citada **subjetividade**.

Fechamos trazendo a afirmação de Eco: toda leitura pode vir a ser “correta”, toda interpretação se sustenta, se, no texto, nenhuma das partes lidas e interpretadas contradisser as outras. Assim, 95% da leitura do texto do mundo e do contexto de professores e pesquisadores em formação desta pesquisa não mostraram sustentação de acordo com o repertório de que dispõem, além de revelar indisposição para a ampliação do mesmo repertório. Pensar desta forma nos ajuda a ler as contradições e ter flexibilidade para ler a leitura alheia, compreendendo a necessidade de enxergar os campos tensionados e a vozes neles presentes.

Finalmente, para incluir números, 5% da turma pesquisada foram capazes de produzir à altura do que esperávamos para mestres e doutores, com visão ampliada, indicando seu comportamento de sujeito-leitor. Para refletir sobre esta base, neste levantamento, 5% de futuros pesquisadores e professores contribuiriam de forma mais incisiva para a formação do leitor, na perspectiva por nós pretendida. Ou seja: se aproximariam do personagem Tzinacan, protagonista do conto de Borges (1989), capaz de entender as redes de sentido espalhadas pelo mundo e as interseções possíveis, para além do **sufixo** existente na **leit(ura)/literat(ura)/cult(ura)**.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Sobre os perigos da leitura**. Folha *On-line*. 16 dez. 2003.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Trad. J. Guinsburg. Perspectiva, 2006.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORGES, Jorge Luiz. A escrita do Deus. In: CARDOZO, Flávio José (trad.). **O Aleph**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- CARNEIRO, Flávio. **Círculo de leitura: anotações**. Rio de Janeiro: Texto Inédito, 1981.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, culturas e Saberes**. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da. (Orgs.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. GALHARDO, Maria Manuela. (trad.). Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- DAUSTER, Tânia. Nasce um leitor: da leitura escolar à leitura do contexto. In: VAZ, OLINTO, DAUSTER. **Leitura e leitores**. FBN/ PROLER/ Rio de Janeiro: Casa da Leitura, 1994.
- \_\_\_\_\_. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo. In: **Leitura: teoria e prática**. São Paulo/ Campinas: ALB, 2003.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é «pretexto». In: AGUIAR, Vera Teixeira de (e outros) ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. s

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÚMEROS da vergonha. **Revista Ensino Superior**. Fevereiro, 2002.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Denise Bottman (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. Três Tipos de Leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. **Líbero. Revista Semestral**, Ano V, v. 5, n. 9-10, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIGNORINI. Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e Identidade Cultural. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v.1, Niterói: ABRALIC, 1991.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Literatura-cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger e SCHOLLHAMMER, Karl Erick (Orgs.). **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.



EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA DÉCADA DE 1950<sup>1</sup>

ANNA RITA SANT'ANNA ALVIM\*

**PRINCIPAIS PROJETOS POLÍTICOS NACIONAIS DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO  
(1945 A 1964)**

O nacionalismo econômico, política adotada na Era Vargas, teve início em 1930 e correspondeu a uma nova experiência de industrialização, incentivada pelo Estado. Esse novo paradigma econômico provocou uma discussão que se prolongaria durante décadas, envolvendo vários grupos do cenário político brasileiro. A questão em debate era relativa ao caminho que o Brasil deveria seguir para alcançar o desenvolvimento econômico, sobretudo o industrial. Ao final da Segunda Guerra Mundial, a questão da industrialização como base para a superação do desenvolvimento estava, mais do que nunca, na ordem do dia nas regiões periféricas do sistema capitalista. Na América Latina, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas, em 1949, iniciou uma série de estudos, a fim de propor um caminho latino-americano para o desenvolvimento.

No Brasil, existiam três projetos políticos para responder à questão proposta: o liberal, o nacional desenvolvimentista e o nacional reformista. Todos eles coincidiam em alguns pontos em suas análises: o caminho para o desenvolvimento era capitalista e o maior problema era a carência de capitais e de tecnologia. Além disso, a questão a ser enfrentada era a de como obter esses capitais e esta tecnologia necessários para romper a barreira do atraso.

---

1 Pesquisa desenvolvida com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa PAPq - UEMG.

\* Graduada em História pela PUC-RJ, mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra e professora de História da Educação da UEMG/Leopoldina.

O projeto liberal propunha a abertura da economia brasileira ao capital internacional, que deveria ter a sua entrada facilitada através de incentivos dados pelo governo brasileiro. No entanto, para essa tendência, o principal problema da economia era a ausência de uma moeda forte. Qualquer tentativa de o Estado incentivar, através dos gastos públicos ou de empréstimos externos, o processo de industrialização era vista como causadora de inflação e, portanto, deveria ser impedida. Portanto, esse projeto fazia ressalvas à entrada de capitais externos, tendo como objetivo a manutenção do equilíbrio orçamentário, considerando que a industrialização, com base em capitais não nacionais, deveria ser postergada até que houvesse uma estabilidade econômica no país que possibilitasse o estímulo ao setor secundário.

Por outro lado, o projeto nacional desenvolvimentista partia de concepções elaboradas, entre outras instituições, pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), criado em 1955, buscando conciliar a participação dos diversos capitais no desenvolvimento industrial brasileiro. Desse modo, os formuladores dessa concepção, Roberto Simonsen e Hélio Jaguaribe, entre outros, defendiam a especialização dos investimentos de acordo com os setores da produção: internacionais no setor de bens de consumo de alta tecnologia (automóveis, produtos farmacêuticos) estatais, no setor de bens de produção (siderurgia, energia, infraestrutura); e privados nacionais no setor de bens de consumo de pouca tecnologia (indústria leve).

Por último, o projeto nacional reformista foi formulado por setores políticos mais à esquerda do processo político brasileiro. Propunha a opção por um desenvolvimento baseado na poupança interna, ou seja, a participação do capital internacional era vista como problemática, pois causava a dependência externa. A prioridade era dada ao capital estatal e ao capital privado nacional, vistos como interessados em promover a superação do subdesenvolvimento em bases nacionalistas. Esse esforço se baseava na construção de um forte mercado interno, que seria o sustentáculo de um desenvolvimento autossustentado.

Esses projetos foram expressivos nos debates político-culturais da época e, evidentemente, no próprio Congresso Nacional. Quatro partidos tiveram maior destaque na cena nacional: PSD, UDN, PTB e PCB.

Considerado como uma agremiação de direita, O PSD – Partido Social Democrático – ligado ao grupo que apoiava Vargas, representava os interesses do Estado Novo e seus aliados. Congregava os grandes proprietários rurais, sendo que em Minas reunia um grande número da burguesia urbana. O seu programa defendia a democracia formal, que aceitava as diferenças sociais como uma característica natural das sociedades.

A UDN – União Democrática Nacional – tinha seu principal suporte na pequena e média burguesia, em grande parte concentrada no setor terciário, além de grupos das elites urbanas e agrárias. Surgiu em torno dos movimentos liberais de oposição a Getúlio Vargas, que conduziram à deposição do presidente em 1945. O programa da UDN foi formulado nos quadros do liberalismo burguês: era fundamentado, inicialmente, na recuperação e consolidação dos direitos e liberdades vigentes nas principais democracias do mundo capitalista.

Criado em 1945, no final do Estado Novo, o PTB – Partido Trabalhista Brasileiro – tinha como principal bandeira a melhoria das condições sociais e econômicas no Brasil. Aglutinava grupos que apoiavam o populismo varguista e tinha forte vinculação com os sindicatos oficiais, cujas chefias se haviam formado durante o Estado Novo. Defendia a manutenção e ampliação das leis trabalhistas e possuía grande poder de manobra sobre os trabalhadores urbanos de baixa renda. Essa camada considerava o PTB como o único partido capaz de atender às suas reivindicações trabalhistas.

Localizado mais à esquerda no campo político brasileiro, o PCB – Partido Comunista Brasileiro – aglutinava vários intelectuais e trabalhadores que não tinham sido seduzidos pelo discurso varguista. Combatiam o capitalismo, a propriedade privada e o controle político da burguesia.

De uma maneira simplificada, mas não incorreta, pode-se identificar essas principais forças político-partidárias da seguinte maneira: UDN, liberal; PSD, nacional desenvolvimentista; e PTB-PCB, nacional reformista. A união do PCB com o PTB era, fundamentalmente, contraditória sobre o ponto de vista das diretrizes desses partidos. No entanto, a análise da liderança comunista sobre o contexto da época apontava para a sua própria fragilidade, principalmente após a derrota na Intentona Comunista, revolta ocorrida em 1937, que foi controlada com certa facilidade pelas forças governistas. Soma-se a isso, a incapacidade do movimento comunista de aglutinar a maioria da classe trabalhadora numa frente de esquerda. Essa aliança ainda era compreensível tendo em vista a conjuntura internacional marcada pela bipolaridade. O projeto nacional reformista do PTB foi identificado como um projeto socialista, porque apresentava um viés fortemente anti-imperialista, particularmente contrário à política externa dos Estados Unidos.

## **O GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHEK E O MITO DO DESENVOLVIMENTISMO**

A eleição de JK, em 1955, representou a vitória do projeto nacional desenvolvimentista. A hegemonia dos EUA no pós-guerra e o processo da Guerra

Fria tornaram muito difícil a permanência no poder de um grupo que se apresentava como anti-imperialista. Assim, o nacionalismo reformista de Vargas foi substituído pela abertura da economia brasileira ao capital externo.

O governo JK ocupa um lugar especial na memória do povo brasileiro. Marcado pelo funcionamento do regime democrático, pelo crescimento econômico e pelo otimismo em relação ao futuro do país, que chegou a ter um viés ufanista, Juscelino governou entre fortes crises políticas.

O presidente assumiu em 1955, após o dramático término do governo Vargas. O suicídio de Getúlio gerou um sentimento de frustração nas camadas de baixa renda, que se sentiam órfãs com a perda do “Pai dos Pobres”. A radicalização política do último governo Vargas teve continuidade no novo mandato através da tentativa de um golpe. A posse de Juscelino foi violentamente combatida por grupos antigetulistas. Segundo essas facções, JK seria o continuador do populismo varguista. No entanto, o presidente conseguiu ser empossado com o apoio dos legalistas, entre eles, o próprio ministro da Guerra, o general Lott, que liderou o chamado “contragolpe preventivo”.

Após a crise inicial, Juscelino coordenou a sua gestão demonstrando eficiência no jogo político. Soube construir alianças e apaziguar grupos antagônicos. Mesmo tendo em vista os sérios problemas estruturais que se reproduziam na sociedade brasileira, sem dúvida, é inegável que houve um crescimento econômico e um dinamismo cultural nos anos JK. Celso Lafer<sup>2</sup>, ao ser entrevistado sobre a memória da sua geração em relação a esse período, declarou:

Ponderávamos que tendo acordado para a vida das idéias na presidência de Juscelino, haurimos dessa experiência uma confiança nas inúmeras possibilidades do nosso país. Tínhamos em mente, também, que havíamos estudado em uma época em que era muito vivo o debate na universidade brasileira e no cenário nacional (LAFER, *apud* GOMES, 2002, p. 13).

O governo constitucional e democrático de Kubitschek terminou em 1960 e foi sucedido por novas crises: a renúncia de Jânio Quadros em 1961, o conturbado governo de João Goulart e o Golpe Militar de 1964.

Segundo Ângela de Castro Gomes, existem situações recorrentes na história nas quais povos que vivenciaram crises profundas supervalorizam determinados períodos que se tornam míticos porque estão impregnados de significados positivos que constituem o “bom tempo” do passado. Como a construção dessa

2 Celso Lafer foi professor da USP e ministro das Relações Exteriores nos períodos de 1992, 2001 e 2002.

memória é seletiva, as mazelas do período que corresponde a esse “bom tempo” ficam encobertas. Segundo a autora, essa viagem no passado toma a forma de “espaços sonhados” ou “tempos imaginários” (GOMES, 2002).

Assim, o governo JK, delimitado por períodos de crise política e econômica, é representado como um “bom tempo”. Muitas vezes, o herói desse tempo mítico é um dos seus primeiros construtores. O presidente valorizava a origem pobre de menino órfão de pai que enfrentou dificuldades para estudar. Valoriza também a sua origem mineira, bem como a sua atuação política, sendo prefeito de Belo Horizonte e governador do seu estado. Em vários depoimentos, comentou sobre a herança de Tiradentes. De onde mais poderia vir o líder transformador a não ser de Minas Gerais, berço da nossa luta pela independência?

A construção da narrativa do “bom tempo” dos anos JK é uma representação da cultura política de um período da história do Brasil. Para Berstein, a cultura política se apresenta como um sistema de representações fundado sobre uma visão particular de mundo. Refere-se a uma leitura do passado histórico e a uma sociedade ideal, conforme modelos conservados ao longo do tempo que se exprimem pela preservação de símbolos e ritos (BERSTEIN, 1998).

Além de se remeter a uma origem simbólica, Kubitschek lança um plano ambicioso: fazer o país avançar 50 anos em 5, ou seja, tirar o país do atraso em curto espaço de tempo.

Assim, a narrativa de JK sobre si mesmo destaca a herança de um passado heroico, além de contribuir para formar um novo mito do seu próprio tempo. Essa interpretação do processo histórico era importante para que o novo governo se confrontasse com o carisma de Vargas, ao qual pretendia superar.

Não é fortuito que a memória coletiva venha consagrando a identificação desse tempo com a expressão os “Anos Dourados”. Estamos, assim, no centro de uma construção histórica que se configura como um mito à qual se quer retornar em busca do que de melhor o brilho do ouro pode oferecer (GOMES, 2002, p. 10).

Os “Anos Dourados” são, portanto, os anos do governo JK, período caracterizado, em linhas gerais, pelos seguintes fatores: a defesa da democracia (da legalidade constitucional e estabilidade política), o crescimento econômico, o clima geral de otimismo e uma nova identidade cultural do Brasil – a Bossa Nova. Pela primeira vez, o Brasil exportava cultura; a nossa música era um sucesso no exterior.

Apesar das limitações do sistema democrático vigente, é inegável que, no governo JK, as instituições funcionaram normalmente, assim como os mecanismos eleitorais e os partidos políticos. O Congresso não esteve sob ameaça do Executivo e, por outro lado, não representou uma ameaça à legalidade. O fato de o presidente ter enfrentado a ameaça da perda do mandato não prejudicou a sua imagem; ao contrário, Kubitschek saiu fortalecido desse embate, que ressaltou a sua capacidade de articulação política.

Ao sucesso no plano político somou-se um enorme esforço do governo para promover o desenvolvimento econômico. Sepultando o nacionalismo econômico de Vargas, JK abriu a economia brasileira ao capital externo, estimulou a entrada de multinacionais, investiu em obras de infraestrutura e no fantástico projeto de fazer brotar, no meio do Planalto Central, a uma grande distância das metrópoles nacionais, a nova capital do país. Todas essas ações do governo tiveram a sua contrapartida negativa, como, por exemplo, o aumento do endividamento e da inflação. Mas, por outro lado, alargaram o mercado de trabalho e fizeram surgir novas demandas por educação.

JK utilizou a esperança como recurso político. Esse não era um discurso isolado do presidente; ao contrário, quase todos os grupos sociais são tomados pelo espírito ufanista da época. A proposta de um desenvolvimento econômico que caminhasse ao lado de políticas públicas trouxe para a ordem do dia a concepção de um Brasil que fosse, ao mesmo tempo, democrático e moderno.

O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – foi criado, em julho de 1955, (primeiro ano do governo JK) como órgão do Ministério da Cultura. O Instituto teve papel fundamental na formação da ideologia nacional desenvolvimentista. “Ao longo dos anos 1950, partidos políticos, sindicatos e imprensa cerram fileiras em torno de um projeto nacional desenvolvimentista, que tinha no ISEB uma de suas fontes inspiradoras.” (VELLOSO, 2002, p. 173).

Os intelectuais do ISEB traçaram uma linha divisória entre o que seria a velha e a nova sociedade. Ao progresso industrial, seriam acrescentadas melhores condições de vida. Até mesmo intelectuais progressistas, como Anísio Teixeira, depositaram as suas esperanças no novo governo. Assim, Kubitschek conseguia, ao mesmo tempo, justificar a sua ação política, baseada em valores do passado, e mobilizar diversos grupos na construção de um futuro promissor.

Os conceitos de desenvolvimentismo e juscelinismo nos auxiliam na compreensão das articulações políticas desse governo. Benevides comenta a respeito da construção desses conceitos:

Pois foi no governo Kubitschek que se consagrou, definitivamente, o vocábulo “desenvolvimentismo”. Antes de JK falava-se em “fomento” e em “fomentar o desenvolvimento”. Juscelino teria sido o inventor da palavra, cuja mística ficou, na história contemporânea, inarredavelmente vinculada ao seu nome. Até hoje, qualquer sinal de modernidade ou de “espírito realizador” – costuma ser identificado como traço de um “juscelinismo” redivivo (BENEVIDES, 2002, p. 23).

O presidente foi um mestre nas articulações políticas. Governou fazendo alianças. Congregou conservadores, liberais modernistas e progressistas. A gestão do Ministério da Educação e Cultura é um exemplo dessa característica dos anos JK.

### **A PARCERIA DE CLÓVIS SALGADO NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Para colocar em prática as suas propostas no campo da cultura e da educação, JK convidou Clóvis Salgado, parceiro político de longa data, para ocupar o Ministério da Educação.

Clóvis Salgado nasceu em 1906, em Leopoldina, município da Zona da Mata de Minas Gerais, em uma família de proprietários rurais. Dedicou-se à medicina durante vários anos, como médico, professor e gestor.

Como político, Salgado iniciou sua carreira apoiando Vargas em 1930. Ingressou no Partido Republicano, agremiação de tendência conservadora da qual foi um dos líderes a partir de 1945. Teve intensa atuação jornalística nas páginas da **Nova Fase**, jornal editado em Leopoldina.

Em 1950, Salgado foi eleito vice-governador do estado. Assumindo o Poder Executivo, Kubitschek desfraldou a bandeira desenvolvimentista, baseada no binômio energia e transporte. O êxito do programa permitiu a sua candidatura para a Presidência da República, em 1955. Clóvis Salgado lhe completa o mandato no governo de Minas Gerais, de 31 de março de 1955 a 31 de janeiro de 1956. Com a chegada de JK ao poder federal, Salgado foi convidado a assumir o Ministério da Educação e Cultura, onde permaneceu durante todo o quinquênio (1956-1961). Adotou como plano a Educação para o Desenvolvimento, em sintonia com o plano geral do governo federal.

Na gestão de Salgado, houve uma expansão do ensino técnico profissional de nível médio. Fundaram-se nove universidades federais e quatorze institutos de pesquisa científica e tecnológica. A universidade de Brasília foi organizada em moldes inteiramente novos, trabalho da comissão escolhida e nomeada por Clóvis Salgado, sob a orientação de Anísio Teixeira.

Nesse contexto, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em julho de 1955, como órgão do Ministério da Cultura. O Instituto teve papel fundamental na formação da ideologia nacional desenvolvimentista, uma vez que os intelectuais do ISEB traçaram uma linha divisória entre o que seria a velha e a nova sociedade. Segundo eles, no novo Brasil o progresso industrial seria complementado por políticas públicas que proporcionassem uma sociedade mais justa.

Além dessas realizações, Clóvis Salgado bateu-se pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assumindo uma posição política contrária ao grupo conservador liderado por Carlos Lacerda.

Esse contexto político cultural favoreceu a integração de Anísio Teixeira no projeto desenvolvimentista de JK e de Clóvis Salgado.

Desde a década de 1920, Teixeira assumiu a defesa da escola pública e da formação integral. Fez parte de um movimento de intelectuais, entre eles Fernando de Azevedo e Carneiro Leão, que se propunha a superar as velhas estruturas que emperravam o crescimento do Brasil. No entanto, a organização política da Primeira República, marcada pela hegemonia das oligarquias, não deixou espaço para avanços no campo da educação.

Foi apenas no início do governo Vargas que um grupo de vinte intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento profundamente influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira. Esses intelectuais se uniram em projetos em prol de reformas que tinham como meta uma escola pública de qualidade. Defendiam uma educação inclusiva que considerasse os interesses e as aptidões dos alunos.

A partir do Manifesto, Teixeira destacou-se no âmbito nacional e internacional com uma vasta produção teórica e ampla participação política, sempre no âmbito da educação. Entre os temas recorrentes no pensamento de Teixeira estavam a defesa de uma escola com atividades ampliadas, voltada para a formação integral da personalidade e do caráter humano, e a integração entre escola e sociedade. Segundo esse pedagogo, os investimentos em educação retornariam para a sociedade na forma de crescimento econômico. É nesse ponto, a íntima relação entre educação e desenvolvimento, que os projetos de JK, Salgado e Teixeira se casavam.

### **O PLANO-PILOTO DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO**

A liderança de Anísio Teixeira no MEC foi decisiva para a criação, em 1957, do Projeto-piloto de Erradicação do Analfabetismo. Por decisão de JK, todas as regiões do Brasil deveriam receber núcleos do PPEA. Os municípios es-



colhidos foram: Região Norte: Santarém (Pará); Região Nordeste: Feira de Santana (Bahia) e Timbaúba (Pernambuco); Região Centro-oeste: Catalão (Goiás); e Região Sul: Júlio de Castilhos (Rio Grande do Sul). Sob a influência do ministro da Educação, a sua cidade, Leopoldina, foi escolhida, como o representante do município do Sudeste, para sediar o Plano-piloto (MOREIRA, 1960).

Para elaboração do projeto, que iria se constituir no primeiro plano nacional focado na educação básica, foi organizada uma equipe, liderada por Roberto Moreira. Essa equipe tinha como objetivos: analisar as condições da educação brasileira na década de 1950, levantar hipóteses sobre essa realidade, elaborar um projeto de experimentação educacional, administrar a construção de escolas, avaliar o desenvolvimento do projeto.

O processo de implementação, de desenvolvimento, bem como os fracassos do Plano-piloto, foram registrados por Roberto Moreira no livro **Uma Experiência de Educação**. Nos seus depoimentos, o autor registrou as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho dentro do próprio governo. Segundo o autor, os técnicos e especialistas do Ministério da Educação e Cultura não aceitavam a teoria econômica fatalista que subjuguava os aspectos sociais e culturais à esfera econômica. Denunciava a cegueira desses políticos que, mesmo com os índices altíssimos da taxa de analfabetismo da época – 50% em 1950 – afirmavam que os problemas educacionais seriam resolvidos na medida em que houvesse crescimento econômico. Moreira criticou o Plano de Metas: apesar de ter sido revolucionário, segundo a avaliação da sua equipe, não deu o devido valor à educação.

Portanto, o maior obstáculo para a concretização do PPEA era a falta de recursos. Em decorrência disso, foi adotada uma metodologia que levou em consideração as seguintes metas: construção de escolas a baixo custo, organização de um modelo de grupo escolar de acordo com os recursos locais e utilização de escolas pré-fabricadas, sobretudo na Amazônia. Pensou-se em pedir auxílio às Forças Armadas, que, dessa forma, estariam envolvidas em um projeto estratégico para o crescimento do Brasil. No entanto, não houve tempo para o engajamento dos militares.

De acordo com o plano elaborado, o programa não ficaria restrito às crianças. Jovens e adultos analfabetos também seriam atendidos através das “classes de emergência”, que receberiam alunos com mais de 12 anos. O objetivo não era apenas alfabetizar, mas também melhorar o sistema escolar através da reorganização do currículo das escolas primárias, tomando por base as experiências locais.

O primeiro município mineiro a receber investimentos desse projeto foi Passa Quatro. Apesar de não ter sido escolhida, inicialmente, essa cidade havia sido destruída por uma grande enchente; por isso, o governo federal destinou verbas para que os políticos locais iniciassem as obras. Contudo, foi na cidade de Leopoldina que o Plano-piloto se estruturou de forma mais vigorosa. Foi inaugurado, nessa cidade, o Centro Educacional de Leopoldina, focado na formação e especialização de professores. O Centro foi considerado uma escola-modelo; era uma referência para as demais regiões. A professora Guiomar Rodrigues Maia formou pedagogicamente o CEL e teve a colaboração de Marina Souza, que foi diretora do Centro-piloto de Leopoldina.

Fazia parte das atribuições da equipe do Plano Piloto a avaliação dos êxitos e das correções que deveriam ser feitas em cada etapa. Ao final do governo JK, Roberto Moreira apresentou alguns fatos conclusivos no seu livro: a campanha de erradicação do analfabetismo já operava em 15 municípios, com 400 salas de aula. Contudo, as dificuldades eram enormes. Os prédios escolares nem sempre eram adequados, havia falta de transportes, havia carência de recursos didáticos e ainda havia grande carência de professores, sobretudo nos municípios mais afastados.

