



A Noção de Progresso em “O Brasil na História” de Manoel Bomfim¹

Clayton José Ferreira²

Resumo: Neste texto são abordadas algumas possibilidades semânticas a respeito da categoria de progresso que surgem na experiência moderna. Posteriormente, é tematizado como a noção de progresso é percebida no ensaio “O Brasil na História: Deturpação das Tradições, Degradação Política” (1930), de Manoel Bomfim (1868-1932). Isto é realizado a partir dos debates a respeito do conceito de progresso produzidos por Reinhart Koselleck e Hans Ulrich Gumbrecht. A hipótese aqui levantada é a de que a percepção do progresso como uma filosofia da história (perspectiva sedimentada na modernidade) não se encontra no interior do ensaio de Bomfim, onde o autor elabora uma sofisticada percepção acerca da não linearidade do progresso e, ainda assim, o restitui como um referencial importante para a ação dos sujeitos em sua existência coletiva.

Palavras-Chave: Progresso, Manoel Bomfim, História, Intelectual.

The Notion of Progress in the Essay, “O Brasil na História” by Manoel Bomfim

Abstract: In this text, it will be discussed some semantic possibilities regarding the category of progress that had arose in the modern experience. Later, the notion of progress is perceived in the essay “*O Brasil na História: Deturpação das Tradições, Degradação Política*” (1930), by Manoel Bomfim (1868-1932). This will be done from the debates on the concept of progress produced by Reinhart Koselleck and Hans Ulrich Gumbrecht. The hypothesis raised here is that the perception of progress as a philosophy of history (perspective sedimented in modernity) is not found within the Bomfim essay, where the author elaborates a sophisticated perception about the non-linearity of progress and, nevertheless, restores it as an important reference for the action of the subjects in their collective existence.

Keywords: Progress, Manoel Bomfim, Intellectual, History.

Acerca do Conceito Moderno de Progresso

Para que sejam situadas as reflexões de Manoel Bomfim a respeito da noção de progresso, é importante que seja tematizada a historicidade do surgimento e sedimentação deste conceito na experiência moderna. Após isto, são discutidas as especificidades semânticas acerca do progresso no ensaio de Bomfim. Durante a modernidade, o ideal civilizacional europeu

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado do autor, intitulada “História na Primeira República: Perspectivas Ético-Políticas nos Ensaios de Paulo Prado e Manoel Bomfim”.

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



cultural, social, econômico e tecnológico difundiu-se de forma violenta por grande parte do ocidente através da colonização e da fricção com as demais cosmologias desde o século XVII.

Segundo Koselleck (2012), parte desta experiência esteve intensamente associada à noção de progresso. A sensação de que o futuro seria sempre melhor que o passado e o presente, o aumento da “distância histórica” ou o distanciamento do “espaço de experiências” e a ampliação do “horizonte de expectativas”, fomentou nos modernos a noção de que o futuro reserva cada vez mais a capacidade de melhoria da vida (ao menos das elites) através da técnica, do conhecimento e “controle” da natureza (KOSELLECK, 2012, p. 95-96)³. A natureza permanece como ela mesma, porém: “seu descobrimento avança seguindo uma metodologia que incrementa o domínio sobre aquela”; a melhora da existência intramundana substituiu a escatologia pelo futuro aberto e incerto: “desde então passado e futuro se diferenciam qualitativamente” (KOSELLECK, 2012, p. 101).

O conceito de progresso “resume a experiência de uma nova época em uma palavra” (KOSELLECK, 2012, p. 97-107). A partir de então, o conhecimento humano é entendido como crescente à medida que a humanidade envelhece: assim, a razão se aperfeiçoava constantemente. Progresso tornou-se um “singular coletivo”, um sujeito, que se universalizou como ideal para o avanço da humanidade. Surge um cosmopolitismo que entende a humanidade também como um sujeito ativo da história. Dos progressos particulares de cada comunidade ou grupos, passou-se aos progressos da história humana. O progresso tornou-se agente do tempo, sendo ele sujeito e objeto. Não se fala em progresso da arte ou da ciência (substratos concretos do progresso), mas apenas do “progresso”. A mudança passa a ser menos compreendida como algo que ocorre de modo personificado, sendo entendida como consequência “do progresso”, como um fenômeno que ocorre indiferente às ações dos agentes individuais, portanto, se move como um “sujeito transpessoal da ação” (KOSELLECK, 2012, p. 97-107).