Moreira finalizava seu depoimento afirmando que o Plano-piloto havia sido a primeira etapa de um processo que deveria ser contínuo e cada vez mais inclusivo. Infelizmente, não foi o que aconteceu.

### **A ESCOLA PARQUE**

Quando a parceria entre Clóvis Salgado e Anísio Teixeira teve início, através do Projeto-piloto de Erradicação do Analfabetismo, o pedagogo baiano já havia dado forma à sua meta mais ambiciosa: a Escola Parque. Enquanto esteve à frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, de 1947 a 1951, organizou o projeto de construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a chamada Escola Parque, que foi inaugurado em 1950.

A corrente filosófica do pragmatismo nos auxilia na análise e na compreensão dos fundamentos da pedagogia de Anísio Teixeira, que esteve nos EUA, na década de 1940, e foi muito influenciado pelo pensamento de John Dewey. Tomando por base o trabalho de Clarice Nunes, Teixeira:

(...) encontrou em Dewey a resolução na defesa de um sistema público de educação que permitisse a todos usufruírem dos benefícios da igualdade no aparelhamento para futuras carreiras. Essa proposta o afasta

da perspectiva estreita tanto da educação confessional quanto de certas “seitas” escolanovistas. Afasta-o também, e muito, daquela imagem cristalizada com que certos comentaristas de esquerda o apresentaram: a de idealizador de uma escola vocacional para a classe trabalhadora, entendida como preparação profissional direcionada para os interesses da indústria (NUNES, 2010, p. 40).

O pragmatismo desenvolveu-se, principalmente, nos EUA e na Grã-Bretanha. Opõe-se à filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, puramente teórico. É anti-intelectualista, privilegiando a prática e a experiência. John Dewey, um dos maiores representantes da filosofia pragmatista, tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo de forma marcante para a divulgação dos princípios da Escola Nova no Brasil.

Teixeira defendia que o processo educativo deve ser entendido como vida e não como preparação para a vida. Criticava o sistema de ensino tradicional, que era inoperante e pouca relação apresentava com a realidade vivenciada pelas crianças. A nova escola daria oportunidade para que os alunos desenvolvessem condições para atuar na sociedade, melhorando as suas condições de vida e da própria família. Para isso, seria necessário romper com a educação tradicional, livresca e excludente, e possibilitar atividades de vida prática. A escola deveria ser a comunidade em miniatura. Dessa forma, era importante analisar as atividades econômicas realizadas na região em que se inseria a escola e instrumentalizar os alunos para que pudessem desenvolvê-las com mais preparo e eficiência. Nessas condições, a escola era vida (atividades práticas significativas para a comunidade) e, ao mesmo tempo, preparava para uma vida melhor (aquisição de novas técnicas que levariam ao desenvolvimento).

A Escola Parque da Bahia serviu de modelo para as outras que se seguiram.

As aulas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro começavam às 7 horas e trinta minutos e acabavam às 16 horas e trinta minutos. Compreendia dois níveis de ensino: a escola classe e a escola parque. Os alunos se alternavam nos dois sistemas.

A escola classe tinha como foco a educação primária, que desenvolvia um currículo básico composto por letramento, desenvolvimento da leitura, noções de aritmética e ciências biológicas. É importante lembrar que o Brasil ainda não tinha diretrizes nacionais para a educação e, portanto, esse currículo foi definido por Teixeira. Existiam quatro escolas classes, cada uma com mil alunos. Cada escola era organizada em doze salas de aula que funcionavam regularmente em dois turnos. Os turnos eram conjugados de tal forma que

o aluno participava em um período nas “classes de instrução” e em outro na Escola Parque.

Nas palavras de Anísio Teixeira, o sistema de ensino do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ficou assim definido:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola será construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustam às suas funções (TEIXEIRA, 2010, p. 141).

Teixeira defendia, com seu projeto da Escola Parque, a formação de cidadãos capazes de contribuir para o avanço do Brasil tanto do ponto de vista econômico, como no que se refere ao aprofundamento da cidadania. O Brasil já tinha acabado com a escravidão; era preciso dar um passo à frente e acabar com a exclusão. Para isso, seria necessária a criação de um sistema nacional de ensino.

Roberto Moreira analisa em seu livro que a experiência da Escola Parque da Bahia foi aproveitada em Leopoldina, onde foi fundado o Parque Primário Complementar, em 1959. Esse empreendimento tinha como objetivo complementar os conhecimentos ministrados na escola primária, com introdução, ao mesmo tempo, de um ensino profissionalizante. Seria uma extensão da escolaridade primária nas cidades que tivessem mais de dez e menos de quarenta mil habitantes, como era o caso de Leopoldina. Posteriormente, a experiência leopoldinense seria levada para outros municípios.

O Plano do Parque Complementar tinha como objetivos:

- Prolongar o dia escolar das crianças que frequentavam a escola primária.
- Prolongar por mais dois anos a escolaridade das crianças que, concluindo a escola primária comum, não têm condições de ingressar numa escola secundária.
- Oferecer aulas teóricas que complementassem os conhecimentos ministrados na escola primária.
- Oferecer aulas práticas de artes industriais em um pavilhão de oficinas. Foram oferecidas as seguintes oficinas: marcenaria, mecânica, eletricidade, instalações hidráulicas, latoaria e lanternagem, corte e costura culinária e tecelagem manual.

- Organizar um centro recreativo cultural, equipado com biblioteca, auditório e parque de recreação.

O INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – que era dirigido por Anísio Teixeira, financiou parte substancial da obra. Para a construção do Centro, a Prefeitura Municipal doou um ótimo terreno perto do centro da cidade.

Foram erguidos vários prédios que apresentavam uma área útil de 6 mil e trezentos metros quadrados. O custo total da obra, apurado em junho de 1960, incluindo-se os prédios, as instalações, a urbanização da área e o equipamento, bem como a jardinagem, atingiu a soma de 21 milhões de cruzeiros (MOREIRA, 1960, p. 79).

O Parque Complementar de Leopoldina, a Escola Parque, funcionou desde 1960, último ano do governo JK, até o início da década de 1970, quando foi fechado de maneira inexplicável para professores e alunos que viveram, intensamente, essa experiência de educação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida nenhuma, o governo JK colocou em prática duas experiências em educação que podem ser consideradas como progressistas e inclusivas. Pela primeira vez na história do Brasil, havia um governo de fato preocupado em reduzir tanto os altos índices de analfabetismo, como o baixo índice de escolaridade da população brasileira.

Além desse aspecto, também foi a primeira vez que intelectuais que faziam parte de institutos de pesquisa, como o ISEB e o INEP, participaram ativamente dos debates em torno da educação e influenciaram políticas públicas adotadas pelo Poder Executivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não foi aprovada, como desejavam Clóvis Salgado e Anísio Teixeira, devido à forte oposição de grupos de extrema direita, cujo líder era Carlos Lacerda.

É importante salientar que essas políticas foram colocadas em prática por um governo de caráter conservador; o presidente pertencia a uma agremiação de direita: o PSD. No entanto, JK tinha uma clara percepção das transformações do seu tempo. Não queria apenas fazer um governo, queria deixar uma marca na história. Era, na sua visão, o início de um novo tempo. Adotou medidas que, para um olhar desatento, eram contraditórias. Favoreceu o capital externo e o imperialismo norte-americano e, ao mesmo tempo, possibilitou a elaboração do primeiro plano nacional voltado para a educação básica.

Pena que para os governos militares, que tiveram início quatro anos após o governo JK, o carisma do presidente e as ideias de Anísio Teixeira ameaçavam tanto que as suas políticas públicas foram interrompidas. O prejuízo para a população foi enorme, principalmente para os mais carentes. Perdemos um patrimônio material, que muitas vezes foi abandonado, e adiamos por muitos anos a inserção de parcela significativa da população brasileira no sistema de ensino.

#### REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006
- BENEVIDES, Maria Victoria. O governo Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento. In: **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX e SIRINELLI. **Para uma História Cultural**. Editorial Estampa, 1999
- FERREIRA, Jorge e DELGADO, L. A. Neves. **O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GOMES, Angela de Castro (org.). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- LOPES, Ana Amélia Magalhães (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002
- MEC. **Plano Piloto de Erradicação do Analfabetismo**. Rio de Janeiro, 1958.
- MOREIRA, João Roberto. **Uma experiência de educação: o projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério de Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: MEC, 1960.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**, Coleção EDUCADORES MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. A dupla face de Jano: romantismo e populismo. In: **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

# MARCAS DAS IDEIAS MODERNISTAS DE JK E ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LEOPOLDINA (MG)

CLAUDIA MARIA MOURA DE CASTRO AMARAL\*

O objetivo do presente texto é apresentar a influência da proposta modernizadora do Governo de Juscelino Kubitschek na educação do município de Leopoldina-MG, a partir da implementação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, e da criação da Escola Parque Complementar nesse município, em 1960.

O analfabetismo constituiu-se num problema para a população do Brasil, desde os primeiros tempos da emancipação política do país, e provocava preocupação entre os líderes políticos e a intelectualidade brasileira.

Ao compararmos os resultados do censo de 1872 a 1950, pode-se observar um avanço na situação educacional brasileira no que diz respeito ao percentual de analfabetos na faixa etária de 5 (cinco) anos e mais, que, em 1872, era de 82,3; em 1890, de 82,6%; em 1920, de 71,2; em 1940 continua decaindo para 61,2 e, em 1950, para 57,2. A situação do analfabetismo apresentava, então, dois movimentos opostos no que se referia à queda da taxa percentual de analfabetismo e ao aumento do número absoluto de analfabetos. Ao analisarmos os dados absolutos, nota-se aumento no número de habitantes não alfabetizados em idade para frequentar a escola primária.

---

\* Mestranda em História do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira-Niterói (RJ). Graduação em Pedagogia; licenciatura em Estudos Sociais; Pós-graduação *Latu Sensu*: Didática do Ensino Superior, Orientação Educacional e Psicopedagogia na Escola. Atuação: Supervisora Escolar, professora do curso de Pedagogia (UEMG-2011 a 2014) e Diretora Escolar (atual). claudiacastroamaral@gmail.com.

Segundo Moreira (1960), o problema do analfabetismo, embora com melhorias crescentes nos resultados, continuava entrando em debates na tentativa de busca para novas soluções, como aconteceu em processos de mudança social ou política que ocorreram no Brasil, como em 1890, 1920, em 1930 e em 1945.

Ao final de 1956 e no primeiro semestre de 1957, várias comissões do Ministério da Educação e Cultura apresentaram soluções para subsidiar um programa de educação com realizações de curto prazo, com mobilização de setores da nacionalidade.

Em relação ao problema do analfabetismo da metade da população brasileira, chega-se à decisão de adoção de organização de classes de emergência, com o objetivo de alfabetizar adolescentes e adultos que, por circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola durante a infância.

Em 1960, o resultado do censo continua apresentando queda percentual da população analfabeta, chegando a menos que a metade, 46,7%, na idade escolar primária, entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos. O número de crianças matriculadas por mil habitantes dobrou em relação ao de 1920.

Nesse contexto histórico e político, no município de Leopoldina, Zona da Mata mineira, é instalado o Parque Primário Complementar, sendo inaugurado no dia 09 de abril de 1960.

#### **A MODERNIDADE E A INFLUÊNCIA DOS INTELLECTUAIS NO GOVERNO DE JK**

O Governo de Juscelino Kubitschek propunha o desenvolvimento do Brasil a partir das premissas da modernidade.

Nessa perspectiva, vale ressaltar o conceito de modernidade defendido por Berman (1986, p. 25) como “uma unidade paradoxal que despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Assim sendo, o processo de modernização do país consistia num projeto político abrangente, envolvendo os setores da educação, da arte e da cultura como um todo, na luta por mudanças necessárias à modernização do Brasil.

Dessa maneira, o papel dos intelectuais assumiu posição preponderante, reafirmando o pensamento de Mannhein (1974) de que o declínio de uma *intelligentsia* relativamente livre não significava o fim do pensamento e da investigação, além da abordagem no sentido comparativo e crítico capaz de analisar pontos de vista multipolares.



Os aspectos da modernidade apresentam-se de maneiras diversas nas diferentes regiões do país, devendo ser considerados por aqueles responsáveis pelo planejamento das ações relativas à educação em cada área, adaptando as soluções encontradas para possibilitar ao povo mais participação na cultura do país.

Com o desenvolvimento, o poder aquisitivo das camadas populares poder-se-ia elevar, tornando-as disponíveis para o mercado cultural.

Para alguns setores da *intelligentsia*, o povão assediado pela mídia acabava por reproduzir valores que não eram os seus. Em suma: alienava-se. O que significa dizer que ele perdia a consciência do seu papel na construção da nação. Assim, a ideia de cultura como elemento de simples lazer seria no mínimo inescrupulosa. Fazer cultura se transforma em fazer política. A cultura é identificada à conscientização, jamais à diversão. É no bojo do projeto populista que começa a se formar uma tradição mais politizada da cultura. Essa tradição é complexa, pois agrupa intelectuais das mais diversas correntes de pensamento. Se as propostas desses grupos são diferentes, o alvo de ação é comum: desenvolver a nação via povo (VELLOSO, 2002, p. 183).

Nessa perspectiva, o povo aparece no final da década de 1950 e início de 1960 como a base para a constituição de vários projetos políticos reformistas, como os projetos provenientes do ISEB, os centros populares de cultura e os movimentos de cultura popular no Nordeste e de alfabetização, especialmente o Plano Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

O pensamento de modernização do estado brasileiro surgiu com o Estado Novo, em 1937. Desde então, o processo de formação de uma sociedade mais urbana e industrial foi iniciado, provocando um fluxo de pessoas saindo do meio rural rumo às cidades. A criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Companhia Vale do Rio Doce demonstrou a preocupação do Governo em implantar a indústria de base no Brasil, que foi fortalecida durante o segundo mandato de Vargas (1951-54), com a fundação da Petrobras, da Eletrobras e do BNDE.

Segundo Benevides (2010), o Brasil, em 1950, já apresentava diferentes aspectos do moderno como: processo de capitalismo industrial, um processo de urbanização em marcha, secularização das instituições, progressos tecnológicos, liberalismo político, estatismo econômico, progressiva liberdade de pensamento e desenvolvida organização das classes trabalhadoras e patronais.

O Brasil passou por grandes transformações na economia e política em meados de 1950. Juscelino Kubitschek, presidente da República nesse

período, propunha um programa que objetivava a modernização e o desenvolvimento do país.

Em consonância com a explosão cultural daquela ocasião, Juscelino se aliou a intelectuais, escritores, pintores, arquitetos e personagens ligados à cultura e às artes. Entre os intelectuais ligados ao presidente JK, pode-se destacar Anísio Teixeira.

Desde a década de 1920, Anísio Teixeira defendia a escola pública e a formação integral dos cidadãos. Foi somente no início do Governo de Getúlio Vargas que um grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), sob a influência das ideias de Anísio Teixeira. Esses intelectuais defendiam projetos a favor de reformas que objetivavam a concretização de uma escola pública de qualidade, com atividades ampliadas e voltadas para a formação integral da personalidade e do caráter humano e a integração entre escola e sociedade. Ele defendia uma escola que fosse inclusiva, considerando os interesses, as aptidões e as necessidades dos alunos e de suas famílias.

Anísio Teixeira, a partir do Manifesto, passou a destacar-se nacional e internacionalmente, com produção teórica e participação política, no âmbito da educação. Segundo esse pedagogo, os investimentos em educação retornariam para a sociedade na forma de crescimento econômico.

## **CENÁRIO POLÍTICO DO GOVERNO DE JK**

Ao se referir ao Governo de Juscelino Kubitschek, torna-se necessário analisar o cenário político, econômico e social, na ocasião em que Getúlio Vargas estava no poder.

Getúlio Vargas era apoiado pelo PTB, sendo criticado por Carlos Lacerda, da UDN. A oposição, que se encontrava aliada às Forças Armadas, procurava combater a política econômica de desenvolvimento estatal, sobretudo durante o segundo mandato de Getúlio. E, por isso, o período compreendido entre 1951 e 1954 apresentou tensão econômica e política ao Governo.

As eleições de 1955 ocorreram nesse contexto. O PSD apresentou a candidatura de Juscelino Kubitschek, político que havia alcançado o cargo de governador do Estado de Minas Gerais nesse mesmo partido. Juscelino apresentava um perfil político semelhante ao de Vargas, com ideais de desenvolvimento econômico, tendo como base a industrialização amparada pelo Estado. O PTB, assim, favoreceu a candidatura de JK, indicando João Goulart para vice. Luis Carlos Prestes, líder do PCB na ocasião, aprovou essa união política. A disputa eleitoral final ficou definida, então, com a coligação PSD/PTB contra

Juarez Távora, candidato da UDN, Plínio Salgado (PRP) e Ademar de Barros (PSP). Houve tentativas por parte dos militares e integrantes da UDN em impedir o avanço político de JK.

Segundo Gomes (2002), Juscelino Kubitschek foi “fiel ao seu mote de campanha de “50 anos (de progresso) em cinco” ao instituir, logo após sua posse, o Conselho de Desenvolvimento, primeiro órgão central de planejamento de caráter permanente do Brasil e diretamente subordinado à Presidência da República. O Conselho elaborou um conjunto de 30 objetivos específicos, distribuídos em cinco setores, denominado Plano de Metas. Esse Plano apresentava propostas de medidas que levariam ao desenvolvimento do país de forma a provocar importantes mudanças e impactos na economia nacional, nos diferentes setores do Brasil, incluindo uma única meta para a educação brasileira.

### **O PLANO DE METAS DE JK E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

O Plano de Metas foi elaborado com base em estudos realizados pelo BNDE, Cepal e Comissão Mista Brasil/EUA e enumerava os problemas urgentes a serem solucionados no país, de forma a atingir os objetivos propostos na campanha eleitoral. Esse Plano apresentava 30 metas, que se agrupavam em cinco grandes áreas: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Havia, ainda, nesse Plano, uma meta-síntese: a criação de Brasília, para se tornar a capital do Brasil.

Com esse programa, o Governo brasileiro pretendia que o país apresentasse um crescimento encadeado, com evolução nos diferentes setores.

Juscelino estabeleceu para o setor de educação a Meta 30 – “Pessoal técnico: intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da educação para o desenvolvimento”; e a educação brasileira teve o orçamento correspondente a 3,4% dos investimentos programados pelo Governo (GOMES, 2002, p. 84-85).

Dessa maneira, foram destinados à educação 4,3% dos recursos previstos do programa de Metas. Esses recursos tiveram origem no aumento de verbas orçamentárias destinadas ao setor, em obediência ao art. 169 da Constituição de 1946, que determinava que a União deveria aplicar 10% da receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino (LAFER, 2002).

No primeiro dia de fevereiro de 1956, Juscelino criou o Conselho do Desenvolvimento, subordinado diretamente à Presidência da República, ao qual foi dada autonomia suficiente para a realização de projetos, com o objetivo de coordenar e auxiliar na execução do plano. A concessão de incentivos ao setor privado também fazia parte do poder desse novo órgão — já o setor

público estava subsidiado pelo BNDE. Esse Conselho foi desfeito ao fim do mandato de JK.

Anísio Teixeira considerava que, para renovar a escola brasileira, tornava-se necessário que houvesse um processo que permitisse a ela continuamente repensar-se e transformar-se, provocando, então, mudanças e transformações no interior da instituição escolar (NUNES, 2010).

Desde que assumiu o INEP, no discurso que pronuncia quando toma posse no cargo de diretor, Anísio Teixeira explicitou sua intenção em dinamizar o órgão, afirmando que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deveria tornar-se o centro de inspiração para o magistério nacional e para a formação da consciência educacional nacional, de forma a orientar a escola brasileira.

A educação brasileira passava, então, a ter um objetivo a ser atingido: erradicar o analfabetismo, de forma que não continuasse a ser um fator de impedimento ao progresso do país.

### **O PROJETO-PILOTO DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL**

O Departamento Nacional de Educação estudou a viabilidade do projeto-piloto para a erradicação do analfabetismo, que seria em um município pequeno, com população reduzida, para que pudessem ser estabelecidas as linhas gerais e experimentado em outras comunidades brasileiras antes de se tornar um programa nacional.

O Congresso Nacional votou, no final de 1957, o orçamento da República para o ano subsequente, com liberação de verba especial ao Ministério da Educação e Cultura para viabilizar o projeto-piloto de erradicação do analfabetismo, setor que teria o papel de melhorar as condições do povo brasileiro e sua consequente participação no progresso do país, a partir da elevação de seu nível educacional e cultural.

Criou-se, então, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que se baseou num projeto de educação com o objetivo de criar um sistema escolar em que todas as crianças tivessem a escolarização primária adequada e não exclusivamente aos adolescentes e adultos analfabetos, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola para serem alfabetizados (MOREIRA, 1960).

O projeto-piloto de erradicação do analfabetismo foi organizado com a finalidade de realizar uma experiência que possibilitasse ao Governo verificar a viabilidade de um programa que pudesse elevar o nível de cultura do povo brasileiro.

Na Constituição de 1946, ficou prevista a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em virtude da pressão de um grupo de intelectuais que, no ano de 1932, iniciou o Manifesto da Escola Nova (ou Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), que atribuía ao Estado o dever de garantir ao povo uma escola pública, obrigatória, gratuita e desvinculada da Igreja.

Segundo Nunes (2010), Anísio Teixeira tornou-se o principal representante do pragmatismo de Dewey no Brasil; e o INEP difundia esse ideário, por meio de publicações dos cursos e conferências que o órgão promovia e, também, através das escolas experimentais, que se propunham a desenvolver experiências pedagógicas fundamentadas na filosofia educacional deweyano.

O pragmatismo de Anísio e Dewey combinava com o ideário desenvolvimentista do Governo de Juscelino.

Nos Estados Unidos, o pragmatismo vinha sendo fortemente criticado pela direita e pela esquerda, pelos seus possíveis efeitos na educação daquele país. No Brasil, o pragmatismo de Dewey era considerado materialista, socialista e revolucionário, e pode ter sido uma das justificativas para o ataque da hierarquia católica a Anísio Teixeira, que solicitou sua demissão ao presidente Juscelino Kubitschek.

Pode-se afirmar que a apropriação do pragmatismo deweyano, no âmbito do INEP, implicava na utilização de uma determinada concepção das ciências sociais, enfatizando a aplicação do conhecimento científico na solução dos problemas de ordem prática.

O pragmatismo influenciou nas tentativas de racionalização do sistema escolar, através de planejamento que se fundamentava nos estudos de comunidade e o esclarecimento da população atingida, de forma a garantir a sua aceitação e continuidade. A escola chamada de progressiva, com caráter experimental, era percebida como a única capaz de se constituir em um agente de mudança cultural e contribuir, conseqüentemente, para a formação de uma consciência comum favorável ao desenvolvimento nacional (NUNES, 2010).

Dessa forma, a transformação da escola constituía-se em condição indispensável ao pleno desenvolvimento do Brasil, ajustando-a ao processo de industrialização pelo qual o país passava, ao mesmo tempo em que contribuía para consolidar o funcionamento da democracia liberal.

Dessa perspectiva, percebe-se uma aproximação entre o pragmatismo que informava a atuação do INEP e a ideologia desenvolvimentista, particularmente aquela elaborada no interior do ISEB, órgão também ligado ao MEC,

que foi um dos núcleos mais importantes de difusão da ideologia nacional desenvolvimentista. A ideologia modernista e desenvolvimentista perpassou pelas políticas governamentais implementadas nessa época.

Havia um conjunto de ideias partilhadas pelos intelectuais que se articulavam em torno da visão da escola como agente de mudança cultural e da necessidade da formação de uma consciência nacional propícia ao desenvolvimento do país.

Em Relatório Quinquenal do MEC, referente ao período 1956-1960, e encaminhado ao presidente Juscelino Kubitschek pelo ministro Clóvis Salgado, foram descritas as atividades do CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – e de cada um dos Centros Regionais a ele articulados.

Pode-se afirmar que INEP/CBPE promoviam intervenções nos sistemas de ensino através de uma política editorial que incluía a publicação tanto de textos didáticos como de livros voltados para a análise e interpretação dos problemas brasileiros; as escolas experimentais, vinculadas aos Centros Regionais de Pesquisa, e os cursos de formação de professores e especialistas.

De acordo com o Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, as escolas experimentais se configuravam como escolas de experimentação e como espaço de formação de professores, como, por exemplo, da Escola Parque da Bahia e da Escola Guatemala, no Rio de Janeiro.

Os órgãos do Ministério da Educação e Cultura, INEP e CBPE, orientavam que houvesse a criação de fundos de ensino, na esfera federal, na estadual e na municipal, para que os recursos municipais fossem compensados com verbas providas de fora dos municípios, cabendo a esses, no nível local, a organização e a administração dos serviços educacionais. Dessa forma, as comunidades brasileiras assumiriam a plena responsabilidade pelos seus sistemas educacionais, de forma a viabilizar a descentralização administrativa da educação escolar.

O INEP alertou quanto ao problema educacional referente ao semiabandono em que ficam as crianças das áreas urbanas. Um concluíam o curso primário de 4 (quatro) anos, com 11 (onze) ou 12 (doze) anos, aproximadamente; outras o abandonavam por qualquer motivo, incluindo as que repetiram a mesma série por terem faltado aos exames.

O avanço na educação brasileira fazia parte do Plano de Metas de JK e, com a influência de Anísio Teixeira, foi criado, pelo MEC, em 1957, o Projeto-piloto de Erradicação do Analfabetismo.

O presidente JK definiu, então, que todas as regiões do Brasil deveriam receber núcleos do projeto do qual fazia parte a construção da Escola Parque.

Várias cidades foram indicadas para que pudessem realizar os núcleos desse projeto do Ministério da Educação e Cultura. As cidades indicadas teriam uma população com um mínimo de 5 (cinco) mil e o máximo de 50 (cinquenta) mil habitantes e que apresentassem uma área rural que delas dependesse.

Segundo Moreira (1960), foram escolhidos os municípios do país onde seriam implantados os núcleos dos projetos do Ministério da Educação e Cultura. Na Região Norte, foi escolhido o município de Santarém, no Pará; na Região Nordeste, os municípios escolhidos foram os de Feira de Santana, localizado na Bahia, e de Timbaúba, em Pernambuco; na Região Centro-oeste, Catalão, no Goiás; na Região Sul, foi escolhido o município de Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul; e, na Região Sudeste, foi escolhido o município de Leopoldina, em Minas Gerais.

### **O PROJETO DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO E A CRIAÇÃO DA ESCOLA PARQUE PRIMÁRIO COMPLEMENTAR NO MUNICÍPIO DE LEOPOLDINA (MG)**

No segundo semestre de 1957, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais obteve consentimento do professor Anísio Teixeira, seu diretor-geral, para proceder à exploração da área de Leopoldina, a partir de sua caracterização geográfica, econômica, social e cultural, a fim de apurar os problemas locais de educação e definir as ações para a solução desses problemas. Jovens cientistas sociais realizaram o trabalho de análise da situação econômica, social e cultural do município de Leopoldina de forma a subsidiar o planejamento das ações referentes à instalação do projeto-piloto do Ministério da Educação e Cultura.

Clóvis Salgado, ministro da Educação e Cultura no Governo de Juscelino, quando entrevistado por Norma de Góes Monteiro em 1976, disse que o INEP, naquela ocasião, “queria abordar o problema da erradicação do analfabetismo, não em termos sentimentais, mas em termos científicos” (MONTEIRO, 2007). Ele esclarece, na entrevista, que o que se pretendia era estudar as condições sociais e econômicas de uma comunidade para, a seguir, elaborar o projeto de uma escola. Outro aspecto que Clóvis Salgado enfatiza é que consideravam o analfabetismo como sinal de atraso econômico e que uma população industrializada não podia ter analfabetos.

Nessa entrevista, o ministro da Educação informou que, no tempo em que estava no ministério, a taxa de analfabetos no Brasil estava em 50% (cinquenta por cento). Sendo assim, para o ministro da Educação, havia uma deficiência no atendimento escolar em termos aparentes, e não em relação ao desenvolvimento socioeconômico do país. O ministro explica, ainda, que:

Era preciso estudar para ver de que maneira os recursos empregados em alfabetizar totalmente a população poderiam redundar em progresso econômico. Era preciso fazer a experiência *in loco*. Então, o INEP propôs, inicialmente, que três municípios brasileiros fossem escolhidos para sede de experiência de erradicação (MONTEIRO, 2007, p. 110).

Em função da possibilidade de escolha dos municípios, o ministro escolheu, então, sua terra natal – Leopoldina, que representava um município da Zona da Mata de Minas, localizado a 200 quilômetros do Rio de Janeiro –, com estrada asfaltada, facilitando a direção do INEP – e que apresentava altos índices de analfabetismo.

Conforme o censo de 1950, os dados referentes à alfabetização no município de Leopoldina demonstram que 29% (vinte e nove por cento) da população de 5 (cinco) e mais anos de idade, na área urbana, encontravam-se em estado de analfabetismo. Na área rural, a taxa de analfabetismo era de 65% (sessenta e cinco por cento). Segundo Moreira (1960), por meio de indícios e sondagens, podia-se concluir que, em 1959, havia em Leopoldina, na área urbana e suburbana, aproximadamente “18% (dezoito por cento) de analfabetos com mais de 10 anos de idade, e nas sedes distritais, urbanizadas ou semi-urbanizadas, o contingente nas mesmas condições alcançava, aproximadamente, 27%”. O autor informa, ainda, que na área rural o número de analfabetos de 10 (dez) e mais anos de idade representava 58% (cinquenta e oito por cento) da população.

O ministro justifica sua escolha por Leopoldina em função de estar nas mesmas condições de outros dois municípios: Muriaé e Cataguases. A escolha de Leopoldina teria sido facilitada, também, porque o prefeito na ocasião era irmão do ministro Clóvis Salgado, o que poderia facilitar a união de todos em torno do projeto, especialmente no aspecto referente à política.

A partir da implementação da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, foi criada, no mesmo município, a Escola Parque Primário Complementar para atender àqueles jovens oriundos das escolas primárias, oferecendo-lhes oportunidades para que se prepararem para iniciar no mercado de trabalho, posteriormente.

Segundo a lei em vigor, as crianças só poderiam trabalhar ao completarem 14 anos. Sendo assim, percebia-se uma lacuna entre o estudo primário e o início do trabalho, situação que poderia ser amenizada pela matrícula dos jovens de Leopoldina na Escola Parque Primário Complementar.

Apesar do baixo investimento na educação, o Censo de 1960 indicou uma diminuição do número de analfabetos com mais de 15 anos (39,35%). Nessa ocasião, havia em Leopoldina 3.970 crianças em idade escolar.



De acordo com Relatório do MEC (1960), havia a necessidade de reorganização do currículo escolar de forma a preparar os alunos para uma prática profissional:

(...) pensam os técnicos que a solução do problema estaria em reorganizar o curso primário, dando-lhe um currículo e dos processos de ensino e de medida de aprendizagem, capazes de corrigir a prática usual de promoção e de reprovação das crianças, e também em estender a escolaridade primária, de modo a mantê-las na escola até que completem 14 anos de idade. A extensão da escolaridade se constituiria de um acréscimo de 2 anos de treinamento mais intensivo nas técnicas culturais básicas, com as quais se preocupa a escola primária comum, e também de uma preparação para a aprendizagem profissional em serviço. Quando fosse legalmente possível à criança obter um emprego de iniciação profissional, ela já deveria apresentar uma preparação realizada na escola (MOREIRA, 1960, p. 15).

Dessa forma, a atividade essencial do Parque Primário Complementar, na época de sua criação, era propiciar oportunidade para que os jovens pudessem obter uma preparação profissional básica, após a conclusão do curso primário, por não terem condições de ingressar, imediatamente, na escola de grau médio.

O Parque Primário Complementar iniciou suas atividades com 130 (cento e trinta) alunos.

Segundo Isaltina Rennè Guedes, ex-diretora da escola, aquele estabelecimento de ensino funcionava em regime de hora-aula, em dois turnos, incluindo horário para almoço e recreio. As disciplinas apresentam-se em cinco áreas: Cultura Geral, Atividades Industriais, Atividades Socializantes, Cultura Física e Educação Extraescolar.

A Área de Cultura Geral incluía as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Geografia do Brasil, História do Brasil, Inglês, Moral e Cívica, Desenho, Canto orfeônico e Religião. O Clube recreativo, Clube Cívico-Literário, Jornal Mural e Jornal Mimeografado encontravam-se relacionados à Área de Atividades Socializantes. A Educação Física relacionava-se à Área de Cultura Física, ficando o escotismo ligado à Área de Educação Extraescolar.

As Atividades Industriais, sob a forma de oficinas, com objetivo de preparar os jovens para ingresso no trabalho, desenvolviam-se nas áreas de cerâmica, encadernação, mecânica, latearia-metal, Sapataria, Eletricidade, marcenaria, radiotécnica, corte e costura, pintura e bordado.

As aulas em oficinas apresentavam um caráter profissionalizante à medida que proporcionavam àqueles alunos instruções com profissionais das diferentes áreas, de forma a prepará-los para o trabalho.

A Escola Parque Primário Complementar tornou-se uma marca do ideal desenvolvimentista de JK e da influência política do ministro da Educação na educação do município mineiro de Leopoldina, conforme registro na imprensa local:

Em uma das muitas tentativas sérias de nosso País de acabar com o fantasma do analfabetismo em nossas terras, na gestão do nosso ilustre e brilhante conterrâneo, Dr. Clóvis Salgado, como Ministro da Educação, foi implantado em Leopoldina o PARQUE PRIMÁRIO COMPLEMENTAR (Jornal A TOCHA, 07/08/1974).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fim do ano de 1960, Juscelino deixou a Presidência da República, e os planos educacionais ficaram sob a discussão de seu sucessor. Foi somente no final de 1961, com João Goulart, que o Brasil consolidou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira.

O governo Kubitschek deu grande ênfase à modernidade e ao desenvolvimento, especialmente por meio da industrialização. O programa de Metas privilegiava os setores da economia em detrimento da política social.

No que se refere à educação, Kubitschek enfatizou os aspectos profissionalizantes que formariam os empregados qualificados para atender à demanda dos setores da produção econômica.

Pode-se inferir que a educação, segundo o ideário de JK, estava vinculada ao desenvolvimento, como um instrumento ao seu serviço e da modernização do Brasil, concluindo-se que as transformações industriais apresentavam as necessidades; e o sistema de ensino deveria adequar-se de forma a atender às demandas do setor industrial e econômico.

Segundo a ideologia desenvolvimentista, a escola deveria preparar os profissionais que iriam atuar nos postos de trabalho necessários ao desenvolvimento nacional.

O ensino primário, no Governo de Juscelino, encontrava-se vinculado às ideias relativas à erradicação do analfabetismo, como é o caso da Escola Parque Primário Complementar, criada em Leopoldina-MG, em 1960, como uma experiência educacional que preparava os jovens para o mundo do trabalho, deixando marcas nas vidas dos alunos e na história desse município mineiro.

## REFERÊNCIAS:

- BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: **Charles Baudelaire – um lírico no auge de capitalismo**. Obras escolhidas III. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BERMAN, Marshall. Parte II e III. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986,
- BOJUNGA, Claudio. **JK – O Artista do Impossível**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Campo Intelectual e projeto criador. In: **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- DOMINGUES, José Maurício. **Do Ocidente à modernidade**: intelectuais e mudança social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GOMES, Angela de Castro (Org.). **O Brasil de JK**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Cadernos do cárcere**, volume 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LAFER, Celso. **JK e o Plano de Metas (1956-1961)**: processo de planejamento e sistema político no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2002.
- MANNHEIM, Karl. O problema da “inlelligentsia” – um estudo de seu papel no presente. In: **Sociologia da cultura**. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1974, p. 69-139.
- MONTEIRO, Norma de Góes. **O Brasil de Clóvis Salgado**. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007.
- MOREIRA, J. Roberto. **Uma experiência de Educação**: o Projeto piloto de Erradicação do Analfabetismo. Ministério da Educação e Cultura. MEC, 1960.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.



# CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG-LEOPOLDINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CAMILA LOPES CRAVO MATOS\*

FABIANA GONÇALVES BARBOSA\*

Devido à importância dada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no cenário educacional brasileiro, construiu-se a pesquisa sobre seus impactos na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG – Unidade Leopoldina.

Buscou-se compreender as possíveis contribuições do programa para a formação inicial dos alunos bolsistas nos anos 2012, 2013 e 2014, a penetração no cotidiano e na dinâmica da escola, cabendo também analisar a articulação teórica do curso de pedagogia (saberes disciplinares e pedagógicos) com a prática profissional desenvolvida por eles na escola pública de educação básica.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se de pesquisa bibliográfica (GIL, 1994, p. 710), que se desenvolveu a partir da leitura de acervos já publicados e a aplicação de questionário semiestruturado em dez alunos bolsistas do subprojeto PIBID/Pedagogia/Leopoldina. As análises das repostas obtidas permitiram compreender e refletir sobre os desafios encontrados pelos bolsistas e as contribuições do programa em suas carreiras profissionais, contextualizan-

---

\* Graduada em Pedagogia na UFJF, Mestre em Letras/Literatura Infantojuvenil pelo CES/PUC-Minas, Doutoranda em Educação da PUC-RJ. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade de Leopoldina. Email: cravokta@gmail.com.

\*\* Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), professora do Ensino Fundamental do Colégio Imaculada Conceição (CIC). Email: fabianagoncalves2013@gmail.com.

do com o aporte teórico dos pensamentos de Nóvoa (2009), Gatti e Barretto (2009), Tardif (2013) e Saviani (2009).

### BREVE APANHADO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Importa-nos destacar que não se pretende neste trabalho detalhar o histórico nacional da formação dos professores, mas sim elucidar o momento concludente para as reformas educacionais a partir da década de 1990.

No Brasil, há muitas décadas, educadores e especialistas discutem sobre a qualidade da educação, mas os esforços para que essa qualidade de fato aconteça está apenas começando, pois, de acordo com as pesquisas feitas pelas autoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barretto para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2009), a situação educacional brasileira ainda é crítica, devido também ao processo histórico de formação de professores.

Com relação à formação inicial de professores, percebemos a falta de políticas públicas específicas, a estruturação dos currículos e a definição de uma identidade própria dos cursos de formação docente. Ressaltando que a visibilidade do curso é tida como “segunda categoria” nas Instituições de Educação Superior e, na sociedade, como “fácil e curto”, o que de fato desvaloriza o profissional (GATTI, 2014).

Diante desse cenário educacional, Silva e Luquetti (2013) enfatizam que a aprendizagem na formação de professores tem se atestado insuficiente, deficitária e muito frágil, devido a estar desvinculada de suas práticas, salientando que deve haver de fato a junção das mesmas, pois são intrínsecas ao ato de ensinar e, portanto, necessárias.

Segundo Rocha (2013, p. 22), as reformas efetivas na área educacional iniciaram-se na década de 1990, resultando na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, denominada LDB, em 23 de dezembro de 1996, sendo uma ação do governo nas esferas municipais, estaduais e federais. Regulamentando as instituições públicas e privadas desde a educação básica até o ensino superior e abordando também a formação do profissional da educação.

A exigência de nível superior para os professores da educação básica está explícita a seguir, no artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Tendo as instituições formadoras, com estudos de Gatti e Barretto (2009, p. 42), um período de 10 anos para se adequarem às novas normas, haja vista que a maioria dos professores do Ensino Fundamental I, atuantes no Brasil nessa época, não possuíam formação adequada. Salientando também a necessidade de colaboração entre os órgãos governamentais da nação, para uma formação inicial, continuada e de capacitação para os profissionais da educação.

A Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009, alterou o artigo 61 da LDB 9.394/96, tendo como finalidade a especificação entre os profissionais da educação. Nessa resolução, depreende-se o esforço do governo em normatizar as categorias dos profissionais da educação, habilitando-os em cursos reconhecidos.

Nesse caminho, no mesmo ano, é aprovado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentando os princípios que devem nortear a formação inicial e continuada, propondo uma articulação entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, legitimando a escola como espaço específico e necessário para a formação inicial docente, propiciando aos acadêmicos a oportunidade de relacionarem a teoria com a prática, conforme preconizado em seu art. 2º, inciso VI: “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

Vale ressaltar que, mesmo com essas leis, os profissionais da educação ainda assim esbarram em outros questionamentos. Como enfatiza Saviani (2009, p. 153), não se pode falar de formação de professores sem esbarrar na questão de condições de trabalho, salário e jornada inadequados. Essas condições desfavoráveis à profissão legitimam a escassez da procura por cursos de docência entre as novas gerações e também paralisam os profissionais da educação em relação à constante busca por novos conhecimentos.

Gatti e Barretto (2009, p. 240) salientam que o salário do professor é consideravelmente baixo quando comparado a outras profissões que também exigem nível superior, o que desestimula a procura pela carreira docente e, “entre outros fatores, a carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e perma-

nência na profissão”. Verifica-se que a remuneração dos professores é desigual em todo o país, tanto entre estados ou municípios esse número diminui ou aumenta, quanto no que se refere aos níveis de educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, o que descaracteriza a importância desse profissional.

Após muitos estudos e debates, o Conselho Nacional de Educação, doravante conhecido como CNE, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e elaborou novas orientações, entre elas a valorização do profissional da educação, colocando-nos que valorizá-lo é consecutivamente valorizar a escola. Essas orientações têm como objetivo valorizar o profissional da educação, garantindo-lhes uma formação inicial e continuada, bem como desenvolver suas competências no processo de construção de novos conhecimentos, devendo o professor saber trabalhar em equipe, pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, além de ter um conjunto de habilidades intelectuais, para assim garantir aos alunos a permanência e a conclusão dos estudos.

Dentro dessa perspectiva, Nóvoa (2009b) e Tardif (2013) salientam a ausência dos professores de profissão como sujeitos de seu próprio conhecimento, podendo eles contribuírem consideravelmente para os futuros professores. Na maioria dos casos, os professores das universidades nunca lecionaram em uma escola de educação básica, nem mesmo conhecem de perto as relações cotidianas das escolas contemporâneas, não tendo, portanto, uma relação teoria-prática consistente para embasamento de formação dos professores.

Delineia-se então um novo conceito de formação, onde aprender com quem entende o trabalho ganha sua relevância, ou seja, constrói-se um espaço cada vez maior de professores de profissão aliados aos professores universitários e concomitantemente oportunizam-se conhecimentos práticos para que se vivencie a docência em profundidade.

Diante do exposto, Nóvoa (2009b) propõe uma medida para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro docente:

[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2009b, p. 6).

Essa citação nos faz refletir sobre os princípios que devem nortear os programas de formação docente no Brasil. Em virtude desses vários aspectos, temos que repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes



dos professores e a realidade cotidiana das escolas de educação básica, de modo que os professores da escola básica possam se tornar colaboradores ativos na formação inicial dos graduandos.

Para tanto, Tardif (2013, p. 23) exprime sua vontade de encontrar uma “articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”, argumentando serem esses conhecimentos produzidos em uma redoma na qual não se valida a realidade educacional brasileira.

### **APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

Ao longo dos anos, percebem-se avanços, mesmo que ainda tímidos, com relação aos programas voltados para a formação de profissionais de qualidade para a educação básica. A criação de programas como PIBID, Parfor, Obeduc, Prodocência, Novos Talentos, Life e Competências Socioemocionais são ações que tendem a criar, no nível nacional, possíveis melhoras na qualidade da educação no país.

Em julho de 2007, com a publicação da Lei nº 11.502, que alterou a estrutura da “nova” CAPES, no seu artigo 2º, estabeleceu-se sua nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”; assumindo então a responsabilidade de tentar preencher a lacuna existente na qualidade da educação básica.

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada nesse mesmo ano, sendo mais uma das ações da “nova” CAPES, e, em 2012, com o Decreto nº 7.692 de 2 de março, altera-se a nomenclatura para *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*, mantendo-se a sigla DEB. Esse órgão tem o propósito de induzir e fomentar a formação dos profissionais da educação básica, formação inicial e continuada, e estimular a valorização do magistério com o objetivo de elevar a qualidade da educação no Brasil.

Devido ao cenário nacional, concernente ao déficit na qualidade da formação de professores para a educação básica, o programa PIBID surge em meio a outros programas como uma tentativa de valorizar e incentivar a formação inicial de professores, inserindo os estudantes das licenciaturas nas escolas básicas, seu futuro espaço de atuação profissional. Transporta o futuro profissional para a vivência do cotidiano da escola, permitindo-lhe reconhecer as especificidades e peculiaridades do espaço escolar.

O PIBID foi criado a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União (DOU), elencando os seus objetivos no parágrafo 1º:

- I- incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III- promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV- promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

Segundo o Relatório de Gestão (2009-2013), o programa PIBID é coordenado e financiado pela CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), em parceria com as Secretarias de Educação e escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Criado para incentivar e valorizar o magistério, aumentar a qualidade da formação docente para atuar na educação básica, visando a superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem das crianças nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. Diferenciando-se de outras políticas anteriormente executadas, contempla momentos de trocas de saberes entre os diversos atores ligados à educação pública: alunos e professores da educação básica, estudantes e professores das licenciaturas dos cursos superiores.

O programa traz à tona o embate que gira em torno das discussões do distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas, de maneira geral, fazendo com que as universidades repensem seu currículo, e os professores formadores repensem sua didática. Como coloca Martins (2013, p. 34), “esse aspecto é particularmente importante na formação de professores, pois esta tem sido historicamente marcada pela distância teoria-prática, lacuna que muitas vezes impossibilita o docente de conduzir as aulas de forma dinâmica e interessante”.

Com a cooperação das redes municipais básicas de ensino, o projeto insere os alunos graduandos em diferentes realidades educacionais, permitindo-lhes planejar e desenvolver diferentes atividades didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem junto aos professores regentes das escolas parceiras e também auxiliado pelo seu respectivo supervisor.

## SURGIMENTO DO PIBID NA UEMG E NA UNIDADE LEOPOLDINA: CONTEXTUALIZANDO

A UEMG, tendo como compromisso proporcionar um ensino de qualidade para seus alunos, nas diversas licenciaturas que a compõem, enxerga o PIBID como um meio de se validar de fato o diálogo entre alunos da Educação Básica e Educação Superior, ampliando a vivência dos seus futuros docentes; atentando que quanto maior a proximidade entre esses diferentes saberes, maior será a qualidade da formação docente dos acadêmicos da mesma (EDITAL PIBID/UEMG, nº 011/2012).

O PIBID surgiu na instituição no ano de 2012, após a submissão e aprovação de seu projeto institucional junto a CAPES, através do Edital nº 011/2012, no qual apresentou sua proposta geral em consonância com os objetivos do PIBID. Deu início efetivo às suas atividades em agosto/2012, contando com a participação de 146 bolsistas, sendo: 110 alunos, 22 professores supervisores e 14 coordenadores, participando do programa 12 escolas municipais e 5 estaduais.

Para o ano de 2014, a UEMG apresentou um novo subprojeto Interdisciplinar, envolvendo as áreas de Pedagogia, Música e Artes de maneira Interdisciplinar (EDITAL PIBID nº 061/2013); objetivando dar continuidade ao cumprimento de seu compromisso com a formação de licenciandos que reconheçam o espaço da Educação Básica como lócus de aprendizagem. A UEMG ampliou também seu número de integrantes dos subprojetos (já existentes), verificando os seguintes números: 294 bolsistas no geral e 20 coordenadores, 35 escolas participantes (11 estaduais e 24 municipais); tendo como premissa norteadora das atividades a promoção do diálogo entre alunos da Educação Básica e Educação Superior, a ampliação da vivência dos futuros docentes, atentando para a maior proximidade entre esses diferentes saberes, enfatizando a qualidade da formação docente dos acadêmicos da UEMG. É um meio, portanto, de se tentar chegar aos objetivos da instituição, preponderando pela qualidade de seus alunos, a partir de referencial teórico sistematizado, articulado com as experiências e vivências dos alunos bolsistas nas escolas regulares (EDITAL PIBID nº 011/2012).

Os objetivos do subprojeto PIBID 2012-2013 e as atividades realizadas pelos bolsistas estão em consonância com o exposto por Tardif (2013, p. 36) de que “o saber docente pode ser definido como [...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa aproximação do contexto acadêmico e do contexto da escola básica refletirá na qualidade da formação dos futuros professores, e foi tendo como parâmetro

esse pensamento norteador que a unidade UEMG-Leopoldina consubstanciou seu subprojeto, motor da pesquisa de que trata este estudo.

### **MÃOS À OBRA: CONTRIBUIÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES**

Objetivamos detalhar e organizar os dados coletados no desdobrar da presente pesquisa, com a intenção de se atender aos objetivos propostos, utilizando-se para isso a análise de conteúdo para averiguação dos resultados obtidos em cada questão proposta no questionário aplicado. Foi feito, em concomitância, um entrecruzamento de dados relacionando às respostas fechadas e discursivas dos alunos bolsistas; suas experiências relatadas oral e informalmente; os relatórios do PIBID pertencentes às quatro escolas participantes, tudo isso com o propósito explícito de juntar-se com a pesquisa bibliográfica encontrada e obterem-se reflexões mais aprofundadas acerca das respostas dos bolsistas.