Mesmo que cada um, ou cada comunidade, não estivesse agindo em favor do que era entendido como progresso, até o final do século XIX e início do XX muitas vezes isto era assimilado apenas como um atraso para o progresso inevitável, não algo que poderia interromper seu movimento constante e independente. Deste modo, no século XIX o progresso

³ “El papel del agente empírico se reduce, realiza una acción cuyo origen y sentido se atribuye al progreso. La acción individual se revela como un suceso que va más allá del agente” (KOSELLECK, 2012, p. 95-96).



era percebido como uma metanarrativa, uma filosofia da história, ou seja, ele daria sentido ao movimento histórico, compreendido assim, nesta perspectiva, como um desenvolvimento linear, sempre em crescimento. É preciso dizer que esta concepção acerca do progresso moderno, ainda que tenha se alastrado através do esforço colonizador que violentou (e ainda agride) uma imensa diversidade de culturas, jamais soterrou todas as outras possibilidades de se experimentar o tempo (de forma circular, linear, não-linear etc.), de narrativas históricas, transformações, cosmogonias e cosmologias, seja através da resistência, das estratégias de sobrevivência e de sincretismos culturais.

O progresso moderno apontado aqui é uma noção intensamente eurocêntrica, ainda que ela tenha sido simultaneamente ressignificada no interior de outras culturas pela circularidade de ideias entre espaços diversificados e suas características culturais. Esta perspectiva generalista percebe o progresso como um avanço civilizacional que poderia ser aplicado para outras sociedades, e, portanto, não concebe que o progresso (ou outros conceitos acerca das transformações históricas) possa ser entendido de forma diferente por culturas diferentes em tempos e espaços diferentes.

Nesse ideal de progresso, foram estipuladas as ideias de graus ou níveis civilizacionais, para as quais algumas sociedades eram consideradas mais avançadas em relação a outras. Devido a isso, mesmo as violências brutais impostas pelos processos colonizadores (como a escravidão) eram equivocadamente justificadas como avanços na difusão do progresso humano. Esta noção acabava por dificultar a percepção de progresso como algo construído historicamente, associado a uma determinada cultura ou grupo de uma sociedade específica nos tempos e nos espaços.

No entanto, ainda que reduzida, a possibilidade de alguma incerteza quanto à realização do progresso surgiu dentro do início da própria experiência moderna. Koselleck (2012) nos informa que, mesmo já no século XIX, internamente à noção de progresso, foi intensificado certo descrédito quanto à sua realização, surgindo a desconfiança a respeito de sua característica linear (a qual ocorreria a despeito dos sujeitos) mesmo que certa segurança generalizada quanto ao progresso tenha resistido até a Segunda Guerra Mundial. Quanto a esta suspeição, desde o século XVIII, Rousseau, por exemplo, acreditava que, enquanto era



produzido progresso para alguns, imediatamente gerava-se desigualdade para outros que não poderiam usufruir dos efeitos “positivos” deste progresso.

Desse modo, Rousseau criou uma nova categoria para tratar da busca humana por aquilo que historicamente considera-se avanço: perfectibilidade. Esta “não estava determinada histórica ou empiricamente, senão antropologicamente, a dizer, era uma categoria meta-histórica” (KOSELLECK, 2012, p. 109). Ou seja, a busca pelo aperfeiçoamento seria parte atávica da natureza humana, independentemente do momento histórico ou das diferenças sociais e culturais. O progresso seria uma das consequências da *perfectibilidade*. No entanto, a busca pela perfectibilidade produz efeitos dicotômicos.

Para o filósofo, um determinado “ganho” apenas o é para um grupo específico e significa, para outros, algum tipo de desvantagem, negatividade. Enquanto, por exemplo, são produzidas grandes indústrias com potentes maquinários, explora-se cada vez mais uma mão-de-obra barata, em condições precárias de trabalho. Do mesmo modo, para Rousseau, o investimento no progresso resulta simultaneamente na perda da “inocência natural”, a “decadência da moral” e a “instrumentalização da linguagem”, ou seja, ocasiona alguma forma de decadência (KOSELLECK, 2012, p. 107-109).

Segundo Koselleck (2012, p. 108), “nem Diderot nem Voltaire eram dogmáticos de um progresso linear, nem sequer de um descontínuo”. Considerando a possibilidade de uma catástrofe futura, Diderot publicou a sua Enciclopédia tentando articular um compilado dos saberes humanos para que estes pudessem ser uma referência em uma retomada civilizatória, caso seus temores se realizassem. Para Voltaire, “o panorama da história apresentava um contínuo ir e vir”. Ao mesmo tempo em que tentava estimular atitudes rumo à progressos, através de atitude acentuadamente crítica, possuía grandes suspeitas quanto a perspectivas otimistas em relação às atitudes humanas (KOSELLECK, 2012, p. 108). Kant compreendia o progresso como um dever moral, e desacreditava na tese de que uma decadência constante até o fim pudesse se realizar, já que para ele, nesse caso, a humanidade já teria se extinguido. No entanto, ainda que a noção de progresso não possuísse limites na projeção de futuros, do mesmo modo, isto abria também a perspectiva de que uma série ilimitada de males pudesse ser produzida (KOSELLECK, 2012, p. 110).