Elencam-se as questões discursivas, a seguir, pois as respostas encontradas por esses meios serviram de ponto e contraponto de discussão no correr das análises, não havendo necessidade de se proceder a gráfico explicativo em relação às respostas obtidas. São as seguintes questões referenciadas: 11- Quais são as contribuições que o PIBID lhe ofertou durante sua participação, com relação à sua futura profissão docente? Faça um relato. 12- Quais os desafios enfrentados por você ao participar do programa. Relate. 13- Para você, qual o verdadeiro impacto do PIBID na formação acadêmica do bolsista?

Os dados coletados na primeira questão nos mostram que os dez bolsistas concordam (ver gráfico 1) que existe de fato a união entre o conhecimento produzido na universidade (teoria) e as experiências obtidas por eles (alunos) na prática, havendo uma integração e fortificação das mesmas, referindo-se às atividades desenvolvidas no PIBID. Nessa perspectiva, cabe salientar a proposição de Nóvoa (1992) de que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

Acredita-se na importância da teoria, dos saberes científicos, disciplinares e curriculares para a formação dos profissionais da educação, mas faz-se necessário incluir o que Pimenta (1998, p. 171) diz no sentido de se poderem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar nossas práticas, confrontando-as com a teoria.

É nesse momento que se cria a possibilidade de produzirem-se os saberes pedagógicos na ação, e, para confirmar a assertiva, necessário faz-se incluir os fragmentos de falas de alguns participantes da pesquisa:

Através do PIBID conseguimos unir teoria com a prática, pois só trabalhando diretamente com os alunos é que poderemos compreender o que é realmente uma sala de aula [...] (ENTREVISTADO 3).

O PIBID me auxiliou a compreender melhor os conteúdos do curso de Pedagogia e a relacionar as discussões acadêmicas com as dificuldades encontradas na prática na escola (ENTREVISTADO 5).

O PIBID tem contribuído verdadeiramente para minha formação. Essa aproximação entre a teoria e a prática se faz necessária e é muito gratificante para o graduando. O contato direto com o cotidiano escolar é de suma importância para a prática futura (ENTREVISTADO 6).

Pode-se perceber, mediante as falas dos alunos, a contribuição do PIBID em suas formações, quando dizem que o programa oportuniza momentos de reflexão da teoria difundida no curso de graduação, juntamente com a prática realizada no programa, colocando-os frente às diferentes realidades que a escola possui e criando, dessa maneira, oportunidades de adquirirem conhecimentos a partir da prática.

Continuando, a respeito da relação teoria e prática, pode-se ainda incluir o que Tardif (2013) enfatiza nos seus estudos sobre a formação para o magistério, criando uma nova articulação e uma nova concordância entre os conhecimentos veiculados na universidade e os saberes e experiências desenvolvidos pelos atores da escola básica em suas práticas cotidianas.

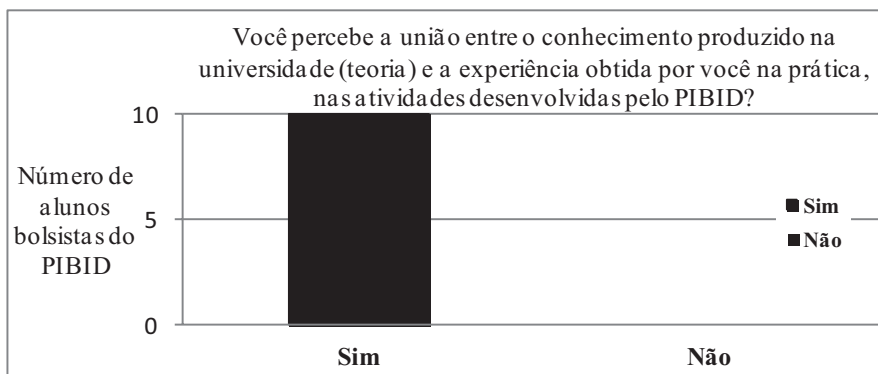


Gráfico 1. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados da pesquisa em relação à compreensão do trabalho coletivo/ colaborativo nas escolas nos mostram que todos os dez bolsistas consideram que o PIBID proporciona esse entendimento (ver gráfico 2). Da mesma for-

ma, o estudo de Matheus (2013), da Universidade Estadual de Londrina, que investiga as práticas colaborativas de professores e alunos participantes do programa PIBID de Inglês, considera que o trabalho colaborativo:

É aquele que se aproxima da colaboração integrativa, na qual participantes compartilham o desejo de transformação da prática em que estão envolvidos/as, a disponibilidade para realização comum, o diálogo e os esforços para a superação de conflitos e de diferenças, com vistas à promoção do outro. Nesse modelo, são essenciais o interesse comum apaixonado, a escuta cuidadosa, o envolvimento emocional, os propósitos compartilhados, a apropriação mútua, a responsabilidade individual pelo bem comum e os processos contínuos de resolução de conflitos e tensões (MATHEUS, 2013, p. 111).

Segundos estudos de Nóvoa (2009b), uma das propostas para uma formação docente de qualidade é a partilha, que deve ser inerente na cultura docente, pois é a soma das habilidades individuais de cada profissional da escola formando uma competência coletiva. Nesse mesmo sentido, coloca dois aspectos importantes, o primeiro consiste na partilha das práticas, onde todos expõem suas experiências, e assim todos refletem sobre ela e consecutivamente a tornam conhecimento profissional.

O segundo ponto consiste na ética profissional, onde todos os profissionais da escola tenham o hábito do diálogo, pois sabemos que o cotidiano da escola é permeado por diferenças culturais, sociais, econômicas, sendo palco de desafios; por isso a importância do diálogo entre os profissionais.

Para legitimar essas considerações, esboçaremos a fala do bolsista, afirmando que “o trabalho conjunto que é desenvolvido no PIBID tem sido de fundamental importância para o meu crescimento enquanto futura pedagoga” (ENTREVISTADO 6).

A visão do bolsista converge com as características e dimensões de iniciação à docência apontadas no inciso II, IX e XI do artigo 6º (BRASIL, 2013), ratificando a concepção de Nóvoa (2009b, p. 12), quando coloca que o trabalho em equipe é um dos apontamentos que caracterizam um bom trabalho docente, permitindo que os atores envolvidos integrem-se e aprendam com os professores de profissão, sendo um somatório das competências individuais, enfatizando que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola”.

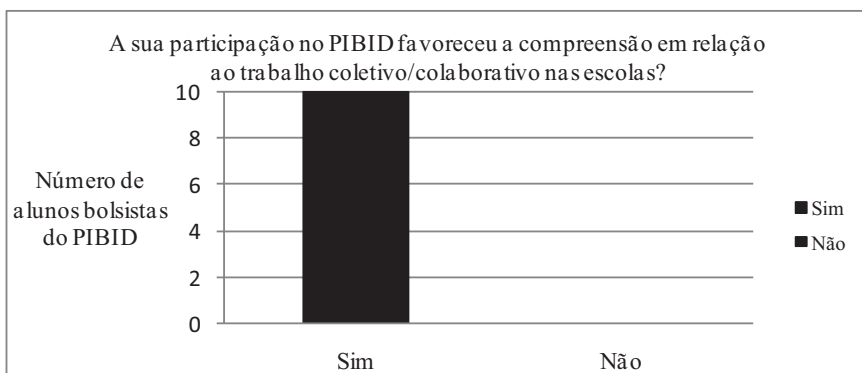


Gráfico 2. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo os dados provindos do questionamento sobre a relevância do tempo de permanência no PIBID, com ênfase na compreensão do cotidiano e na dinâmica da escola regular, oito dos dez bolsistas afirmaram que sim, há essa compreensão (ver gráfico 3). Verificando esses dados, percebe-se a visão dos bolsistas quanto à compreensão do espaço escolar, a partir das suas vivências no programa; o estudo de Paredes (2012, p. 92) complementa, pois também concorda que sejam necessárias a aproximação da realidade e a apropriação do conhecimento científico, suscitando questionamentos em relação aos saberes cotidianos e possíveis mediações nesta realidade, na qual os alunos e professores estão inseridos.

Percebamos a fala do Entrevistado 6: “Conhecer o espaço de atuação futura é muito importante para o graduando, e o PIBID proporciona isso”. Nesse sentido, Pimenta (1998) salienta que: “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]”.

Segundo o Entrevistado 1 e 2 respectivamente:

O PIBID me trouxe o benefício de estar em contato com a escola como um todo, porque posso estar com alunos de todas as séries, numa atividade como o teatro, numa série toda quando falta um professor, trabalhando com poucos alunos (5, 7 ou 9) ou individualmente, o que no estágio isto não acontece, esta diversidade contribui para a nossa experiência (ENTREVISTADO 1).

Poder ver na prática as relações do cotidiano escolar. Pois essa realidade nos proporciona um grande crescimento profissional. O cotidiano nos revela situações tanto positivas quanto negativas, através delas podemos tomar posicionamentos diante dos fatos (ENTREVISTADO 2).

Tais resultados mostram que o PIBID proporciona aos licenciandos trocas de saberes durante a formação acadêmica, e não somente em seu término, participando da rotina e das atividades escolares em vários momentos, vivenciando as problemáticas relacionadas à profissão docente, percebendo as posturas, regras, valores, organização rotinas e imprevisibilidade do universo escolar. Segundo Tardif (2013, p. 53), a prática é um processo de aprendizagem na qual os professores reaproveitam essas experiências eliminando o que lhe é inútil e reaproveitando o que lhe serve de alguma forma. É um processo pelo qual se reflete sobre a ação dos profissionais a sua volta e sobre sua própria ação, propiciando novas descobertas e reflexões a partir de suas experiências, sobre a prática e na prática.

Percebe-se, em contrapartida, que dois bolsistas destacam que ainda não são capazes de compreender a dinâmica e o cotidiano da escola. Refletindo-se sobre o ponto destacado, podemos perceber que esses futuros professores demandam mais tempo para compreenderem a complexidade do cotidiano escolar, como, por exemplo, “em relação ao saber lidar com aspectos da imprevisibilidade, aos juízos e às decisões a serem tomadas na situação, muitas vezes conflituosa, de ensino”, citada na pesquisa de Guimarães (2004, p. 100), realizada na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia.

A fala do Entrevistado 3 solidifica o exposto, quando diz: “[...] ainda me sinto despreparada para lecionar, pois o nosso curso de Pedagogia nos prepara muito teoricamente, focando mais em pesquisas e teorias, esquecendo muito da prática. Acredito que só com o tempo irei conseguir adaptar e aprender como realmente é dar aula, através das trocas de experiências”.

Esse aspecto ressaltado pelo bolsista permite pensarmos sobre a existência de professores das licenciaturas que não passaram pela experiência da docência na educação básica, tampouco permitem contextualizações entre teoria/prática, facilitando a construção de uma práxis (no sentido marxista), dando ênfase aos conteúdos teóricos em detrimento de espaços para ações práticas no/do contexto escolar.

Os apontamentos da pesquisa de Gatti (2014) reafirmam, de forma incisiva, a pouca preocupação das instituições formativas em integrar a teoria com a prática durante a formação dos docentes. Salientando que todo o processo formativo do profissional que irá atuar na educação básica deve se pautar na articulação dos fundamentos e conteúdos específicos da área com a prática. A citação a seguir ilustra essa preocupação:

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos



conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar GATTI (2014, p. 38).

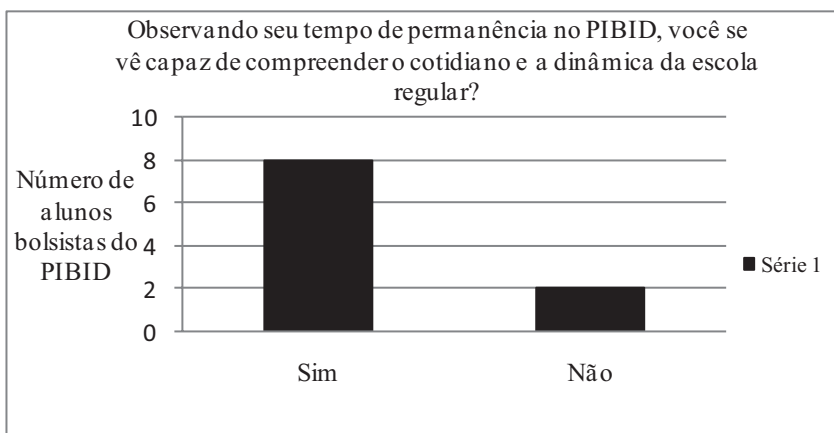


Gráfico 3. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Levando em consideração os dados obtidos no gráfico 4, em conjunto com as análises feitas aos relatórios parciais das (4) quatro equipes, pode-se constatar que o PIBID proporcionou aos licenciandos as participações nas mais diversas situações escolares, permitindo que os mesmos refletissem e analisassem sobre essas questões, atribuindo um novo olhar para o cotidiano escolar, futuro campo profissional.

Segundo o resultado da pesquisa de Stanzani (2012, p. 60), observou-se a convergência de dados com os encontrados nessa pesquisa, pois se constatou um envolvimento significativo dos bolsistas com a realidade da escola, permitindo-lhes a construção da concepção do que é realmente a escola, sistemas de ensino e políticas educacionais, revelando as reais condições da educação básica. Outro ponto a ser destacado pela autora é a compreensão dos licenciandos, através do PIBID, da dimensão do que é uma sala de aula, despertando a ideia do “ir além”, na busca exaustiva de metodologias inovadoras, que possibilitem o despertar do interesse dos alunos.

De acordo com a fala do Entrevistado 7, pode-se perceber que a busca por novas metodologias de ensino e o enfrentamento dos desafios propostos pela profissão acabam por acarretar uma visão prazerosa e edificante, enquanto futuro profissional da educação:

No início do PIBID, como tudo que é novo, nos desafia a aprender e dedicar cada vez mais por um ideal. Hoje os desafios que vejo é a vontade de educar e alfabetizar crianças que vivem em defasagem escolar. Sou muito grata por poder ter desafios a minha frente todos os dias (ENTREVISTADO 7).

Em função do exposto, cabe ressaltar que as atividades cotidianas das escolas levam os bolsistas a problematizar os desafios que são específicos da sala de aula, de forma crítica, num processo contínuo (Edital nº 061/2013). E, para reafirmar, Pimenta salienta que:

Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1998, p. 173).

Para ratificar o exposto, buscamos argumento também em Felício (2014), que apresenta em sua pesquisa, feita na Universidade Federal de Alfenas, o impacto do PIBID na formação dos licenciandos de seis cursos diferentes, inclusive o curso de Pedagogia, afirmando que a experiência de conviver com os profissionais da escola e os alunos permite vivenciar situações variadas, ricas e conflituosas do cotidiano escolar.

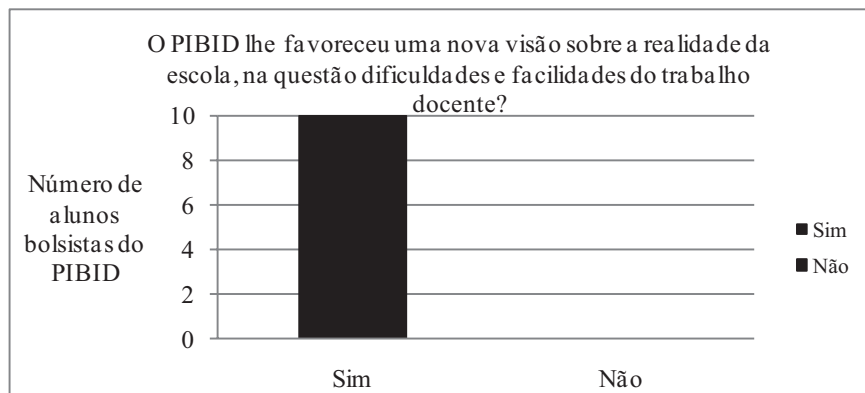


Gráfico 4. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tornou-se essencial ao trabalho proposto que se soubesse da existência ou não de diálogo entre os professores de profissão e os alunos bolsistas. As respostas, pela primeira vez, se dividiram substancialmente, onde foram encontrados

cinco bolsistas respondendo que “sim” e outros 5 que “não” (ver gráfico 5). Nesse momento, importa a reflexão sobre alguns conceitos que, de alguma maneira, podem perpassar os pensamentos dos professores atuantes, como, por exemplo, a presença de universitários que podem estar “vigando” o trabalho dos professores veteranos, “medo” de serem substituídos pelos futuros professores, “desmerecimento” em relação aos conhecimentos dos licenciandos, “falta de informação” acerca do programa PIBID.

Essas questões também são encontradas nos resultados do trabalho de Martins (2013) e de Ambrosetti *et al.* (2013), pois os autores relatam que, durante a observação de várias reuniões, os bolsistas trocavam suas experiências e também expressavam suas dificuldades encontradas ao longo do projeto. Entre elas estão a falta de diálogo e o estranhamento entre eles e os pares (professores da escola), em que os professores da escola básica se sentem inseguros face ao olhar da universidade.

Os relatos dos Entrevistados 2, 3 e 6, respectivamente, legitimam essa falta de diálogo entre os pares:

Os desafios foram relacionados às relações pessoais; no início, encontramos algumas resistências por parte dos professores da escola, mas isso foi sanado (ENTREVISTADO 2).

A meu ver, a grande dificuldade é a falta de interação dos professores da escola com nós bolsistas. Os mesmos, no geral, se mostram desestimulados, sempre reclamando da profissão, dos alunos “indisciplinados”, e como somos pessoas “diferentes” na escola, parece que sentem um pouco de receio, refletindo assim em pouca conversa, olhares atravessados etc. (ENTREVISTADO 3).

Os desafios são muitos. A aceitação dos profissionais da escola (professores) é um desafio que precisa ser superado diariamente. A cobrança das professoras em relação ao nosso trabalho também é grande (ENTREVISTADO 6).

A partir dessas colocações dos bolsistas, é possível evidenciar as contradições que emergem ao longo da participação dos licenciandos no PIBID, e, de certa maneira, pode-se inferir que essas barreiras relacionais enfrentadas só os fazem crescer intelectualmente, pois os conduzem a repensar as práticas de seus pares e suas próprias, possibilitando a construção de possíveis modelos de desenvolvimento profissional.

Com relação às respostas positivas, percebe-se a existência de diálogo entre professores e bolsistas, reforçando a ideia de que os objetivos do progra-

ma PIBID estão se concretizando de forma mais clara nessas escolas. Primando pela relação amistosa de diálogo entre o professor mais experiente com os alunos bolsistas, havendo, portanto, uma troca de saberes e experiências; esse relacionamento entre os iniciantes com os professores experientes permite o alcance dos saberes da experiência.

Segundo a pesquisa de Fejolo (2013, p. 13), na Universidade Federal de Londrina, que também tem como foco a análise da contribuição do programa PIBID na formação inicial dos licenciandos, os bolsistas “aprendem como ser professor com outros professores”, ampliando os conhecimentos dos alunos e unindo a teoria acadêmica com a prática, socializando os saberes do aluno e do professor supervisor.

Da mesma forma, a pesquisa de Stanzani (2012) destaca o desenvolvimento e crescimento dos licenciandos face às experiências cotidianas na sala de aula, pois começam a compreender e refletir sobre a complexidade, pluralidade e heterogeneidade inerentes à escola. Ressaltando também o conhecimento alcançado por eles na troca de saberes com os professores da educação básica.

Em se tratando ainda à dimensão da troca de diálogo e saberes entre as partes, Tardif chama de experienciais, tendo origem na prática cotidiana dos professores com seus pares, sendo peculiar a ela, e que, ao longo do exercício da docência, poderão se transformar em macetes da profissão, constituindo-se o alicerce da prática profissional. Cabendo aqui destacar o que ele afirma:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas estas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Neste sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2013, p. 52).

O entendimento em profundidade da divergência de 50% entre a proximidade dos professores de profissão e os alunos bolsistas encontrada na pesquisa merece ser devidamente averiguado, ressaltando a pertinência de futuras pesquisas que se desdobrem em relação aos aspectos particularizantes de cada universo escolar apresentado, verificando as possíveis causas dessa discrepância encontrada no presente estudo.

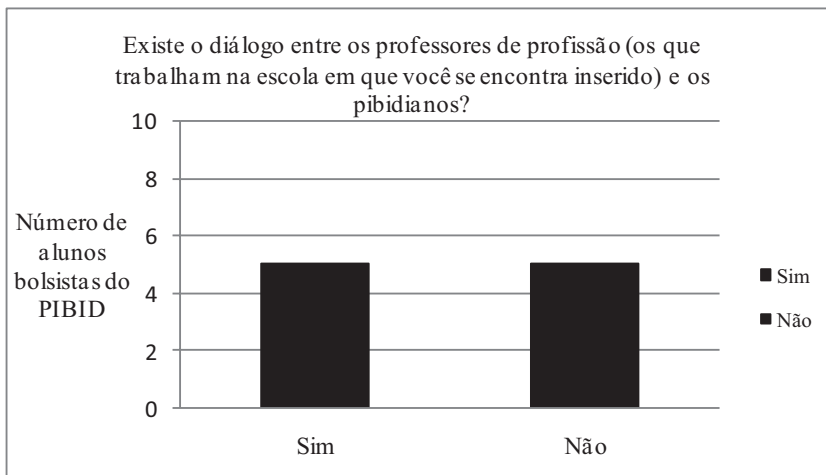


Gráfico 5. Fonte: Elaborado pelas autoras.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da presente pesquisa, pode-se perceber, a partir dos dados coletados e das análises feitas, que o PIBID/Pedagogia contribuiu na formação inicial dos licenciandos, pois facilitou o contato com a estrutura e o funcionamento da escola logo nos primeiros anos da graduação, constituindo-se em uma experiência enriquecedora para a formação acadêmica/profissional. No tocante aos impactos do programa na formação inicial dos bolsistas, revela uma percentagem maior de aspectos positivos do que negativos, mas torna-se preciso considerar que o programa é uma novidade para as universidades e para a escola básica, portanto é natural haver resistência em momentos específicos de articulação.

O programa oportuniza um espaço de construção de novos conhecimentos e saberes acerca da realidade da educação básica, propiciando aos alunos bolsistas reconhecerem que o espaço escolar é uma fonte de conhecimentos que deve ser articulada com os conhecimentos acadêmicos. Destacamos ainda a importância desse diálogo como estratégia inevitável e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino nos cursos de formação de professores e na educação básica.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 140, seção 1, p. 11, 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 179, seção 1, p. 47, 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 72, de 9 de abril de 2010. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 68, seção 1, p. 26, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013 – Altera a Lei 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor da formação dos profissionais da educação. Brasília/DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 – Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília/DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Acesso em: 15 out. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Acesso em: 12 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Acesso em: 12 set. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>.

FEJOLO, Thomas Barbosa. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. 2013. 136 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. GOMES, Claudia. ALLAIN, Luciana Resende. **O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa**. Educação. Santa Maria. v. 39, n 2, p. 339-352, mai/ago. 2014. Acesso em: 23 out. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/8175>>.

GATTI, B. A. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. UNESCO – Lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos – EPT – 2013 – 29/01/2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; ELBA, S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção**. 2013. 229 f. Dissertação de Mestrado – Centro de ciências, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacion. Madrid: 2009. Acesso em: 22 jul. 2014. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente.** EDUCA, Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: Saberes em construção na formação de professores de ciências.** 2012. 171 f. Dissertação de Mestrado – Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998. (Coleção práxis).

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia.** 2013. 163 f. - Dissertação de Mestrado - Centro de Educação, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40, 2009, p. 143-155.

SILVA, Liz D. T. A.; LUQUETTI, Eliana C. F. **Reflexão, construção e identidade: o PIBID no curso de Pedagogia UENF. II CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Estudos sociais e Humanidades.** Belo Horizonte, 2013.

STANZANI, Enio de Lorena. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina.** 2012. 86 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



# MEMÓRIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NAS VISÕES DE HALBWACHS E BARTLETT: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E APONTANDO PARA CONSTRUÇÕES FUTURAS

BEATRIZ BENTO DE SOUZA\*

**A** emergência de diferentes perspectivas que tratam, na atualidade, o tema memória representa um grande avanço, face aos desdobramentos ocorridos na forma como a memória vem sendo considerada em todos os tempos por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento e com interesses distintos. O fato é que, desde a antiguidade grega, os filósofos pré-socráticos já estudavam em profundidade a memória, assim como, na civilização ocidental, em todos os momentos históricos, estudiosos de diferentes áreas pensaram e vêm pensando as relações e interpenetrações da temática de acordo com seus próprios interesses ou visões de mundo. Tais abordagens teóricas, por representarem visões parciais da realidade, apresentam limites e possibilidades e, por isso, imprimem fortes marcas no objeto observado.

Uma visão comumente adotada, por exemplo, é a de que, quando usamos a palavra memória, estamos nos referindo a “algo vivido ou experiência no passado e que retoma, como lembrança, no presente”, acrescentando-se a suposição de que as lembranças do passado permanecem inalteradas em algum lugar de nossa consciência e que, quando solicitadas, retornam com fidelidade, elucidando fatos e situações acontecidas anteriormente.

---

\* Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Mestre em Educação – área de Administração e Política Educacional pela UFRJ, Especialista em Sociologia pela PUC/BH, Graduada em Ciências Sociais pela UFJF. Diretora da Unidade Leopoldina da Universidade do Estado de Minas Gerais, Coordenadora e Docente do Curso de Pedagogia da UEMG Leopoldina. E-mail: beatrizbento17@hotmail.com.

Outra concepção corrente de memória, adotada no plano social mais amplo, é a que se refere à memória das pessoas que vivenciaram acontecimentos significativos para determinado grupo, país, região ou sociedade. Esta é revelada através do relato das vivências e experiências vividas por sujeitos e se constitui em recurso importante para a elaboração da narrativa histórica e para a determinação de valores culturais a serem transmitidos às novas gerações.

Arendt (1968) considera que a perda da tradição, dos elos entre passado e presente, ou seja, da capacidade de lembrar, pode ser caracterizada como um dos perigos característicos da modernidade. Também a falta de controle do indivíduo sobre seu destino, o poder da tecnologia e a redução da vida ao imediatismo do presente comprometem o trabalho da memória, que não pode ser reduzida a mera cópia do passado ou reprodução operacional e mecânica de eventos passados.

Buscando responder à questão: o que é memória? Vamos encontrar diferentes formas de abordagem do seu sentido. O que se constata é que o tema vem assumindo, cada vez mais, um papel relevante no debate teórico travado no campo das ciências sociais, ora atributo exclusivo da consciência humana, ora reação mecânica do sistema nervoso, constatando-se hoje um número cada vez maior de estudos sobre memórias coletivas, consideradas como sinônimo de representações coletivas.

A partir da década de 80 do século passado, na busca do rompimento com as dicotomias indivíduo x sociedade e passado x presente, características de um mundo permeado pelo encontro, confronto e conflito de diferentes grupos e culturas, novas abordagens valorizam a memória enfatizando os vínculos com o passado, com a tradição, com experiências transmitidas e negociadas. Por ser simultaneamente individual e coletiva, e também perpassada por uma dimensão histórica, esta concepção, em consequência, só é perceptível entre indivíduos considerados sujeitos do conhecimento e da ação política.

Para Benjamin (1985), um acontecimento vivido é finito, ou, pelo menos, encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Para este teórico, a memória é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito no momento presente.

Portanto, de acordo com essa perspectiva, a memória não sofre influência rígida, ordenada e disciplinadora do consciente, conforme apregoa a abordagem mecanicista, sendo, portanto, livre e espontânea, obedecendo às regras da emocionalidade.

Para análise das diferentes abordagens de tratamento do tema memória, torna-se necessário buscar, como ponto de partida, a compreensão do seu significado sob diferentes perspectivas de análise do tema.

Contudo, este artigo tem o objetivo de buscar uma maior compreensão do significado da memória como construção social, por meio de uma revisão da produção teórica de dois autores que discutem a temática de acordo com esta perspectiva e que, nas primeiras décadas do século XX, deram grande contribuição para o avanço do conhecimento sobre memória nas áreas da Sociologia, Psicologia e Filosofia: o sociólogo Maurice Halbwachs (1925,1990) e o psicólogo Frederic Charles Bartlett (1932). O primeiro enfatiza nos seus estudos os processos pelos quais os indivíduos constroem memórias coletivas e recordam a partir dos quadros sociais; e o segundo compreende a memória como um processo de construção do passado e destaca que os indivíduos estão sempre atribuindo significados às suas memórias, na medida em que as estão construindo.

Dessa forma, serão abordadas inicialmente neste artigo as teorias que tratam da memória como construção social; e, a seguir, buscando as contribuições dos avanços das pesquisas nesta perspectiva para o desenvolvimento de novos estudos sobre a docência como um todo, serão apresentados relatos de pesquisas que apontaram caminhos para autorreflexões sobre a práxis docente e formação continuada de professores, por meio da reconstituição da memória da formação e profissionalização de docentes e da utilização da narrativa de vida como procedimento metodológico.

## **MEMÓRIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL**

Contrariando a ideia de que a recordação de experiências vivenciadas anteriormente nos dá sempre a impressão de que a reconstrução do nosso passado se dá em função de motivações estritamente pessoais, o sociólogo Maurice Halbwachs e o psicólogo Frederic Charles Bartlett, nas primeiras décadas do século XX, deram grande contribuição para o avanço do conhecimento acumulado sobre a memória nas áreas da Sociologia, Psicologia e Filosofia, a partir da definição da memória como construção social.

Para esses autores, a memória fazia parte de um processo social em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas na sua interação uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas.

Influenciado por Émile Durkheim, Halbwachs prioriza na sua análise o social, dando ênfase ao fato de que indivíduos recordam de acordo com quadros sociais, com estruturas sociais que os antecedem e influenciam, negli-

genciando a investigação das ações e interações sociais. Por sua vez, Bartlett, influenciado por Weber, negligencia as coerções impostas pelas estruturas estabelecidas, destacando que indivíduos têm razões e intenções com significados próprios no processo de construção de suas memórias, impondo limitações às teorias sociológicas que defendem a autonomia do ato social e de processos de construção social em relação ao passado.

A teoria da memória de Halbwachs (1925, 1990) estabelece que indivíduos utilizam imagens do passado enquanto membros de grupos sociais e usam convenções sociais que não são completamente criadas por eles. Para o autor, “indivíduos não recordam sozinhos, quer dizer, eles sempre precisam da memória de outras pessoas para confirmar suas próprias recordações e para lhes dar resistência” (HALBWACHS *in* SANTOS, 2003, p. 43).

Tendo escrito sobre memória coletiva numa época em que a memória era compreendida enquanto fenômeno individual e subjetivo, seus escritos contribuíram fortemente para a compreensão do significado da memória coletiva e da visão de que “tudo o que nós lembramos do passado faz parte de construções sociais que são realizadas no presente” (SANTOS, 2003, p. 35).

Até então, o tema memória era estudado como forma de conhecimento da realidade fundada em características subjetivas, numa perspectiva que relaciona memória e inconsciente (Marcel Proust, William James, Sigmund Freud) e, portanto, ignorado pela Sociologia, pela Antropologia e pela História.

Entretanto, se, para o filósofo francês Henri Bergson, a lembrança é uma reconstrução, um refazer e um repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores (1985, *in* Santos, 2003), de acordo com outra visão, Halbwachs as vincula com a memória relacionada ao presente, considerando que o presente não é um momento totalmente original, mas sim uma reconstrução permanente de tudo o que foi aprendido durante a vida. Relativizando a função retentiva individual da memória, o autor considera que esta é uma construção social e depende do relacionamento do sujeito com o grupo social em que vive (KENSKI, *in* FAZENDA, 1995, p. 146).

Halbwachs, sem considerar a memória simplesmente como atributo da condição humana ou a partir do seu vínculo com o passado, a define como memória coletiva, ou seja, como resultado de representações coletivas constituídas no presente, com a função de manter a sociedade coerente e unida.

Tendo estudado durante muitos anos com Bergson, um dos primeiros filósofos a tentar *des-subjetivar* a noção de memória e a tecer sérias considerações sobre os limites da memória enquanto atributo exclusivo da consciência humana,

bem como sobre as teses estabelecidas no campo da psicologia que reduziam a memória a reações mecânicas do sistema nervoso (SANTOS, 2003), Halbwachs foi o primeiro intelectual a analisar de forma sistemática o caráter social da memória, e a partir da publicação de *Les Cadres Sociaux de la Memoire*, em 1925, seu trabalho fica mais conhecido, representando esta obra, ainda hoje, um dos mais importantes trabalhos sobre memória coletiva. Nela o autor estabeleceu os princípios fundamentais de uma teoria sobre memória que passou a ser tratada enquanto fato social, passando suas teses sobre memória a fazerem parte da perspectiva epistemológica definida por Halbwachs como morfologia social.

Conforme Santos (2003), a teoria da memória de Halbwachs estabelece que:

Indivíduos utilizam imagens do passado enquanto membros de grupos sociais, e usam convenções sociais que não são completamente criadas por eles. Indivíduos não recordam sozinhos, quer dizer, eles sempre precisam da memória de outras pessoas para confirmar suas próprias recordações e para lhes dar resistência (p. 42-43).

Para a autora, em Halbwachs duas questões podem ser consideradas como ponto de partida para a construção social da memória: 1) a afirmação de que lembranças do passado precisam ser pensadas a partir de quadros sociais que antecedem os indivíduos, podendo esta abordagem nos levar a algumas considerações sobre a dupla relação de autonomia e dependência que pode haver entre os diversos níveis de construções coletivas; e 2) a afirmação de que o passado é continuamente reconstruído no presente, o que amplia as possibilidades epistemológicas da história e rompe com as narrativas que se apoiavam em um desenvolvimento linear de fatos, grandes feitos e atos heroicos (SANTOS, 2003).

Conforme Bosi (2003), se em Bergson o método introspectivo conduz a uma reflexão sobre a memória em si mesma, como subjetividade livre e conservação espiritual do passado, sem que lhe parecesse pertinente fazer intervir quadros condicionantes de teor social ou cultural, em Durkheim (1956), o eixo das investigações sobre a “psique” e o “espírito” se desloca para as funções que as representações e ideias dos homens exercem no interior do seu grupo e da sociedade em geral.

A autora sinaliza que Halbwachs, na sua teoria, muda a formulação do objeto da investigação, uma vez que seu foco não é o estudo da memória, como tal, mas os quadros sociais da memória.

De acordo com Bosi (2003), nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o

corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

De acordo com essa perspectiva de análise, Halbwachs, ao dar ênfase às instituições formadoras do sujeito, acaba relativizando o princípio, defendido por Bergson (*in* Santos, 2003), pelo qual o espírito conserva em si o passado na sua inteireza e autonomia, uma vez que o que o sociólogo realça é a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao desencadear o curso da memória. Se lembramos, na visão de Halbwachs (1925,1990), é porque os outros, a situação presente nos faz lembrar. O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, no-las provocam.

Para o autor, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Nesta exposição, não pode deixar de ser tratada a obra clássica do psicólogo inglês Frederic Charles Bartlett intitulada **Remembering**, que representa um papel muito importante no que concerne ao enfrentamento direto, pela Psicologia Social, do problema da memória em suas relações com o contexto sociocultural.

Seu principal mérito foi o espaço de elaborar uma teoria da memória a partir de uma perspectiva psicossocial, tendo por base as críticas das experiências desenvolvidas pela psicologia experimental, baseadas na compreensão do funcionamento da memória a partir de experimentos voltados para as relações entre estímulos e reação humana.

Em *Remembering, A Study in Experimental and Social Psychology*, obra publicada em 1932, em que são estabelecidos os fundamentos básicos para a compreensão da memória enquanto resultado de um processo de interação entre indivíduos e entre estes e seu meio, Bartlett aponta:

a rememoração não é uma reativação de inumeráveis traços inanimados e fragmentários. É uma reconstrução ou construção imaginativa, que funde nossa atitude face a uma globalidade ativa, composta de reações passadas ou de experiências, em relação a um pequeno detalhe, que aparece geralmente sob a forma de imagem ou através da linguagem. Assim, a lembrança é raramente fiel, mesmo na sua expressão mais elementar (*in* KENSKI, 1995, p. 150).

A definição de Bartlett nos reporta à sua crítica também ao trabalho do psicólogo alemão Ebbinghaus, que defendia a possibilidade de se lidar com estímulos quantificáveis em se tratando de memória, cujos resultados dos experimentos se constituíam em respostas neutras ou puramente mecânicas. Bartlett (citado por SANTOS, 2003) demonstra assim a sua rejeição às teorias que defendiam as teses de que:

a espécie humana tivesse um aparato puramente mecânico, responsável pela capacidade de recordar palavras sem sentido, como também àquelas que defendiam que a capacidade humana de recordar experiências poderia ser pensada em detrimento do aparato perceptivo dos indivíduos (SANTOS, 2003, p. 213).

A concepção de memória, de acordo com essa perspectiva, tem um sentido de reconstrução e de originalidade.

Para Bartlett:

cada pessoa é única e suas percepções e lembranças correspondem a elaborações próprias, nas quais está em jogo “tudo o que veio antes” ... em sua história de vida e mais suas características pessoais de interesse e que são aspectos subjetivos e dinâmicos da personalidade (*in* KENSKI, p. 150).

Dessa forma, de acordo com sua teoria, o ato de recordar é tanto uma forma de percepção quanto de reconhecimento. É sua, portanto, a tese de que a memória envolvia um processo que era a um só tempo adaptativo e voltado para a busca de sentido.

Rompendo com as noções de um sistema mecânico de apreensão de imagens e com a da determinação de convenções sociais sobre práticas cognitivas, Bartlett entende que a memória é parte constituinte de todas as etapas do pensamento humano.

Para o autor, qualquer percepção é vista como sendo uma atitude de reconhecimento que envolve julgamento, uma vez que só percebemos o que é significativo para nós.

Para Bartlett, só lembramos daquilo que foi anteriormente percebido por nós; para lembrarmos de algo, é necessário, primeiro, termos percepção daquilo que está sendo lembrado. Diferentemente de Halbwachs, que procurou nos quadros sociais o processo em que significados eram atribuídos ao que era rememorado, Bartlett (1932) enfatiza que “toda reação cognitiva humana – percepção, imaginação, recordação, pensamento e raciocínio – foi pensada como um esforço voltado para a obtenção de significado” (p. 44), constituindo-se a noção de significado um dos eixos centrais da sua teoria.

Para o autor,

o que denominamos usualmente como percepção é, em grande parte, rememoração, pois o indivíduo utiliza o que ele já guardou de experiências passadas quando percebe algo novo, sem se dar conta de que preenche com sua imaginação as ausências ou falhas presentes em imagens adquiridas anteriormente (BARTLETT, 1932, p. 14).

Alguns pontos podem ser sintetizados na teoria de Bartlett (1932): a) para que algum evento possa ser lembrado, ele deve ser percebido anteriormente e todas as formas de percepção contêm significados; b) a memória não deve ser analisada como resposta automática, destituída de julgamento; e c) a memória faz parte do processo de conhecimento do mundo e este processo se define pela busca de sentido.

Portanto, de acordo com esta concepção,

a memória não se cristaliza, ela acompanha o movimento do indivíduo, das massas e da cultura ao qual o indivíduo se relaciona. Através da linguagem, o indivíduo se revela. Revela sua memória e diz. Mas o que diz de suas lembranças, no entanto, não é sempre o mesmo. Na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado (*in* KENSKI, 1995: 150).

De acordo com essa visão, a memória assim narrada assume o seu caráter ficcional e é fonte inesgotável de produções e poesias, filmes, pinturas... e tudo mais que a imaginação humana puder reproduzir.



Essa visão dinâmica de memória difere da visão de sua cristalização, no caso da memória se apresentar por meio de monumentos, biografias e instituições dedicadas à preservação cultural das origens, das identidades culturais do grupo social. Estátuas e memoriais, compêndios e livros gerais, museus, arquivos e escolas dedicam-se à tarefa de preservação e divulgação de instantes do passado do círculo social.

De acordo com essa perspectiva, mesmo essas memórias congeladas, a cada geração, são reinterpretadas, recuperadas na palavra, por meio do filtro da imaginação e da emoção. E são compreendidas, não certamente como aconteceram na realidade, mas ficcionalmente, de acordo com a imaginação e o envolvimento do receptor.

Por outro lado, na segunda parte de **Remembering**, intitulada **Remembering as study in Social Psychology**, Bartlett (1932) apresenta observações que coincidem em vários pontos com as reflexões do seu contemporâneo Maurice Halbwachs.

Como já apontado anteriormente, a obra de Bartlett se caracterizou pelo afastamento das teorias da memória defendidas pelos psicólogos de sua época, e representou, por outro lado, uma aproximação de teorias que apontavam a importância das construções sociais.

Bartlett sofreu também influência da Antropologia Social no desenvolvimento de seu estudo sobre as determinações de convenções sociais sobre o processo cognitivo. A partir de um diálogo com os autores W.H.R. Rivers e A.C. Haddon, antropólogos que escreveram sobre os processos de institucionalização de emoções, e sobre o processo de convencionalização ou formas sociais padronizadas que determinam a cognição, Bartlett utilizou o conceito de convencionalização como conceito-chave para conectar o processo cultural de um dado momento histórico ao trabalho da memória.

Bosi (2003) apresenta o conceito de convencionalização, utilizado por Rivers no ensaio **The History of Melanesian Society**, e a sua transposição à área social, de acordo com Bartlett:

Convencionalização para Rivers é o processo pelo qual imagens e ideias, recebidas de fora, por um certo grupo indígena, acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às técnicas e convenções verbais já estabelecidas há longo tempo nesse grupo. Transpondo o conceito para a área psicossocial, Bartlett postula que a “matéria-prima” da recordação é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado (BOSI, 2003, p. 64).

A partir de suas reflexões em torno dos incidentes observados entre os swazi, um grupo de nativos africanos localizado no Transvaal, bem como das descrições de visitas destes nativos à Inglaterra, Bartlett desenvolveu seus estudos mostrando a relação entre indivíduos e seu meio.

Com base nas histórias dos swazi, Bartlett sinaliza para a importância de convenções sociais para melhor compreensão das atitudes individuais, enfatizando ainda que as condutas tomadas pelas pessoas dependem da forma como as pessoas se relacionam com crenças e valores grupais.

O que diferencia o pensamento de Bartlett dos antropólogos e dos sociólogos estudiosos do tema memória é o direcionamento da sua pesquisa para o estudo dos processos pelos quais condutas individuais eram forjadas no contexto público educacional. Sua análise tem como ponto de partida as condutas individuais, que são associadas a condições sociais determinadas, e não às convenções sociais, conforme Halbwachs.

A análise de Bartlett, portanto, não se volta para o estudo de representações ou das práticas coletivas, estando sua teoria, conforme Bosi (2003), pela sua própria formação profissional, mais referente à linguagem específica da Psicologia Social, tal como se constituiu nos anos 1930.

Dessa forma, de acordo com essa visão:

não há determinação de convenções sociais sobre indivíduos, portanto, porque estes últimos estão se apropriando das convenções de acordo com critérios e julgamento. A memória coletiva é aquela presente em condutas complexas desenvolvidas pelos indivíduos em determinado contexto: a memória que existe é a memória “no” grupo e não “do” grupo (BOSI, 2003, p. 296).

Foi, portanto, baseado na teoria antropológica, que considera que quando indivíduos de culturas diferentes se encontram, cada um traz seus próprios códigos culturais e a apreensão do significado expresso pelo outro não é imediata, que Bartlett criou a sua concepção de memória, utilizando este processo de encontro entre diferentes culturas, cada qual com seus próprios códigos culturais.

Acrescentamos à visão dos autores sobre o sentido individual e emocional da memória a concepção de Bartlett de que a memória tem um sentido de reconstrução e originalidade. Para o autor, cada pessoa é única,

e suas percepções e lembranças correspondem a elaborações particulares, nas quais está em jogo “tudo o que veio antes...” em sua história de

vida e mais suas características pessoais de emocionalidade, imaginação, percepção, criatividade, interesse e que são aspectos subjetivos e dinâmicos da personalidade (KENSKI, *in* FAZENDA, 1995, p. 150).

**In Remembering**, sua obra clássica sobre memória, Bartlett (1932) aponta que a memorização não é uma reativação de inumeráveis traços inanimados e fragmentários. É uma reconstrução ou construção imaginativa, que funde nossa atitude face a uma globalidade ativa, composta de reações passadas ou de experiências, em relação a um pequeno detalhe, que aparece geralmente sob a forma de imagem ou através de linguagem. Assim, para o autor, a lembrança raramente é fiel, mesmo na sua expressão mais elementar.

#### RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA DE PROFESSORES: APONTANDO CAMINHOS PARA A AUTORREFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

Em termos educacionais, é fato que as abordagens contemporâneas construtivistas possibilitaram uma compreensão mais ampla dos fenômenos relacionados à memória, na medida em que valorizam a experiência do sujeito, considerado como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico), e, por isso, capaz de produzir transformações no mundo objetivo (dimensão assimiladora) e de produzir transformações em si mesmo, no mundo subjetivo (dimensão acomodadora) (BECKER, 1992).

Isso significa que o docente precisa refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual é sujeito, para posteriormente apropriar-se da teoria capaz de demonstrar a prática conservadora e apontar para as construções futuras (BECKER 1992). Entretanto, mesmo considerando que toda práxis se dá a partir de um campo de significados que lhe antecede, é necessário considerar “que há situações em que as determinações desses campos sobre as ações sociais são predominantes e vice-versa” (SANTOS, 2003, p. 26).

Assim, a compreensão da dinâmica entre indivíduo e sociedade não elimina situações em que um desses polos é dominante nas relações travadas socialmente, destacando a importância fundamental da compreensão de que memória é sempre sujeito e objeto do conhecimento.

A emergência de maior interesse em relação aos estudos biográficos em geral e ao estudo da docência, em particular, tem uma história relativamente recente.

Por exemplo, no que se refere à carreira de professores, Huberman (1989) aponta que, excetuando-se a investigação de Peterson (1964), a maioria

dos estudos desenvolveram-se a partir da década de 1970, restringindo-se, na fase inicial, à investigação dos períodos de formação inicial e ao princípio da carreira. Esses estudos tiveram como pano de fundo “o ciclo da vida humana, enquanto objetivo de estudo científico”, destacando-se: a) no campo da psicodinâmica: além dos estudos de Freud, Henry Murray, Gordon Allport, Vaillant, Gould e Levinson, as obras **As oito crises da vida de Erikson** (1950) e **Estudos de Vidas**, de Robert White (1952); b) no campo da Sociologia: estudos da “Escola de Chicago” (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer), que representaram a restauração da metodologia da história oral e da elaboração da epistemologia do interacionismo simbólico, as análises da socialização de adultos e dos determinantes da carreira profissional, representando o estudo de Becker (1970) a primeira tentativa de aplicação desta tradição psicossociológica ao estudo do professor; c) estudos desenvolvidos a partir de 1970 que representam a integração progressiva dos dados empíricos provenientes de conceitos e disciplinas diversas: biologia, história, sociologia fisiologia e principalmente a psicologia (*in* HUBERMAN, 1989).

No que se refere à docência propriamente dita (Huberman e Schapira 1974 *in* Nóvoa, 1989) e principalmente às investigações da carreira de professores, há que destacar a combinação das contribuições das abordagens psicológicas e psicossociológicas.

Com relação ao Brasil, Mignot (2003) cita Middleton e Edwards (1990), que apontam, dentre vários trabalhos autobiográficos, que as obras **Antes que toque a meia noite**: memórias de uma professora, de Maria da Glória Arreguy; **Minhas memórias**, de Selene Espínola Correia Reginato; e **Um grito de liberdade**: uma família paulista no fim da *belle époque*, de Hermengarda Leme Leite Takeshita,

tomam a experiência no magistério como constitutiva da narrativa, isto é, assumem a dimensão profissional como uma das lembranças auto-definidoras da rememoração, permitindo compreender os tempos e os espaços de formação. Nessa escrita de si, narram suas histórias propiciando compreender modos particulares de interpretar o peso da instituição escolar, nos seus processos de formação e também como buscaram transformá-la com suas práticas (MIGNOT, 2003, p. 136).

O relato dessas professoras sobre si mesmas, de acordo com Mignot, não se esgota na rememoração do privado. Também o contexto político, a política educacional e o trabalho no magistério constituem temas recorrentes. Para a

autora, os memorialistas, como condutores da trama, recuperam a própria visão da experiência, procurando amarrar os fios da história, refletindo sobre a sua história individual inserida na história coletiva (MIGNOT, 2003).

André (1989) aponta as três dimensões sintetizadoras de múltiplas relações e norteadoras dos estudos realizados sobre o cotidiano escolar, que possibilitam a compreensão das relações sociais expressas nesse cotidiano, num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessa relação: a) a primeira responde ao clima institucional, que medeia a práxis social e o que ocorre no interior da unidade escolar; b) a segunda, que diz respeito ao processo de interação entre os agentes do processo educativo, incorporando a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e a dimensão social; e c) a terceira dimensão, abrangendo a história de vida de cada sujeito, que se manifesta no cotidiano escolar, “pelos suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional” (ANDRÉ, 1989, p. 40).

Para André (1989), sendo a escola resultante do embate de diversas forças sociais, a práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. Assim, a dimensão subjetiva do sujeito numa determinada posição socializadora torna-se fundamental para se interpretar como são concretizados, no dia a dia escolar, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola.