Após a sedimentação e disseminação em muitos espaços do ocidente do conceito moderno de progresso, as expectativas exacerbadas acerca de seus benefícios, as evidentes consequências destrutivas das perspectivas civilizatórias e as pluralidades socioculturais salientadas a partir dos contatos entre grupos humanos diversos acabaram por iniciar uma certa fragilização da confiança no progresso. Com isto, outras possibilidades semânticas acerca deste conceito se tornaram mais admitidas, enfraquecendo a sua percepção como linear, como aquele que independe das ações dos indivíduos, portanto, como sujeito transpessoal da ação.

Educação, Saber Histórico e Ação

É necessário salientar que o debate intelectual em torno do progresso na América Latina não é entendido aqui como um reflexo reativo ou consequente do europeu. Do mesmo modo, não é atribuída à Europa uma percepção como centro de produção de saberes, enquanto todo o resto seria a margem que o recebe e o reproduz. Como apontado anteriormente, o ideal civilizatório europeu e a produção técnica (ambos associados ao progresso) tentou justificar, legitimar e impor violentamente perspectivas eurocêntricas. E, ainda assim, simultaneamente, compreendemos que perspectivas diversificadas e plurais, constituídas pelas singularidades sociais, culturais e espaciais, participaram simultaneamente dos mais diversos debates intelectuais através da circularidade de ideias e de resistências às violências impostas (RAMOS, 2009, p. 167-168).

Incorporado a esta perspectiva espacial Latina, para Manoel Bomfim, em seu ensaio “O Brasil na História: Deturpação das Tradições, Degradação Política”, alguma possibilidade de progresso se constitui com o investimento em projetos que efetuam certa unidade afetiva e racional – portanto, o progresso não se realiza de forma independente da ação dos sujeitos.⁴

⁴ Segundo Luiz Carlos Bento, “Manoel Bomfim nasceu em 08 de agosto de 1868 em Aracaju, então província de Sergipe, filho de família respeitada (senhores de engenho). Estudou em Aracaju e aos 12 anos foi trabalhar no engenho da família, transferindo-se cinco anos depois para a Bahia, onde iniciou os estudos de medicina, o qual concluiu no Rio de Janeiro em 1890 com a tese “Das Nefrites”. Entre 1898-1902, atuou no magistério ensinando moral e cívica na escola normal, onde também foi professor de pedagogia e português. Nesta mesma escola dirigiu a pedagogia, instituição destinada à pesquisa educacional, e também foi membro do conselho superior de instrução pública do Distrito Federal sendo que em 1899 assumiu o diretório da instituição pública cargo que deixou em 1907. Neste mesmo ano atuou em questões relativas ao ensino público, o que parece ter sido de suma importância, uma vez que cabia à instituição a aferição dos conteúdos das disciplinas escolares, através da indicação dos livros didáticos a serem adotados em todas as escolas públicas; a fiscalização dos professores e a distribuição de recursos financeiros. Após esta fase de atuação na instituição pública e na política, o autor passou a se dedicar à produção de livros didáticos e paradidáticos além de continuar a publicar na imprensa carioca” (BENTO, 2010, p. 5-6). Para saber mais acerca da biografia de Manoel Bomfim, ler o livro “O Rebelde Esquecido: Tempo Vida e Obra de Manoel Bomfim” (2000) de Ronaldo Conde Aguiar.



Acerca disto, André Filgueira apontou a aproximação de Bomfim em relação a algumas das ideias que hoje chamamos de descoloniais. Apesar da insistência na universalidade de certas práticas e saberes formais (como alguns aspectos da educação formal e da ciência), Bomfim salientou a violência colonial, rejeitou teses científicas que associavam as características étnicas a incapacidade de desenvolvimento social, apontou as inconsistências do discurso sobre a imparcialidade do cientista através do método. Procurou produzir análises a partir de sua perspectiva espacial, nacional e cultural, valorizou a mestiçagem como capacidade plástica de adaptação e desenvolvimento, criticou a categoria América Latina como uma noção cunhada fora deste espaço e indicou a necessidade de compreender a realidade do que tendemos a chamar de América Latina a partir da nossa própria espacialidade e características culturais (FILGUEIRA, 2012, p. 159-160).