Entre os estudos realizados nessa perspectiva, destaca-se o memorial de Soares (1984), intitulado **Travessia: tentativa de um discurso da ideologia**, em que a autora analisa a sua experiência pessoal na área da educação, identificando essa experiência como produzida por condições sociais determinadas e buscando as ideias e os valores que a informaram, determinando a ideologia de que foi, em cada momento, instrumento e porta-voz.

Na pesquisa realizada por Souza (2005), intitulada **Tocando os dias pela longa estrada e olhando pelo retrovisor**: memórias da formação e profissionalização de professores, a memória de professores identificados com a profissão, com a carreira profissional construída ou em construção, pautada pelo sucesso no seu desempenho profissional, se constituiu no objeto do conhecimento, enquanto reconstrução alterada do passado, de acordo com os “valores e as referências culturais do grupo social ao qual o sujeito da memória

pertence na atualidade” (HALBWACHS, *in* KENSKI, 1995, p. 147) ou de acordo com os valores e “elaborações particulares [...] e aspectos subjetivos e dinâmicos da personalidade” (BARTLETT, *idem*, p. 150).

No estudo, procurou-se reconstituir a memória de docentes, considerando-se, ao longo das histórias de vida, tanto continuidades quanto transformações e descontinuidades, uma vez que

se é verdade que construímos contemporaneamente nossas identidades em detrimento de tradições constituídas e o fazemos de forma bem mais plural e diversificada, também é verdade que, ainda hoje, conseguimos nos transformar a partir de nossas reminiscências, mesmo que estas sejam cada vez mais raras (SANTOS, 1993, p. 14).

Tendo por base as questões apontadas, buscou-se neste estudo ligar a totalidade histórica, enfim, ao passado – “o cotidiano”, “o hoje”, “o presente” de educadores comprometidos com a tarefa educativa, enquanto profissão, presente perpassado por determinações históricas, pressupondo-se “o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GAMBOA, *in* FAZENDA, 1989, p. 91). Tal procedimento implicou, além das continuidades e rupturas, em um processo de trabalho de aproximações sucessivas da verdade que, por ser histórica, é sempre relativa, e, por se tratar de memória, é reconstitutiva.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo final a reconstituição da memória da formação e profissionalização de educadores, tendo sido propostas três questões como norteadoras do desenvolvimento do estudo: 1) Como educadores que já exerceram várias funções na(s) rede(s) de ensino reconstruem a memória de sua formação e profissionalização? 2) Quais significações emergem das situações sociais, educacionais e profissionais lembradas? 3) Como essas significações compõem o quadro de sua referência profissional atual?

Adotou-se como procedimento de investigação a narrativa de vida educacional e profissional, através da qual foram relatadas experiências de 12 (doze) professores que constituíram os sujeitos do estudo.

Esses foram selecionados por exercerem diferentes funções na rede de ensino pública, privada e/ou confessional, e por serem de diferentes faixas etárias: quatro profissionais na faixa etária de 30-40 anos, quatro profissionais na faixa etária de 40-50 anos e quatro profissionais de mais de 50 anos de idade.

Para assegurar a diversidade de experiências, de visões, de origens sociais, de níveis de formação, de titulação, de participação diferenciada em situações sociais e de ensino-aprendizagem em escolas das diferentes redes de ensino,

foram selecionados profissionais em exercício de suas funções em seis cidades situadas em dois estados brasileiros, sendo duas cidades de pequeno porte, duas de médio porte e duas de grande porte. Eles participaram da pesquisa como sujeitos do estudo e reconstituíram a memória da sua vida escolar e profissional por meio da técnica da narrativa de vida.

A utilização da técnica da narrativa de vida educacional e profissional como procedimento metodológico adotado na pesquisa se ajustou aos objetivos propostos no estudo, uma vez que contribui para a compreensão de aspectos específicos à profissão, à formação e para a identificação de problemas a elas relacionados.

Outra vantagem da aplicação da técnica da narrativa de vida profissional deveu-se ao fato desta ser mais focalizada, mais restrita do que a história de vida, comportando: a) uma abordagem sociológica, abrangendo o percurso das pessoas nas instituições, seja no(s) momento(s) de formação, seja na construção de sua carreira profissional, para a compreensão de como as características destes(as) profissionais se construíram ou foram influenciadas por outras pessoas, organizações ou convenções; e b) uma abordagem psicológica, uma vez que o foco sobre memória se constitui num rico recurso para a compreensão dos processos subjetivos que estão na base do modo como se é, de como se constitui o educador e também por ser a memória um processo psicológico básico que fundamenta e permeia o psiquismo e, portanto, o fenômeno psíquico no processo educativo.

Face ao interesse da pesquisadora em associar a trajetória de vida dos educadores e os significados emergentes da sua formação e profissionalização a situações presentes, foi apresentado no quadro teórico da pesquisa um resgate crítico da produção teórica da temática Memória Social, considerado como referente conceitual, destacando-se as produções dos teóricos Halbwachs (1925,1990) e Bartlett (1932) de interesse central na pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas dos professores pesquisados e a síntese dos temas representativos da autorreflexão dos docentes enquanto sujeitos do estudo revelaram a ocorrência de diferentes níveis de envolvimento do sujeito que lembra, com as próprias experiências lembradas e que os professores apresentaram estilos diferentes nas suas rememorações: 1º) a narrativa histórica de vida, envolvendo além da sequência dos eventos rememorados, uma avaliação implícita das experiências; e 2º) relatos descritivos, que não possibilitam a cap-

tação dos significados subjacentes aos eventos rememorados, no contexto da história como um todo.

Enquanto na narrativa de vida há um envolvimento total do sujeito que lembra com as próprias experiências lembradas e que marcaram sua vida, uma vez que há identidade entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento, que no caso da memória é o próprio sujeito; com respeito aos relatos descritivos, há um distanciamento do sujeito cognoscente com relação ao objeto do conhecimento, reforçando a postura de neutralidade e objetividade, bem como o dualismo epistemológico sujeito/objeto.

No caso específico da reconstrução da memória, através da narrativa de vida, os próprios sujeitos do estudo, conforme Bartlett, conseguem enxergar o passado com os olhos de hoje, fazendo revisões, recuperações e construções atuais daquilo que foi rememorado. Por outro lado, aqueles que, em algumas fases percorridas na construção de suas carreiras, externaram suas experiências através de relatos descritivos, se aproximaram da visão de Halbwachs, que enfatiza os processos pelos quais os indivíduos constroem memórias coletivas e recordam a partir dos quadros sociais. Nessa situação, a pessoa é parte passiva, agente receptor na construção da sua própria história, face à coercitividade do fato social, da consciência coletiva, que é exterior às consciências individuais e, por isso, estabelece regras, padrões e valores.

Uma narrativa autobiográfica, puramente cronológica, factual, na situação proposta neste estudo – reconstrução da memória da formação e da profissionalização de professores – estaria eliminando o caráter de historicidade do objeto de estudo, que, no caso, é o próprio sujeito, bem como destruindo a identidade entre sujeito e objeto, naturalmente enxergando esse objeto de forma objetiva e neutra.

Demo (2012) apresenta seis características do objeto de estudo das ciências humanas e sociais: historicidade, consciência histórica, identidade sujeito-objeto, caráter ideológico, caráter qualitativo e imbricação com a prática para além da teoria. Quanto à historicidade, aponta:

Num primeiro momento, podemos aduzir que o objeto das ciências sociais é histórico, enquanto o outro é no máximo cronológico. Ser histórico significa caracterizar-se pela situação de “estar”, não de “ser”. A provisoriade processual é a marca básica da história, significando que as coisas nunca são definitivamente, mas “estão” em passagem, em transição. Trata-se do “vir-a-ser”, do processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superações. Ao lado de compo-



nentes funcionais, que podem transmitir uma face de relativa harmonia e institucionalização, predominam os conflitos, através dos quais as realidades estão em contínua fermentação (DEMO, 2012, p. 15).

No que se refere à memória, aquele que se coloca na situação de “estar” e “não de ser”, é capaz de analisar o ontem com os olhos de hoje, por entender que esse ontem poderá ser para ele, enquanto ser histórico, provisório, através da racionalização, da avaliação, da crítica que este sujeito é capaz de fazer das suas próprias atitudes.

Também, ao se referir à identidade sujeito/objeto, o autor sinaliza:

Quando estudamos a sociedade, em última instância, estudamos a nós mesmos, ou coisas que nos dizem respeito socialmente. É por isto diferente de estudar um cristal que colocamos debaixo de um microscópio. Não existe identidade entre nós e o cristal. Mas certamente existe identidade entre nós e pessoas consideradas psicologicamente anormais, ou um grupo humano urbanizado, ou a população de baixa renda, etc. Pelo menos posso, a título de exercício, colocar-me no lugar do objeto, ou dito de outra maneira, nenhum objeto pode ser totalmente estranho e exterior, porquanto é possível imaginá-lo como parte nossa, em outras circunstâncias (DEMO, 2012, p. 16).

Se, numa perspectiva interpretativa, o sujeito pode, mesmo a título de exercício, colocar-se no lugar do objeto, que é o outro ser humano, como protagonista de uma narrativa da própria história de vida, este deve se colocar no próprio lugar. Desse modo, a partir do desvelamento dos temas que emergiram das situações rememoradas, ficou mais fácil buscar significados implícitos às rememorações, a partir da identificação do estilo e da percepção do grau de envolvimento do sujeito com as situações relembradas.

Foi perceptível, no desenvolvimento do estudo, que as rememorações apresentadas nos relatos, que desembocaram nas racionalizações ocorridas ao longo da história de cada um, e que montaram, como um quebra-cabeças, o calendário da vida de cada professor, não se deram no vazio, de forma dispersa, podendo ser apagadas pelo tempo, ou substituídas por experiências novas, mais atuais, ou mais sofisticadas. Deram-se sempre calcadas num espaço de estabilidade, seja na casa natal, onde um grande número de lembranças da formação educacional e profissional estão guardadas, sejam nas diferentes escolas onde os profissionais receberam a sua formação inicial, sejam nos colégios e instituições de ensino superior e outras, nas quais os professores construíram a sua carreira

profissional, paralelamente às residências onde vivem a sua intimidade e outros espaços da sua vida pessoal, familiar, social, política e cultural.

A reconstituição das memórias reflexivas dos professores e a riqueza dos temas desvelados no desenvolvimento da pesquisa apontaram para a compreensão de que os estudos sobre memória, na abordagem proposta por Bartlett, podem se constituir numa rica metodologia para estudos de formação continuada, pois possibilitam ao sujeito não somente meios para relembrar fatos passados, mas também a oportunidade de autorreflexão sobre sua prática, colocando-se como ator do processo, rememorando e avaliando com os olhos de hoje o passado, provocando ou superando novas rupturas na busca de recomposição do quadro da sua referência profissional atual.

Cabe às instituições criarem nos seus próprios espaços a oportunidade dos professores elaborarem revisões, recuperações e releituras de sua própria prática, e a memória pode ser um caminho para a concretização desse propósito, possibilitando-lhe uma melhor compreensão da formação e cristalização de hábitos e rotinas, reproduzidos de maneira automática, que reforçam, às vezes, princípios educacionais não condizentes com os objetivos pedagógicos propostos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. A Pesquisa no cotidiano Escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- ARENDT, H. **Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1968.
- BARTLETT, F.C. **Remembering; A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- BECKER, F.O **Construtivismo**. **Revista de Educação, AEC**, ano 21, nº 83, abril/junho, 1992.s
- BENJAMIM, W. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos**. 10. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2012.
- DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- FAZENDA, I. (Org). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

- FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GAMBOA, S.A.S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 91-115.
- HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Les Cadres Sociaux de La Mémoire**. Paris: Albin Michel, 1925.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional de Professores. Trad. Do Capítulo inicial da obra *La Vie des enseignants. Évolution ET Bilan d' une profession* (Nachâtel, Paris: Delachaux ET Niestlé, 1989). In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Lisboa: Ed. Porto, 1989.
- KENSKI, V.M. Sobre o Conceito de Memória. In: FAZENDA, i. (Org). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 137-159.
- MIDDLETON, D. and EDWARDS, D. **Collective Remmembering**. Inquires in Social Construction. London: Newbury Park, Califórnia: Sage Publications, 1990.
- MIGNOT, A.C.V. Em Busca do Tempo Vivido. Autobiografia de Professores. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M.T.S. (Org). **Memórias da Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 135-166.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In FAZENDA, i. (Org). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.
- SANTOS, M.S.dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Anna Blume, 2003.
- SOARES, M.B. **Travessia**: Tentativa de um Discurso da Ideologia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: 65(150): 337- 68, maio/agosto, 1984.
- SOUZA, B.B. **Tocando os Dias Pela Longa Estrada e Olhando pelo Retrovisor**: Memórias da Formação e Profissionalização de Professores. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.



# O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES EM UMA CRECHE LOCALIZADA NO INTERIOR DA ZONA DA MATA MINEIRA

LORENA SILVEIRA CONTE\*

GISELLE BRAGA DE AQUINO\*\*

Este estudo discute a importância da cultura e sociedade para a compreensão do comportamento humano e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da perspectiva vigotskiana. Vigotski (1991), em seus estudos, empenhou-se na compreensão de como se formam as características humanas do comportamento por uma perspectiva histórico-cultural. Desse modo, através do presente estudo, buscamos entender como a cultura e a sociedade influem nas características do comportamento, interferindo no processo de aprendizagem de crianças de uma creche localizada em uma cidade do interior da Zona da Mata Mineira.

Vigotski (1991) demonstra que o conhecimento se constrói na relação do indivíduo com o meio físico e social no qual está inserido. Em seus estudos,

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade de Leopoldina-MG. É professora efetiva na Educação Infantil do Município de Muriaé. E-mail: sclorena@yahoo.com.br.

\* Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio; Mestre em Psicologia Social pela Universidade Salgado Filho, *Campus* Niterói – RJ; Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade de Leopoldina-MG, desde o ano de 2013. Coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade de Minas – FAMINAS, *Campus* Muriaé-MG, desde o ano de 2009. Professora do curso de Psicologia da Faculdade de Minas – FAMINAS, *Campus* Muriaé-MG, desde o ano de 2008. E-mail: gi07ba@yahoo.com.br.

evidenciou a importância da interação entre homem e ambiente, ressaltando as mediações sociais no processo de aprendizagem que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento do indivíduo. A perspectiva vigotskiana parte do entendimento de que o desenvolvimento individual é influenciado pelas relações que o sujeito estabelece com a sociedade e a cultura. Sendo assim, as funções psicológicas superiores não se constituem apenas de forma biológica, o homem aprende também, através da interação social, a ser o que é.

No entanto, a partir da teoria de Vigostki, o objetivo deste estudo foi compreender como os fatores históricos e culturais determinam o comportamento humano por meio dos processos de aprendizagem de alunos de uma creche localizada em uma cidade do interior da Zona da Mata Mineira. Para isso, realizamos um levantamento de indícios, através de entrevistas semiestruturadas, que demonstrassem a presença da teoria vigotskiana nas atividades propostas pela creche. Esses indícios foram analisados a partir dos discursos das professoras que atuavam nessa instituição.

É relevante compreender como a teoria histórico-cultural de Vigotski vem sendo aplicada para que os professores possam entender de que forma a aprendizagem acontece, quando se toma como referência elementos socioculturais dos alunos. Com essa compreensão, os docentes podem realizar uma reflexão sobre as metodologias adequadas para um ensino-aprendizagem qualificado.

Este estudo se justifica pelas contribuições que ele proporcionou a partir da compreensão da realidade específica onde a pesquisa foi realizada. A partir dos seus resultados, surgirão possíveis intervenções que poderão ser adotadas e implementadas em projetos futuros nesse contexto e outros, que proporcionem melhor compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças inseridas na Educação Infantil, por exemplo.

Para embasar teoricamente o estudo, discutiremos a importância da cultura e sociedade para o desenvolvimento humano, a partir da teoria de Vigotski e seus colaboradores. Para tal, realizamos uma contextualização da teoria histórico-cultural de Vigotski, estabelecendo sua relação com o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem. Destacamos também a importância dos fatores culturais e da mediação social nos processos de aprendizagem.

Após o levantamento teórico realizado, apresentamos a metodologia e os principais resultados do trabalho. A metodologia foi baseada no discurso revelado por quatro professoras de uma creche localizada no interior da Zona da Mata Mineira, demonstrando a presença da teoria histórico-cultural vigotskiana nesse contexto. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, a partir de um roteiro previamente elaborado, contemplando

os objetivos do estudo. Suas falas foram gravadas e transcritas na íntegra, a fim de preservar a fidelidade do que foi dito por elas; e, após a transcrição, foi realizada a análise e a discussão dos resultados, a partir da seguinte categoria de análise: a importância da interação social para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; o uso de instrumentos e signos para a construção do sentido; o professor e suas contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

### **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI**

Segundo Vigotski (1991), o homem é o produto e, ao mesmo tempo, o produtor das condições materiais da vida e da cultura. Esse teórico destaca que “a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (1991, p. 39). Sendo assim, o homem aprende e se desenvolve a partir da cultura, ou seja, o ser humano internaliza o que é produzido culturalmente, desenvolve-se intelectualmente e, a partir disso, produz mudanças individuais. Em seu estudo sobre as características humanas do comportamento, Vigotski (1991) destacou a importância da teoria marxista, do materialismo-dialético enquanto perspectiva histórica e epistemológica de seu estudo. Para Marx (1985), as mudanças que ocorrem na história da sociedade e na vida material provocam alterações também nos seres humanos, na sua consciência e no seu comportamento. Uma das concepções defendidas por Marx (1985, p. 25) é que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”, sendo essa uma das grandes influências na teoria vigotskiana.

O materialismo histórico e dialético é de extrema relevância para a Psicologia e Pedagogia, sendo o ponto de partida fundamental da teoria histórico-cultural de Vigotski. Segundo Vigotski (1991), o entendimento materialista-dialético da produção do conhecimento sobre os processos de formação do indivíduo era a solução dos problemas científicos de sua contemporaneidade. Lúria (2012) relata que a teoria vigotskiana criticava os estudos sobre a consciência humana realizados em laboratórios, nos quais o pensamento era reduzido a processos elementares, simplesmente naturais e biológicos, excluindo os processos psicológicos superiores decorrentes dos processos de aprendizagem mediados socialmente. Para que isso fosse modificado, era necessário encontrar formas superiores de comportamento cognitivo nas relações que o indivíduo mantém com o meio social.

Luria (2012) salienta o empenho de Vigotski para confirmar que o que diferencia o ser humano dos outros seres é a sua interação social e cultural, bem como a capacidade dos seres humanos de controlar seus próprios comportamentos por meio da internalização das funções psíquicas superiores. Dessa forma, Vigotski (1991) relacionou o materialismo histórico-dialético com questões psicológicas concretas por meio das quais demonstrou o quanto é importante a análise da relação entre o ser humano, a cultura e os instrumentos de mediação social para o desenvolvimento psicológico superior.

No entanto, segundo Vigotski (1991), é através dessas relações dos indivíduos com a sociedade que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que são as funções mentais dos seres humanos realizadas de maneira consciente e conquistadas através de sua relação com a sociedade, por meio da mediação social. Através da atividade prática, como as relações de trabalho e as práticas coletivas, os seres humanos se apropriam da linguagem e de instrumentos construídos culturalmente ao longo das gerações que, em seu conjunto, delimitam a objetividade social e histórica – fator fundamental nos processos de subjetivação.

Para Vigotski (1991), a realidade sociocultural dá origem às funções psicológicas superiores. Em sua teoria sobre o desenvolvimento humano, Vigotski afirma que as funções psicológicas elementares são pertencentes à carga biológica de nossa espécie. Nesse sentido, todos temos possibilidades de pensamento, linguagem, memória, atenção e percepção como funções psicológicas elementares, que se caracterizam pelo imediatismo de seu funcionamento e pela ausência de um controle interno desses processos. No entanto, o comportamento humano, fundamentado em relações sociais que implicam em processos de aprendizagem, apresenta um salto qualitativo em relação às demais espécies. Nessa direção, Vigotski argumenta que as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, memória, atenção, percepção, imaginação etc.) são produtos históricos e culturais, construídos pela e na mediação social e internalizados individualmente por meio da apropriação da fala e da linguagem. Sendo assim, o que diferencia as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores é o fato de que essas últimas são mediadas socialmente – o que também caracteriza o fato de que as funções psíquicas superiores sejam voluntárias, ou seja, o próprio indivíduo passa a controlar seu comportamento. Em síntese, as funções psicológicas elementares são as mesmas funções psíquicas que, a partir da mediação social, tornam-se “superiores” – assumindo uma forma de organização que modifica radicalmente o funcionamento psíquico do indivíduo.



Sendo assim, as funções psicológicas superiores, de acordo com Thofehrn e Leopardi (2006), são representadas pela capacidade dos seres humanos de imaginarem, planejarem, memorizarem, através de processos voluntários, realizados de forma consciente. Isso não ocorre em crianças pequenas, que possuem apenas processos psicológicos elementares, em que as ações involuntárias (através de reflexos e associações) são predominantes. As crianças constroem as funções psicológicas superiores através da relação com o ambiente em que vivem, com a sociedade, e assim se desenvolvem através de processos de internalização dessas diversas formas culturais vivenciadas. Segundo Vigotski (2012), as funções superiores, antes de existirem individualmente, já existiam cultural e socialmente. Dessa forma, a relação do homem com o objeto tem uma natureza histórica.

#### **A IMPORTÂNCIA DOS FATORES CULTURAIS E DA MEDIAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Segundo Vigotski (1991), através da internalização dos aspectos socio-culturais, a maneira de se comportar e de pensar ocorre pela mediação social, sendo a construção do conhecimento o resultado dessa intervenção. A mediação se refere à relação que o indivíduo tem com o mundo e com os outros seres humanos, sendo fundamental a sua compreensão, pois é a partir desse processo que são desenvolvidas as funções psicológicas superiores. Através da mediação social, o ser humano adquire diversos conhecimentos sociais que jamais seriam adquiridos se não estivesse em contato com outras pessoas.

A mediação acontece através de instrumentos, que podem ser físicos ou materiais (que alteram o meio físico) e podem ser também abstratos, como os signos que, articulados entre si, compõem o universo da linguagem humana. Instrumento, de acordo com Vigotski (1991), é o material que faz a mediação do homem com o mundo, como, por exemplo, um carro, que permite com que o indivíduo se desloque para diversos lugares.

Para Vigotski (1991), enquanto os instrumentos representam objetos em si, o signo é a representação de elementos através de símbolos, como, por exemplo, a fala, sendo que a palavra “mesa” nos remete ao objeto “mesa”. De acordo com Bessa (2011), o signo ajuda na memorização, controlando as ações psicológicas humanas. Mas eles só terão sentido se o indivíduo já tiver internalizado o seu significado. Através da compreensão de signos, principalmente da linguagem, o homem é capaz de se relacionar com o meio e se desenvolver intelectualmente (VIGOTSKI, 1991).

A linguagem, que é representada por signos, é de extrema relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; sendo o signo um importante mediador cultural e a linguagem representante desse sistema de símbolos. Souza e Martins (2006) relatam três tipos de modificações cognitivas que a fala transmite ao ser humano. Primeiramente, as autoras destacam que ela facilita a comunicação dos homens e permite a transmissão e assimilação de conhecimentos construídos pela sociedade. Um segundo ponto destacado é que a linguagem permite também que os indivíduos tenham relação com objetos, mesmo que estes estejam ausentes. E, por último, através da linguagem, o homem pode compreender características desses objetos sem ter contato com eles; o indivíduo é capaz de visualizar mentalmente esse objeto, pois, em seu pensamento, *já tem internalizado o significado dessas palavras, desse amontoado de signos representados pela linguagem.*

A partir do momento em que ocorre a internalização da linguagem, há uma reconfiguração do pensamento e da própria linguagem, o pensamento se torna verbal e a fala intelectual, a relação dialética entre eles proporcionam uma transformação radical na consciência do indivíduo. Dessa forma, o ser humano se apropria das mediações produzidas pelo social e produz novas mediações.

Para Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam num movimento dialético desde o nascimento do ser humano. O fator principal para o desenvolvimento está na apropriação, pelo sujeito, de novas formas de mediação, de novos signos, levando em consideração que, na perspectiva histórico-cultural, aprender consiste na apropriação da cultura (THOFEHRN, LEOPARDI, 2006, p. 697).

Assim sendo, de acordo com Morato (2000), é através das mediações presentes no cotidiano histórico-individual do ser humano que o conhecimento é adquirido. Através da apropriação de um sistema de signos que o conhecimento passa a existir na mente dos indivíduos. Cole e Scribner (1991), na introdução do livro **A Formação Social da Mente** (VIGOTSKI, 1991), mostram a importância da relação entre as mediações e a cultura no pensamento vigotskiano.

De maneira brilhante, Vigotski estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de

seu desenvolvimento cultural. Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vigotski, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VIGOTSKI, 1991, p. 11).

Segundo Vigotski (1991), é através da internalização da linguagem pela criança que ela é capaz de adquirir certa autonomia em sua fala e se comunicar também com o mundo. Assim sendo, o teórico afirma que a linguagem tem a capacidade de comunicação da mente com o exterior, provendo a relação do homem com a sua história. Através da linguagem, as crianças podem ser sujeito e objeto de si próprias, sendo capazes de exporem o que está em suas mentes.

Vigotski (1989) concluiu que as palavras evoluem, seus sentidos são dinâmicos. Uma palavra pode ter sentidos diferentes, pois ela é associativa, ou seja, um indivíduo vai atribuir determinado sentido a uma palavra devido à associação que faz dela com alguma lembrança já vivida. A palavra sofre mudanças quantitativas e externas, porém não perde a sua natureza psicológica.

Partindo do pressuposto de que os significados das palavras são instituídos pelo social e que o sentido das palavras é dinâmico e está relacionado às experiências e percepções individuais, Vigotski (1991) destaca que a criança já chega à escola com diversos tipos de conhecimentos e que a base do ensino escolar deveria partir do desenvolvimento do aluno já adquirido através do seu contexto histórico-cultural; como, por exemplo, quando a criança defronta-se com a matemática na escola, ela já tem experiências no seu cotidiano, como a representação de quantidades, tamanho de objetos, operações (adição, subtração, divisão, multiplicação), entre outras.

Para Vigotski (1991), a educação é a organização do que foi adquirido pelo indivíduo em seu cotidiano. Para ele, a diferença entre a aprendizagem informal e a institucional é que esta última é um saber sistematizado. A escola traz novas aprendizagens para a criança, porém, para que isso ocorra, é importante que o professor parta dos conhecimentos já adquiridos pela criança através da sua convivência sociocultural.

Sobre a educação, Boiko e Zaberlan (2001, p. 54) destacam: “Ela é instrumento de constituição do sujeito, uma vez que oportuniza ao indivíduo internalizar a cultura e se constituir enquanto ser humano”. Um bom aprendizado é realizado quando a escola parte do universo cultural da criança, viven-

ciado no seu cotidiano, e amplia, desafia e constrói novos conhecimentos. A escola não pode ser pensada fora desse contexto. O processo de ensino e aprendizagem deve ser realizado de acordo com o contexto social e cultural. O papel do professor então é o de mediar os conhecimentos culturalmente construídos pelos seus alunos visando ao desenvolvimento da aprendizagem.

O professor fará isso através da percepção do processo de desenvolvimento dos seus alunos, considerando que cada um deles possui um nível de desenvolvimento real que se refere à capacidade da criança de executar tarefas de forma autônoma, sendo uma consequência de processos de desenvolvimento já finalizados e consolidados.

Entretanto, segundo Vygotsky (1991), para se compreender o desenvolvimento humano, é necessário levar em conta o nível de desenvolvimento potencial da criança, que seria a sua capacidade de realizar tarefas com o auxílio de adultos ou companheiros que já consolidaram esses processos de desenvolvimento.

Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Partindo da compreensão de que o processo de desenvolvimento progride mais lentamente que o de aprendizado, sendo que esse desperta aquele, consolidando assim funções psicológicas. Para isso, concebeu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza pela distância entre o nível real e o potencial. Para que a criança percorra essa distância, será necessária a ajuda de um professor, dos pais ou um colega, a fim de que ela progrida, posteriormente, de modo independente, contribuindo ainda mais para o processo de maturação das funções psicológicas superiores.

Os brinquedos, as brincadeiras e o uso da imaginação, segundo Vygotsky (1991), também fazem parte da Zona de Desenvolvimento Proximal. Através desses instrumentos, a criança é capaz de estar além da sua própria idade e do seu comportamento rotineiro. A imitação, presente nas brincadeiras, faz com que as crianças sejam como os adultos, através da reprodução de comportamentos culturais que observam no seu cotidiano. Através das brincadeiras, as crianças podem imitar diversas ações que estão acima de suas funções cognitivas, comportando-se além da sua idade.

A partir desses aspectos, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança só acontecem quando há interação com outras pessoas, como, por exemplo, os colegas em sala de aula e o próprio professor. Assim, Vigotski (1991) postulou que a importância de outra pessoa para o desenvolvimento humano é essencial; o desenvolvimento de uma criança depende da sua aprendizagem a partir do relacionamento com outras pessoas.

## METODOLOGIA

### CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

A creche analisada se localiza em um bairro da periferia de uma cidade de pequeno porte localizada no interior da Zona da Mata Mineira. Ela surgiu a partir de uma iniciativa filantrópica, mas atualmente é mantida pela prefeitura da cidade, que destina a ela os recursos didáticos, humanos, alimentares, de higiene e limpeza. A creche oferece a Educação Infantil, que engloba o berçário, minimaternal, maternal, primeiro período e segundo período. A creche tem entre seus funcionários oito professoras, com faixa etária de 29 a 47 anos. Todas possuem curso superior, mas apenas uma é formada em Pedagogia.

A escola tem quatro salas de aula, uma sala de vídeo, uma brinquedoteca, dois parquinhos, um pátio, uma área pedagógica, lavanderia e refeitório. Todas as salas possuem mesas e cadeiras adaptadas, armários, mural e quadro de giz. A escola conta com uma área administrativa que abarca direção, tesouraria e estoque de materiais escolares, reunidos em uma mesma sala. Nela permanece uma funcionária responsável pela organização da escola, que também realiza atendimento aos pais e professores.

O currículo da creche está embasado em aspectos culturais, sociais, éticos, lúdicos e educacionais. Parte dos alunos fica em período integral na escola participando de algumas atividades extracurriculares, como visita à sala de brinquedos (brinquedoteca), à sala pedagógica e atividades ao ar livre.

Durante a realização das entrevistas, pudemos perceber que os pais dos alunos têm baixa escolaridade, a maioria não possui o ensino médio concluído e mora próxima à escola, em um bairro extremamente vulnerável. As mulheres, em geral, trabalham como domésticas, e os homens são funcionários de pequenas empresas da cidade ou executam diversos tipos de trabalho informal.

### PARTICIPANTES

Para a realização da pesquisa de campo, foram entrevistadas quatro professoras de uma creche municipal pertencente a uma cidade de pequeno porte do interior da Zona da Mata mineira. O objetivo foi reconhecer nos discursos dessas professoras se a teoria histórico-cultural vigotiskiana se faz presente no cotidiano escolar e nas suas práticas. As quatro professoras participantes da pesquisa de campo foram:

- Participante 1: tem 30 anos, é formada em Normal Superior, no ano de 2005, possui uma carga horária de trabalho docente de 4 horas por dia, o equivalente a 20 horas semanais.
- Participante 2: tem 42 anos, é formada em Letras desde 1996 e em Licenciatura Plena para os Anos Iniciais, no ano de 2005. Possui pós-graduação em Psicopedagogia desde 2008 e uma carga horária de trabalho docente de 8 horas por dia.
- Participante 3: tem 47 anos, é formada em Pedagogia desde 1986, possui uma carga horária de trabalho docente de 8 horas e 25 minutos por dia.
- Participante 4: tem 29 anos, é formada em Normal Superior desde 2006, possui uma carga horária de trabalho docente de 8 horas e 25 minutos por dia.

As participantes serão referenciadas a partir da descrição que foi feita acima, a fim de preservar a identidade delas.

## **INSTRUMENTO**

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas. A entrevista foi construída por um roteiro previamente elaborado, que contemplou os tópicos ligados aos objetivos do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, de forma a preservar a fidelidade do que foi dito pelas participantes. As entrevistas duraram, em média, 20 minutos. Após a transcrição das entrevistas, submetemos os textos resultantes a uma Análise do Discurso (ROCHA-COUTINHO, 1998), a partir de categorias de análise, sendo elas: a importância da interação social para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; o uso de instrumentos e signos para a construção do sentido; o professor e suas contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

## **PROCEDIMENTO**

A decisão da escolha dessa creche e suas professoras surgiu pela experiência que uma das pesquisadoras já havia vivenciado nessa instituição durante um período de estágio, o que fez despertar o interesse pela realização da pesquisa. Após o contato direto com as participantes, foi obtido o consentimento delas para participarem das entrevistas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e cada uma delas foi entrevistada separadamente em local e horário de sua escolha.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

A interação social e suas contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendemos, nas discussões teóricas de Vigotski (1991), que a teoria histórico-cultural enfatiza a importância da interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo. Através da educação, os alunos organizam os conhecimentos que foram introjetados no dia a dia (VIGOTSKI, 1991). A partir da análise das entrevistas, pudemos reconhecer nos relatos de três professoras a relevância do meio social para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Elas destacaram que, quando o aluno possui contato com conhecimentos que serão trabalhados na sala de aula, isso facilita a sua aprendizagem. Duas professoras percebem que, quando o meio não desenvolve o potencial dos alunos, eles apresentam uma maior dificuldade na apreensão de determinados conhecimentos. Uma professora destacou também que muitas experiências não fazem parte do contexto daquela criança, por isso é papel do educador trazê-lo para o universo desse aluno, ampliando ainda mais o seu conhecimento, independentemente do bairro onde ele resida. Essa importância foi destacada por Oliveira (1992), que aponta que a escola facilita o aluno a ter conhecimentos científicos, que geralmente não seriam adquiridos de forma direta em sua educação informal. Abaixo, alguns trechos que demonstram esses aspectos destacados pelas professoras:

O meio em que a criança vive, o meio ambiente que ela vive, ela traz isso para a sala de aula, né? A gente percebe isso através das brincadeiras, das conversas, né? Que elas contam pra gente, e isso contribui muito pra aprendizagem porque... a criança... o que ela vê em casa ela costuma trazer pra sala de aula. Então se ela vê em casa muitos livros, né? Ela vai trazer isso, ela vai aprender isso mais rápido, agora a criança que não tem acesso, lógico, ela vai ter mais dificuldades (Participante 1).

Não deveria ser, mas, às vezes, a gente até pensa assim: um aluno de uma escola de periferia, não vou ensinar determinada coisa, a mesma coisa que eu ensino no centro da cidade ou nos maiores centros. E, na verdade, a gente tem que mostrar pra eles que existem outros ambientes diferentes do que ele vive (Participante 2).

É igual eu falo, a criança, quando ela não tem um meio propício em casa, isso vai refletir na aprendizagem dela. Às vezes, é uma criança que tem até um potencial muito grande... se o meio não favorece pra isso, ela vai acabar não conseguindo desenvolver esse potencial (Participante 4).

## A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A família faz parte desse meio social em que a criança está inserida. Segundo Luria (2012), as crianças vão adquirindo significados e instrumentos culturais desde o seu nascimento, absorvendo o que é passado pelos adultos. Através da família, a criança se insere nessa relação com adultos significativos; e esse contato refletirá em seu desenvolvimento; a família influencia na aprendizagem dos seus membros. Esse fato foi mencionado nas entrevistas, e foi apontada a importância da bagagem familiar para a aprendizagem escolar de seus filhos. Todas as professoras destacaram que, quando há um suporte familiar, uma relação entre família e escola, em que os responsáveis acompanham o ensino dos alunos, oferecem reforços positivos a seus filhos, a aprendizagem escolar é facilitada, além do estímulo à construção de valores, limites e responsabilidades, que foi mencionado por uma delas. Assim podemos verificar em seus relatos.

É... a relação que a família e a escola têm com a criança é muito importante porque a família ela pode ajudar a criança, ela tem que elogiar a criança, né? Colocar a criança pra frente, dependendo, se a família não acompanhar o desenvolvimento da criança, ela pode se sentir rejeitada, excluída. Então a criança ela gosta de ver a participação da família e da escola também... (Participante 1).

Acho que a família tem que tá sempre apoiando, né? Se a escola manda um dever pra casa, a família tem que dar o apoio de ensinar essa criança a fazer, não fazer por ela. Ajudar mesmo. Acompanhar e sempre ter uma reunião, uma apresentação, uma culminância de um trabalho com a presença dos pais, porque isso leva a incentivar a criança a cada vez mais querer ir pra escola e conviver com aquele grupo, e isso vai levar ela a um bom desempenho no ensino fundamental e aí por diante (Participante 2). A educação, ela começa em casa, né? E tem que ter o apoio dos pais pra juntos nós construirmos os valores, os limites, as responsabilidades, coisas que às vezes eles não encontram nas famílias. [...] Quando uma criança tem uma formação familiar de qualidade, a criança já demonstra isso claramente no seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social (Participante 3). O que a gente percebe é que, às vezes, quando a criança não tem estrutura familiar, ela não traz uma bagagem boa de casa, isso tudo vai refletir na sala de aula e conseqüentemente no desenvolvimento dela, né? A família, ela sempre, ela tem sempre que caminhar com a escola, porque a escola não consegue fazer nada sozinha (Participante 4).



## O USO DE INSTRUMENTOS E SIGNOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Na teoria apresentada por Vigotski (1991), foi destacada a relevância dos instrumentos e signos para que ocorra a mediação do homem com o mundo e a aquisição do conhecimento. Três professoras entrevistadas destacaram a importância do material concreto no ensino como forma de instrumento educacional, explorando as vivências das crianças para que elas internalizem aquele conteúdo que está sendo ensinado. Segue abaixo alguns trechos expressados pelas docentes:

Geralmente a gente trabalha muito é a questão do concreto, né? Na Educação infantil. Então tudo que a gente vai trabalhar, se é um conceito de “dentro, fora”, primeiro você trabalha no concreto pra trazer pra vivência da criança, pra depois você passar para o conteúdo mais específico (Participante 4).

Eu utilizo muito jogos, brincadeiras, porque eu gosto de trabalhar mais com o concreto, porque eu acho que brincando a criança aprende mais. [...] É no concreto que a criança atribui melhor o conceito ensinado (Participante 1).

A gente procura mostrar tudo no concreto. Se eu vou trabalhar muito, por exemplo, os conceitos muito e pouco, né? Um exemplo que eu dei há pouco tempo, eu levei um monte de canudinho pra dentro de sala, cheguei lá, dividi aqueles canudinhos em dois montinhos, né? Peguei um montinho com barbante, enrolei uma fita crepe, deixei lá exposto pra eles verem e fui repetindo “aqui tem muito canudinho e tal”, e eles falavam, pegavam, manuseavam, e no outro montinho ficou bem pouquinho canudinho; então eles tiveram contato com aquilo. “Tia, aqui tem muito”, “aqui tem pouco”, e a mesma coisa eu faço com as cores, eu levo bastante objetos coloridos, tecidos coloridos e assim por diante, porque trabalhar o conceito, que é difícil, a coisa abstrata, né? Então eles são muito pequenininhos, a gente costuma trabalhar muito o concreto (Participante 2).

## A LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

No decorrer do conteúdo teórico, foi destacada a importância da linguagem como forma de comunicação, sendo um modo do ser humano interagir com o mundo e adquirir conhecimentos passados pelas gerações (SOUZA; MARTINS, 2006). Segundo Vigotski (1991), é através da internalização des-

ses signos que a criança se torna capaz de se comunicar e compreender o que está sendo comunicado, facilitando a impulsão de sua aprendizagem. Duas professoras destacaram essa importância da linguagem em suas falas:

A criança, é igual assim, no maternal a gente percebe o quê? A criança, quando ela consegue desenvolver um grau de comunicação da fala, vai facilitar muito a vida, o dia a dia dela. Na hora dela pedir alguma coisa, na hora dela se interagir com o colega, a fala contribui muito, então por isso que a gente trabalha tantas vezes a linguagem oral em rodinha pra estimular essa fala da criança [...]. Ela passa a se comunicar com mais facilidade, porque até então, como ela não sabia falar, às vezes apontava alguma coisa, fazia algum gesto, né? E depois que ela começa a falar, ela expressa água mesmo, que não sabe falar a palavra certinha, ela já vai falar que quer água, que quer ir ao banheiro, que quer comer, que quer um biscoito, então ela passa a interagir com mais facilidade sim, tanto na família como na escola, né? (Participante 2).

Quando a criança, quando ela já tem a linguagem formada, né? Ela passa a comunicar mais e se interagir mais com os colegas e com o professor também. A criança, ela se expressa mais, né? (Participante 1).

A teoria de Vigotski destaca que a criança vai evoluindo gradativamente a linguagem, começando a falar palavras soltas e, com o tempo, vai formando frases até conseguir se expressar melhor. Duas professoras que trabalham com alunos mais novos (Minimaternal e Maternal I) relataram que percebem claramente o processo de desenvolvimento da linguagem e que, com essa evolução, eles passam a se comunicar mais facilmente, a se socializar, e absorvem mais conhecimento. Abaixo, alguns relatos que destacam essa questão:

A criança de 1 ano e pouco até 2 anos, a gente percebe o quê? Muita das vezes, ela se comunica com pequenas palavras. É... as vezes se comunica com palavras... nem fala direito, né? Muita das vezes, a gente nem entende o que ela tá pedindo. Passou dessa fase de dois anos até os 3 anos, é o *boom* da linguagem que a gente fala. Elas adquirem muito mais conhecimento, aí começa a formular frases, né? Começam a querer contar casos do fato de cotidiano delas (Participante 4).

Então, é interessante isso aí, porque minha turma é de dois anos, e no começo do ano, que ainda não tinha essa idade completa, tinha uns lá que mal falavam. Apontava só com o dedinho. Hoje, a gente tá mais pro fim

do ano, né? Eles já tão falantes, sabe? [...] É muito gostoso a gente que tá no dia a dia, a gente vai percebendo a mudança, a gente vai percebendo o desenvolvimento, o avanço dessa linguagem, né? (Participante 2).

## O PROFESSOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Nos estudos, foi destacado que um dos mediadores da aprendizagem do aluno é o professor, sendo ele quem promove, em muitos momentos, o domínio e a assimilação dos múltiplos significados culturais (VIGOTSKI, 1991; MELLO, 1999). Duas professoras entrevistadas destacaram a importância da mediação do professor no que diz respeito à aprendizagem escolar, outra entrevistada enfatizou a mediação no que concerne à educação em seu sentido moral. A concepção tradicionalista – na qual o professor é portador de todo conhecimento e o aluno é visto como depósito de informações, que contradiz com a visão histórico-cultural de Vigotski – foi também apontada por uma professora, sendo que atualmente o professor deve enfatizar as características e habilidades de seus alunos. Segue abaixo as palavras das professoras:

É até a visão assim do que a gente fala assim mais moderna do professor... Porque antigamente o professor... ele era o portador de conhecimento total e hoje em dia não, você tá ali como mediador, você tem que buscar principalmente o quê? Essas características que cada criança tem, as habilidades, às vezes um tem habilidade musical, o outro tem voltada pra um outro conhecimento (Participante 4).

Olha, se o professor não for mediador, facilitador, nesse processo, os alunos, eles, vão deixar de crescer, ele tem que ser um mediador para que eles peguem confiança nos professores (Participante 3).

O professor é um mediador, né? Ele é o orientador, e ele que vai, ele é a ponte que liga a criança ao conhecimento; exemplo, o professor... ele orienta a criança como fazer atividade, e a maneira como ele ensina, a criança vai conseguir adquirir esse conhecimento (Participante 1).

Então o professor é o mediador. Ele é o facilitador. Com criança pequena, muitas vezes, o conhecimento é adquirido por eles e a gente vai facilitar esse conhecimento. [...] Às vezes, eles tão brincando, um quer puxar o brinquedo do outro, então a gente vai mediar esse momento. E, nessa interferência do professor, o professor vai tá ensinando, porque às vezes quer bater e o professor vai e fala não, não pode bater no coleguinha, se você quer a peça você tem que pedir, então dessa maneira o professor tá mediando, tá faci-

litado um conhecimento ali e isso vai levar a aprendizagem da criança pra aprender a conviver em grupo e a dividir, né? (Participante 2).

### **OS ELOGIOS DOS PROFESSORES COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO**

No referencial teórico, foi relatado que a motivação deve ser realizada pelo professor para que os alunos se interessem pela aprendizagem. A motivação não acontece espontaneamente, sendo necessária a mediação do professor para que o aluno sinta-se motivado (ALVES, 2013). Ao longo das entrevistas, duas professoras relataram a importância do elogio para motivação de seus alunos. Abaixo, trechos das entrevistas que demonstram esse aspecto:

O professor também tem que elogiar a criança e colocar a criança pra frente, né? Dar aquele impulso pra criança aprender. [...] Sempre com elogios, motivar a criança para que ela possa ter um desenvolvimento pleno e satisfatório [...]. Durante as aulas, eu procuro motivar muito a criança elogiando ela, mostrando pra ela o trabalhinho, a atividade que ela fez, mostrando para os coleguinhas, e, quando ela se sente assim, ela fica feliz. E costumo também aplaudir quando ela faz alguma coisa certa, mostro que fiquei contente, alegre, e ela, a criança, também mostra seu entusiasmo quando ela conseguiu aprender aquele conteúdo (Participante 1).

A motivação impulsiona a aprendizagem. Igual a gente trabalha com criança pequena, a gente trabalha mais brincadeiras, mas a gente já introduz letras, a gente já mostra números, a gente conta, e determinada atividade que a gente dá, eles fazem tão direitinho, eles mostram, eles respondem pra gente tão certinho e ali... e a gente incentiva “nossa!”, a gente elogia, “nossa! Como você fez direitinho, como respondeu certinho”, e você vê que na próxima ele vai querer falar mais e mais e eu acho que isso é motivação pra aprendizagem deles (Participante 2).

### **O ENSINO PAUTADO NOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS**

Nos levantamentos teóricos, foi pontuado que a aprendizagem é facilitada quando se parte dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, para posteriormente avançar, a fim de consolidar novos conhecimentos para os alunos (LIBÂNEO, 2001; VIGOTSKI, 1991). Todas as professoras demonstraram a importância de aproveitar esse conhecimento prévio para inserir novos conteú-

dos. Uma professora destacou a importância de ser maleável durante as aulas, mudando a proposta do ensino de acordo com o que o aluno traz de sua realidade. Segue abaixo o relato das professoras a esse respeito:

Apesar deles serem pequenos, mas a gente traz conhecimento mesmo, numa roda de conversa, um assunto que eles trazem, às vezes gostam muito de pipa, aí traz aquele conhecimento, você trabalha com ele cor, formas, o formato de uma pipa, então assim, tudo que eles trazem, a linguagem oral você vai explorar ali na rodinha pra saber quem mais sabe o que é aquele objeto (Participante 4).

A criança, às vezes, você nem trabalhou um conteúdo ainda e tem criança que já conhece, né? Porque o pai já apresentou aquele conteúdo pra ela em casa. Então a gente aproveita aquilo pra acrescentar mais conhecimento (Participante 1).

Às vezes, a gente elabora uma coisa que quando chega lá e fala pro aluno, expõe aquilo pro aluno, e o aluno, como ele é espertinho, ele já dá o exemplo de coisas da vivência dele. Aí o que você tem que fazer? Tem que ser flexível nessa hora pra levar aquele conteúdo que você tá com intenção da maneira com que ele tá acostumado a ver, da maneira em que eles conhecem (Participante 2).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados nesta pesquisa, percebemos a relevância da perspectiva histórico-cultural para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. O homem se diferencia das outras espécies por ser fundamentado em relações sociais que envolvem processos de aprendizagem e proporcionam a maturação das funções psicológicas superiores.

Sendo a sociedade de extrema relevância para a aprendizagem do ser humano, em especial das crianças, foi demonstrado que o ensino realizado nas escolas deve ser feito de maneira que o professor seja o mediador do processo de aprendizagem. A linguagem, que é adquirida nessa convivência social, também foi destaque, sendo que o professor deve interligá-la ao ensino através de conceitos (falas) que já estão internalizados no cognitivo dos alunos. E também como fator imprescindível para o desenvolvimento da comunicação do aluno, auxiliando na aprendizagem, através da qual ele é capaz de expor dúvidas e pensamentos.

A partir do referencial teórico, percebemos que as professoras entrevistadas seguem, em muitos momentos, a perspectiva histórico-cultural, contudo

visões antigas, repassadas pelas gerações, ainda parecem ter forte influência sobre as novas gerações de professoras, que acabam, muitas vezes, oscilando entre modelos tradicionais e contemporâneos. O que pode apontar para o fato de que estamos passando por um momento de transição, em que os novos modelos convivem com modelos antigos, mas estes ainda se fazem presentes de forma mais ou menos forte.

Apesar disso, todas elas demonstraram a importância das interações sociais, como, por exemplo, da família, dos colegas e do próprio professor como facilitador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; assim como da necessidade de partir dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e interligá-los ao processo de ensino-aprendizagem.