Saliento que uma das questões principais a que se dedicaram os intelectuais da Geração de 1870, “a saber, a problemática da identidade nacional em face das diferenças raciais do povo brasileiro”, também era uma das preocupações dos estudiosos do início do século XX, inclusive de Bomfim (COSTA, 2008, p. 429). Como aponta Costa (2008), Bomfim anuncia que pretende abordar a constituição do nacional e da “pátria” a partir das peculiaridades da formação histórica brasileira, assim como os intelectuais do final do XIX. No entanto, há certa novidade no esforço do ensaísta sergipano em estruturar a construção histórica brasileira a partir das especificidades espaciais e socioculturais da América Latina. Para Costa (2008), seria esta característica especializada, entre outras, que possibilita a relevância do trabalho de Bomfim em nossa contemporaneidade:

Nesse instante, parece não haver nada de novo quando ele é comparado aos intelectuais da mesma época, mas, a partir daí, em meu entendimento, percebe-se a sua originalidade no tratamento do diálogo entre o local e o global, fonte de possíveis relações entre a sua obra e os motivos de sua revalorização contemporânea (COSTA, 2008, p. 429).

Para que se produza uma transformação adequada e conveniente no interior das especificidades culturais, sociais e espaciais, Bomfim (1930) entende que é necessário efetuar estímulos que pudessem provocar e convergir o interesse da população no intuito de produzir uma melhora qualitativa na sociedade (progresso):

[...] como indivíduos, vamos nos sentindo de uma finalidade social, realizada no grupo a que pertencemos: é o progresso – político, moral, econômico... incluído no programa nacional, e que é, concretamente, a realização, cada vez mais ostensiva e completa, das possibilidades no conjunto humano (BOMFIM, 1930, p. 25).



Conceito de grande importância para o autor, Bomfim (1930) apresenta a “consciência” – a atualização e sofisticação do uso da razão e conhecimento de experiências históricas – como uma meta-narrativa histórica, ou seja, um processo que perpassa as experiências históricas humanas. No entanto, a consciência não se realiza a despeito dos homens, já que pode “degenerar-se” (assim como o progresso) caso não haja o devido exercício de revitalização e generalização entre os sujeitos da capacidade de conscientizar-se. Para ele, o uso produtivo da razão e das capacidades sensoriais/afetivas dependem de um constante exercício e investimento. O vínculo com o passado é considerado por ele um dos elementos mais importantes para estimular estas capacidades cognitivas.

Nem está em nosso poder negarmo-nos a esse evoluir – do instinto para a consciência, onde se dissolvem-se as mesmas formas instintivas. Então, para dar satisfação para às inflexíveis necessidades em que a vida se realiza, só nos resta, agora, a ação organizada em formas inteligentes e conscientes. Ninguém negará – que há, nos animais, um instinto de higiene [...] No homem, prevalecem essas mesmas necessidades, a que o instinto animal sabe atender; mas, si fossemos deixar ao instinto a indispensável higiene, breve se extinguiria a espécie. Então, pedimos, cada vez mais, a inteligência consciente, no máximo da sua produção, os bons recursos de higiene... E, assim, para tudo mais que subiu as formas inteligentes e apuráveis (BOMFIM, 1930, p. 14).

A produção de escritas da história fundada em pesquisa e fontes, associada às reflexões que se atrelavam às preocupações espaciais e à própria cultura do historiador, era compreendida por Bomfim como adequadas para a produção de saberes que potencializassem a ação dos sujeitos.

Vigorava, então, um amplo debate sobre o papel da ciência na universidade e na sociedade, em meio ao conflito produzido pela busca de imparcialidade e pela constante exigência de posicionamento intelectual diante dos problemas de seu tempo. O livro “O Brasil na História” foi escrito na segunda metade dos anos de 1920, motivado por algumas ideias desenvolvidas pelo autor no início do século — como ele mesmo afirma na nota de apresentação do livro — e interessado em discutir questões consideradas urgentes no Brasil, após a Primeira Guerra Mundial. Naquele momento havia certo empenho no sentido de delimitar o trabalho do historiador moderno; discussões sobre as formas de inserção do Brasil na modernidade; debates sobre a nação e seus habitantes, etc. Era significativa a demanda por interpretações da história do País (GONTIJO, 2003, p. 5).