Todos esses fatos relatados pelas professoras demonstraram atitudes que envolvem a perspectiva teórica de Vigotski. Sendo assim, percebemos que todas as professoras, em algum momento de sua docência, utilizam e mencionam a teoria histórico-cultural, mesmo não se referindo diretamente a ela. Através dessa pesquisa, foi possível compreender alguns aspectos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil em uma creche localizada no interior da Zona da Mata Mineira, sendo um trabalho importante para que os futuros docentes compreendam a importância do uso de Vigotski para a área educacional e assim desenvolvermos outros estudos nessa área.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. S. **Motivação no contexto escolar: novos olhares**. 2013. 54f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Capixaba da Serra, Serra-ES, 2013. Disponível em: <[http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/ironete\\_02.pdf](http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/ironete_02.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p. 51-58, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722001000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia, 2001. Disponível em: <[http://ucg.br/site\\_docente/edu/libaneopdf/didaticadoprof.pdf](http://ucg.br/site_docente/edu/libaneopdf/didaticadoprof.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2014.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v.10, n.1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2014.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educ. Soc.** [on-line], v.21, n.71, p. 149-165, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias genéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ROCHA-COUTINHO, M.L. A análise do discurso em psicologia: algumas questões, problemas e limites. In: L. de Souza; M. F.; Quintal de Freitas; Rodrigues; M. M. P. (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 317-346, 1998.

SOUZA, M. H.; MARTINS; M. A. M. **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M.T. Construtivismo sócio-histórico de Vygostky e a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem** [on-line]. v.59, n.5, p. 694-698, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672006000500019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000500019)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





# O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES DE QUEM GOSTA DE ENSINAR

LUIZA HELENA MORAIS BARBOSA\*

SABRINA DE FÁTIMA GABRIEL DO NASCIMENTO PORTO MAIA\*\*

**D**evido às mudanças sofridas no decorrer da história pelas sociedades contemporâneas, é necessário (re)pensar o papel dos profissionais das organizações educacionais para que eles tenham melhores condições de atender o indivíduo pós-moderno. As definições e as percepções sobre a função da Supervisão Escolar nas bibliografias atuais se enquadram, teoricamente, na descrição das atividades de planejamento, coordenação, orientação, experimentação, acompanhamento disciplinar e metodológico e avaliação. Na prática, com a mudança nos conceitos de identidade e de sujeito, é necessária uma nova postura e ressignificação das funções deste profissional para atendimento ao mundo globalizado e das diversidades.

O presente texto tem por objetivo evidenciar os resultados de uma pesquisa sobre o papel do Supervisor Pedagógico das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Leopoldina, região da Zona da Mata mineira, através de estudo de caso com coleta de dados e da aplicação de

---

\* Mestranda em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Especialista em Ciências Políticas, Cidadania e Governança – FACIMAB; Aperfeiçoamento em Ciências Sociais Aplicadas à Educação (FAFIC, Brasil); Graduação em Pedagogia – FAFIC; Professora no curso de Graduação em Pedagogia UEMG– Unidade Leopoldina. luizahelenamoraishbarbosa@yahoo.com.br.

\*\* Graduação em Pedagogia; Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade de Leopoldina. Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. sabrinagabriel86@yahoo.com.br.

questionários, com objetivos de analisar o papel deste profissional para certificar as evidenciáveis contribuições na qualidade do ensino/aprendizagem e, ainda, verificar como os segmentos desta instituição, direção, professores e o próprio Supervisor percebem a função do Supervisor e se ela incide eficazmente.

Para discorrer sobre Supervisão Escolar<sup>1</sup> na atualidade, buscou-se recuperar um pouco sua trajetória histórica, pois várias funções e denominações surgiram desde os primeiros trabalhos que foram desenvolvidos nesta área.

A organização das atividades educativas teve início, no Brasil, com a chegada dos jesuítas. No início, preponderou o domínio das atribuições burocráticas sobre as pedagógicas e as funções do Inspetor como fiscalizador e controlador dos professores. O primeiro passo para regulamentação do exercício da profissão de Supervisor Educacional ou Supervisor Escolar foi dado a partir do projeto de lei PL 283/2000<sup>2</sup>.

A função do Supervisor Pedagógico<sup>3</sup> é exclusiva aos portadores de diploma em Pedagogia com atribuições definidas de coordenar o processo de construção coletiva e estabelecer dialeticamente uma conexão entre os professores/servidores/família/alunos e suas atividades cotidianas, uma vez que todos os integrantes da comunidade escolar encontram-se em processo de desenvolvimento e, através da arte do diálogo, na conciliação de ideias opostas, entendendo a realidade em constante mudança. A construção dos professores repercute no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo, provocando uma aprendizagem eficaz e um ensino de boa qualidade.

Nesse sentido, o trabalho didático envolvendo a teoria da dialética, onde possa haver discussões e contraposições de ideias, para que realmente o indivíduo possa estar preparado para sobreviver no mundo das diversidades, será exitoso.

A Dialética era caracterizada na Grécia antiga como a “arte do diálogo”, e, aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão (KONDER, 1984, p. 7).

De acordo com Hegel *apud* Salatiel, a dialética é uma forma de pensar a realidade em constante mudança por meio de termos contrários que dão origem a um terceiro, que os concilia (SALATIEL, 2008).

---

1 Função de liderança (1931); assistência pedagógica ao professor (1942).

2 O exercício da profissão de Supervisor Educacional, ou Supervisor Escolar, é exclusivo dos portadores de diploma de curso superior, devidamente registrado pela Universidade formadora e/ou por Universidade indicada pelo Conselho Nacional de Educação (Art. 3º).

3 LDB 9.394/96 (Especialista da Educação: Supervisor Pedagógico).

Assim, não basta somente o conhecimento teórico para acompanhar o trabalho pedagógico, é preciso desenvolver habilidades para o autoconhecimento, a autoavaliação e competências para estimular os professores no desenvolvimento da percepção e da sensibilidade para identificar e compreender as necessidades escolares dentro do contexto. Uma prática educativa precisa de flexibilidade, reflexão e interação, aberta às inovações e às transformações sociais, políticas e econômicas para acompanhamento das mudanças globais.

É partindo de reflexões sobre as tendências do mundo atual, convivendo com as diversidades, que este profissional, dentro do contexto escolar, manifesta sua práxis, isto é, a relação teoria/prática.

Para esta análise, foram levantadas as seguintes questões: Qual o papel do Supervisor Pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Até que ponto este profissional possui uma função/atividade específica? Será que o supervisor está realmente auxiliando o corpo docente da escola?

Este artigo está dividido num breve histórico da Supervisão Pedagógica, algumas considerações sobre as qualificações e atribuições deste profissional, os resultados, discussões e as considerações finais.

A pesquisa de campo de cunho qualitativo teve como instrumento de coleta de dados o questionário, aplicado a quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a uma Supervisora e a uma Gestora de uma escola pública estadual de um distrito no município de Leopoldina – MG, região da Zona da Mata mineira.

## **A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DE OUTRORA**

Ao final do século XVIII, conforme Marise Ramos, o projeto burguês de educação já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo (RAMOS, 2001).

Com a Revolução Industrial no século XIX, nasceu a ideia do Supervisor, e, através do processo de industrialização, gerou-se a necessidade de um trabalho supervisionado, de modo a garantir uma melhoria na quantidade e qualidade da produção. Com o avanço das relações capital/trabalho, exigiu-se um novo tipo de trabalhador. Por meio da indústria, o serviço de Supervisão estendeu-se para outros segmentos, chegando assim ao âmbito educacional (RAMOS, 2001).

No Brasil, o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar data de 1931. Neste período, estes profissionais executavam as normas “prescritas” pelos órgãos superiores e eram chamados de orientadores pe-

dagógicos ou orientadores de escola, tendo como função básica a inspeção (ANJOS, 1988).

Assim, a Supervisão Escolar no Brasil surge a partir da Reforma Francisco Campos<sup>4</sup>. De acordo com esta reforma, a organicidade prevista para o ensino secundário passa a ter um controle detalhado e sistemático. O Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, dedica a essa questão o “Título II – Inspeção do Ensino Secundário”, que detalha procedimentos de monitoramento dos estabelecimentos de ensino secundário no território brasileiro e determina que ao Inspetor Geral cabia fiscalizar e inspecionar o trabalho docente; presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma; autorizar a abertura das escolas particulares; rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros (BRASIL, 2007, p. 6-10).

Nesse período, a função do Supervisor assumiu um caráter de liderança, de esforço cooperativo, e os processos de grupo passaram a ser valorizados para a tomada de decisões. Alarcão (2004) refere-se a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2004, p. 35).

Com a promulgação do decreto Lei nº 4.244/42, preocupou-se com a ação supervisora em nível escolar, que consistia em assistência pedagógica ao professor para ajudá-lo na melhoria do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 4.244/42).

Os primeiros cursos para supervisores foram promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE)<sup>5</sup>.

---

4 Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma introduziu mudanças não somente no conteúdo, com maior ênfase às línguas modernas – francês, inglês e alemão, que prevaleceram sobre o Latim –, mas principalmente quanto à metodologia com o uso do Método Direto. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp%3Fid%3D372>>. Acesso em: 27 set. 2015.

5 Este curso se expandiu pelo Brasil no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos da América para implantação. O Supervisor Escolar tem função de controlar e inspecionar. Estados brasileiros como: Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais “executores” do Programa; no entanto esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Educacional em todo o país.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Conselho Federal de Educação (CNE) aprovou uma nova concepção e regulamentação para o curso de Pedagogia, definida pelo Parecer CFE nº 252/69.

Foram previstas no curso de Pedagogia as habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas pelas funções de Administração, Inspeção, Supervisão, Orientação e o Magistério de disciplinas dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional ficou reservada para o nível de pós-graduação (BRASIL, 252/69).

Em 1961, um novo acordo reformulou os objetivos do PABAAE, estendendo o treinamento aos Administradores e Supervisores Escolares.

A partir da Lei 4.024/61, previram-se setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas do ensino primário, o artigo 52 destaca que “o ensino normal tem por fim a promoção de professores orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à educação da infância” (BRASIL, 4.024/61).

### **A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE**

A Supervisão Escolar só ganhou força institucional na década de 1970, com a Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, tornando-se mais abrangente para atingir não somente a escola, mas todo o sistema educacional.

Somente na década de 1990 que o papel do Supervisor passou a ser visto como necessário para a organização, o encaminhamento pedagógico e como um agente de mudanças na Educação, em busca da qualidade do ensino, através da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que, em seu art. 64, especifica:

A formação de profissional de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, cap. VI).

A resolução nº 7.150/93 define as atribuições dos especialistas da educação, que inclui Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais.

Art. 1.º – É papel do especialista da educação (Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional) articular o trabalho pedagógico da escola,

coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família (MG/1993, p. 29).

Todavia, é possível perceber que o papel do Supervisor Pedagógico é construído historicamente, conforme a necessidade da sociedade. Inicialmente foi como trabalho burocrático de fiscalização e inspeção e, posteriormente, como articulador e sinalizador de novas possibilidades educacionais.

Hoje, o mundo experimenta um ritmo intenso de transformações e conflitos sociais que passa a exigir uma reformulação na atuação dos profissionais da educação. É importante analisar as relações sociais, principalmente a escolar, vista como um instrumento capaz de modelar a formação que interessa na reprodução social, mas que dialeticamente pode balizar outras perspectivas de formação e de organização social.

À medida que os problemas sociais colocam novos desafios e reeditam as incertezas, o homem deixa de ser um «sujeito do Iluminismo», vivendo uma nova identidade cultural, cuja essência interior é o «eu real» formado e modificado através de interações e de diálogos. Para tratar do sujeito e das mudanças nos conceitos de identidade cultural, Stuart Hall especifica:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado das mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2006, p. 12).

Assim, de acordo com Stuart Hall, surge o sujeito pós-moderno, portador não só de uma, mas de várias identidades.

Devido a esse novo sujeito, se fazem necessários novos argumentos para o debate em torno da gestão da educação escolar, sinalizando tanto para as possibilidades quanto para os limites de enfrentamento à ordem social, que restringe o acesso a uma formação plena e também a uma condição humana de igualdade substantiva, direcionando-se no sentido de preocupação com a diversidade e estabelecimento de relações entre as mudanças na economia global, nas políticas sociais, logo nas práticas educativas.

## QUALIFICAÇÕES DA FUNÇÃO DO SUPERVISOR

O Supervisor, no campo educacional, sofreu, desde os seus primórdios, várias denominações: Supervisor Escolar, Supervisor Pedagógico e Coordenador Pedagógico. Tais denominações desenvolvem basicamente a mesma função. Segundo Libâneo (2013), as funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que, em muitos lugares, suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Para Libâneo, o Coordenador Pedagógico:

Responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2013 p. 180).

De acordo com Libâneo (2002), o Supervisor Escolar é um implementador de mudanças, sendo que, através de suas mediações e interlocuções, passa a ser o principal articulador entre direção, professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar para colaborar no desenvolvimento social e na construção da cidadania.

Na opinião de Corrêa (2007), uma das funções dos Supervisores Pedagógicos é estimular os professores a tornarem-se motivadores na pesquisa de novos conhecimentos, selecionadores dos saberes oferecidos aos alunos e reformuladores do conteúdo e da prática de ensino, com funções diferenciadas e diversificadas nas instituições escolares.

Na visão de Rangel (2001), o serviço de Supervisão contribui para o ensino e a aprendizagem, tendo como objeto a qualidade do ensino, sem critérios impositivos e através da interação entre todos os profissionais.

Segundo Alarcão e Tavares, 2003, (*apud* Soares):

[...] o supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (SOARES, 2012, p. 4).

Para os autores Rangel, Alarcão e Tavares, a Supervisão Pedagógica acontece por meio da relação/interação, o que inicialmente facilita o trabalho escolar,

mas Rangel (2001) vai um pouco além quando fala que a função do supervisor está relacionada com a reflexão teórica sobre a prática docente e a solução dos problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que tal reflexão abrange as multiplicidades das dimensões do conhecimento profissional.

O objetivo principal da Supervisão será o desenvolvimento profissional dos professores para que, livres da tradição e educação, usem seu espírito investigador, enfrentem cientificamente os problemas que se apresentem no campo da prática (RANGEL, 2001).

Para Alarcão & Tavares (2003) *apud* Soares, “o objectivo da supervisão, não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas, o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (SOARES, 2012, p. 6).

Para Vieira (2003) *apud* Soares, “o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial é a monitorização sistemática dessa prática e os processos centrais são a reflexão e a experimentação” (SOARES, 2012, p. 6).

Rangel (2001) descreve que a supervisão passa de Escolar para a Pedagógica e caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do processo de ensino e aprendizagem; a supervisão voltada para a educação já se constitui em Escolar, que, atualmente, intitula-se Pedagógica ou Educacional por dirigir-se ao ensino e à aprendizagem, cujo objeto principal é a qualidade e a obtenção de conhecimentos e habilidades pelo aluno.

Para Leal (2010), os esforços dos supervisores se direcionam para determinar o que e como o ensino deve acontecer, seguindo a tarefa de acompanhar sistematicamente o trabalho docente. Em função disso, a ação supervisora envolve-se numa esfera na qual o controle e a fiscalização das questões pedagógicas ganham bastante evidência. No entanto tal função é vista como produtividade, pois auxilia na melhoria do trabalho docente.

### **ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

As atribuições do Supervisor Pedagógico neste Estado constam na Lei 15.293/04, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. A Resolução nº 7.150/93 define as atribuições dos Especialistas da Educação, que incluem Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais.

De acordo com artigo 1º da Resolução 7.150/93:



É papel do especialista da educação (supervisor pedagógico ou orientador educacional) articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família (MG/SEE; 1993).

Mediante as atribuições previstas nas resoluções, este profissional acumula funções que permeiam todos os setores de uma Instituição Escolar, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico; o que pode trazer resultados positivos ou negativos para o processo de ensino e aprendizagem, que vai depender da habilidade e da competência deste profissional.

### A PESQUISA

O resultado da pesquisa confirma a significativa contribuição do Supervisor Pedagógico para as escolas de Educação Básica, especificamente de Ensino Fundamental I e II. As concepções dos professores sobre a prática da Supervisão, a contribuição deste profissional para o trabalho cotidiano e a forma como esta acontece fazem com que o Supervisor Pedagógico seja um verdadeiro esteio para o alicerce e a segurança nos trabalhos didáticos.

Na diferenciação entre os dois ciclos, Ensino Fundamental I e II, no trabalho realizado pelo Supervisor, averiguou-se que existe uma pequena distinção, não da forma de trabalhar, mas por se tratar de idades diferentes.

A professora entrevistada que afirma a pequena diferenciação na execução dos trabalhos diz o seguinte: “Acredito que a supervisora realiza um trabalho diferenciado para o Ensino Fundamental II, porque as dificuldades dos alunos e as formas de intervenção são outras, por se tratar de alunos maiores”.

Sobre a contribuição do serviço de Supervisão para a capacitação no ambiente de trabalho, transcrevem-se as falas das entrevistadas:

“Contribuí de maneira bastante significativa, auxiliando positivamente no trabalho em sala de aula” (PROFESSOR 1); “orientando nas atividades e planejamento mensal” (PROFESSOR 2); “o desenvolvimento pleno do meu trabalho vem ligado diretamente ao meu Supervisor. Onde encontro apoio, segurança e, o mais importante, ‘uma fonte de informações’ (PROFESSOR 3); “o Serviço de Supervisão Pedagógica contribui de maneira bastante significativa para a minha capacitação e meu trabalho” (PROFESSOR 4).

Nesse sentido, verifica-se que o serviço de Supervisão Pedagógica contribui para o trabalho educativo e que todas as entrevistadas têm uma visão deste

profissional como um técnico especializado no qual compete acompanhamento e auxílio em suas práticas.

O Gestor escolar, para as atribuições e relevância do trabalho desenvolvido pela Supervisão, explicita que: «as atribuições do Supervisor são de coordenar, articular e ser corresponsável com a direção na liderança da gestão pedagógica» (GESTOR). E, quanto à relevância deste profissional, o gestor o define como «articulador que planeja, implementa e avalia o processo de ensinar e aprender garantindo um clima favorável das ações desenvolvidas com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar» (GESTOR).

Na diferenciação sobre a atuação do Supervisor nas séries iniciais para as finais, o gestor afirma que não existe diferença no tratamento, o diferencial é a especificidade de cada turma. O gestor ainda responde questões sobre a periodicidade das reuniões pedagógicas, os assuntos tratados e a importância do acompanhamento pedagógico, dizendo que nas reuniões são tratados assuntos relacionados ao desenvolvimento curricular e ensino-aprendizagem, organização escolar, projetos de trabalho e as relações internas e externas com a comunidade escolar.

Quanto ao papel do Supervisor, ele é considerado importante no sentido de apoio, coordenação e avaliação de projetos e nas ações dos professores. As reuniões pedagógicas são importantes para elaboração conjunta dos planos diários, troca de experiências e definição de intervenção pedagógica.

Com referência à concepção do trabalho pela própria Supervisora: sobre o seu papel dentro da escola, a Supervisora diz que é «participar do processo de ensino-aprendizagem, das relações com a comunidade escolar, elaborar documentos, diários de classe etc.» (SUPERVISORA). Não existe diferença na atuação do Supervisor das séries iniciais para as séries finais. Quanto aos encontros semanais, através de reuniões pedagógicas, informa como, quando e por que são feitas mostrando sua importância: “é através destes que dialogamos e buscamos estratégias para o ensino e a solução dos problemas diagnosticados e, também, a partilha das melhores práticas desenvolvidas” (SUPERVISORA).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as informações adquiridas através da pesquisa, é possível perceber que o papel do Supervisor Pedagógico é importante nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Todos os seguimentos da escola enxergam este profissional com olhares positivos e valorizam o seu trabalho.

O que se pode garantir, de acordo com as informações coletadas durante a pesquisa e também na experiência profissional na função de Supervisor Pedagógico

de uma das autoras deste artigo, por atuação durante algumas décadas no Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio e, também, como professora da Educação Básica, é que este profissional exerce várias funções dentro da instituição de ensino, com responsabilidades políticas, técnicas, pedagógicas e burocráticas. Este profissional será insubstituível futuramente se possuir uma ação de liderança com um diálogo voltado para as reais necessidades do sujeito pós-moderno.

A tarefa de acompanhamento dos trabalhos do professor, tendo como referência o desenvolvimento dos alunos, no sentido de um ensino prazeroso, consistente e qualitativo, deve ser sua principal missão. A organização e o acompanhamento pedagógico do Supervisor como agente na busca da qualidade do ensino só acontecem na década de 1990 com a obrigatoriedade dos cursos de graduação em Pedagogia.

A graduação por si só não basta. Este profissional precisa de sensibilidade, perspicácia e estar sempre antenado em uma prática reflexiva sobre o professor sob sua supervisão, quem é o aluno, o que ensinar e como ensinar, tendo uma atuação direta, por meio do assessoramento de suas atividades. Por isso, é importante estar em constante reflexão sobre a prática docente e principalmente sobre o trabalho dos profissionais que exercem esta função, e estar em sintonia com as principais demandas globais, uma vez que surgem novos desafios a serem vencidos no mundo, na vida e principalmente no campo educacional a todo o momento. Preocupar-se com a complexidade, com as formas e forças de mudança no tão complexo sistema da «globalização».

Estar atento no atendimento à diversidade, dando vez e voz aos iguais e aos desiguais, valorizando e beneficiando a todos como seres pensantes e de direitos que são capazes de construir seu mundo e sua história no seu próprio espaço e tempo.

Assim, ratifica-se o papel de grande importância do Supervisor, dado que a sua ação passa a repercutir no seu próprio crescimento, no desenvolvimento da Instituição, do professor e de toda comunidade escolar.

Ao acompanhar e mediar o processo cotidiano da sala de aula, este profissional tem as melhores oportunidades de aprender e ensinar. O seu objeto de estudo é o aluno e o fazer pedagógico dos professores. Dar suporte para que as práticas sejam adequadas e os objetivos educacionais possam ser alcançados atentando sempre às diferenças individuais e às novas identidades culturais.

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a **práxis docente**, quando o professor deixa de ser o objeto para ser o sujeito da investigação, não se limitando a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de, com criticidade, adaptar-se à

teoria, conforme a situação vivida no contexto escolar. E são eles, os Supervisores, juntamente com os professores, os protagonistas dessa mudança, já que, ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estarão se capacitando no próprio lócus de trabalho e exercendo suas funções eficientemente.

#### REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervísivo ao olhar sobre supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: 2004, p. 11-55.

ANJOS, Almerinda dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores**: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

**BRASIL**, Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.890/31, de 18 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso: 10 ago. 2014.

**BRASIL**, Câmara dos deputados. Decreto-Lei número 4.244/42, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre o ensino secundário. Publicação Original e Retificação. Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

**BRASIL**, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252 de 1969. Define a estrutura curricular do curso de Pedagogia. Brasília, 1969. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso: 02 ago. 2014.

**BRASIL**, Presidência da República. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Brasília, 1961.

BRASIL, Presidência da Casa Civil, subchefia de assuntos jurídicos. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso: 05 ago. 2014.

**BRASIL**, Presidência da República, subchefia da Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso: 28 maio 2014.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. **A identidade dos supervisores educacionais das escolas municipais de Petrópolis**. Petrópolis/RJ, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas**: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. Educ. Pesqui., Dez. 2012, vol.38, no.4, p. 799-814. ISSN 1517-9702.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11 ed. DP&A, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LEAL, Adriana Bergoldand; HENNING, Paula Corrêa. **História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar**. Educ. rev., Ago. 2010, vol.26, no.2, p. 359-381. ISSN 0102-4698L. LEI Nº **4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. Resolução número 7.150, Belo Horizonte, de 16 de junho de 1993. Define as atribuições do Especialista da Educação. Belo Horizonte, 1993. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completanovamin.html?tipo=>>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. Lei nº 15.293, de 05/08/2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a supervisão**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-58.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa**: implicações para a qualidade do ensino. Rev. Bras. Educ., Dez 2011, vol.16, no.48, p. 695-716. ISSN 1413-2478.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. Campinas SP: Papirus, 2001.

SALATIEL, José Renato. **Especial para a Página Pedagogia&Comunicação**, 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/marx---teoria-da-dialetica-contribuicao-original-a-filosofia-de-hegel.htm>>. Acesso em: 05 set. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Margarida. **A supervisão pedagógica**: uma leitura dos tempos, Ozarfaxinars, Matosinhos, vol. 12. Disponível em: <<http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.



DO TEXTO AO CONTEXTO: HISTÓRIA, LITERATURA  
E EDUCAÇÃO foi composto na fonte Adobe Garamond  
Pro, o miolo impresso em Offset 90g e a capa em  
Supremo 250g, sendo a impressão de 200 exemplares  
executada pela Gráfica América.