Para o ensaísta, a história do Brasil, então colônia de Portugal, é evidência da compreensão de que a razão e a afetividade adequadamente utilizadas podem expandir através de uma relação apropriada com o passado: “os feitos do primeiro Brasil, isto a que chamamos de – Idade Heroica tiveram repercussão explícita na conformação do mundo atual; mas vivemos como se não soubéramos disso; de fato, quase não o sabemos” (BOMFIM, 1930, p. 16). O



argumento ao qual o autor se refere aqui é o seu entendimento de que o aumento e a defesa do território contra as tentativas de invasão pelas grandes potências mundiais e o estabelecimento da colônia teria se concretizado em grande medida pelos esforços coletivos que se estabeleceram entre os povoamentos locais e, portanto, não através de uma defesa fornecida pela metrópole.

É importante notar aqui que, para o sergipano, o sucesso desta defesa inviabilizou a invasão de outras nacionalidades aos outros territórios da América Latina. Esta experiência teria estruturado uma tradição em torno da sociabilidade e solidariedade de grande potencial para o futuro, no entanto, este teria se degenerado com a exploração e a falha administrativa da corte bragantina. Retomando em “O Brasil na História” parte de seu argumento apresentado no ensaio América Latina: males de origem (1905), Bomfim discorre que o mesmo processo decadente se deu em Portugal. Da maior potência mundial, Portugal teria se transformado em uma “nação degradada”.

A miséria em que vergaram os nossos destinos abafou as nossas legítimas tradições, substituindo-se, nelas, o halo de glória pelas emanções do que o bragantismo deu ao Estado português, e que nos foi imposto. E, feitos de epopeia, sumiram-se sob o bolor que foi a vida pública do Brasil – de 1650 em diante (BOMFIM, 1930, p. 16).

No Brasil e em Portugal, os casos do que Bomfim chama de “degeneração”, a saber, decaimentos da política, da ética e do desenvolvimento social em geral, deram-se devido à desorientação produzida, em grande medida, pela deturpação de suas tradições. A desestabilização das formas tradicionais do agir desestruturou a sociabilidade de ambas as comunidades. Para ele, os portugueses colonizadores não souberam intensificar as possibilidades de desenvolvimento das relações humanas durante o “humanismo comercial”, priorizando o mercantilismo e a cobiça material e, ainda, impulsionando o individualismo exacerbado.

Nos meados do século XVII já havia o Brasil. [...] E não tarda que, dilatando-se, nas próprias forças, desbrave e conquiste o interior do continente, modelando-o definitivamente. Plantado na costa oriental desta América, destinado, assim, a receber os ataques dos que pretendiam despojar os primeiros colonizadores, o Brasil soube defender-se integralmente, e, com isto, defendeu toda a terra sul americana, salvo na parte que ficava fora do seu resguardo, ao Norte. E tudo se fez, muito explicitamente, como energia própria, pois que os mesmos fados que fizeram esta colônia, conduziram a metrópole portuguesa a extrema degradação, deixando o Brasil praticamente abandonado. [...] A colônia se gerara na virtude do Portugal heroico, e que fora o ânimo nacional mais forte e mais explícito na aurora da vida moderna. Nascido desse germen, levada a aproveitar as energias jovens da terra, a colônia se criara na luta



incessante – pela intransigente defesa, contra Franceses, Castelhanos, Ingleses, Holandeses [...] (BOMFIM, 1930, p. 15).

Como citado anteriormente, para o autor, progride-se humanizando-se, agindo motivado pela consciência organizada, pela medida que é a do bem da totalidade (ético-moral), a qual se opõe ao egoísmo. Se parte deste progresso se dá através de uma relação adequada com certas experiências passadas, torna-se necessário cultivar e inspirar-se na tradição, dentre outras formas, através da leitura e produção da escrita da história (narrativas acerca das experiências passadas) e pela ampliação de seus possíveis leitores através da educação. Esta perspectiva educacional do autor pode ser melhor observada no livro de leitura que Bomfim escreveu em coautoria com Olavo Bilac, direcionado à escola primária no início do século XX.

A ideia de “ação educativa” de Manoel Bomfim, segundo seu desenvolvimento em “Através do Brasil”, não diz respeito apenas à “educação formal” enquanto aprendizagem escolar, mas envolve direta e indiretamente os diversos recursos disponíveis para proporcionar ao indivíduo o tipo de formação socialmente requerido pelas transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira tais como elas se reproduziam nas situações quotidianas da Primeira República. Enquanto agente social e sujeito histórico, a ideia de “ação educativa” desenvolvida em “Através do Brasil” atuaria, portanto, tanto no reordenamento dos quadros e repertórios culturais herdados, quanto na reorganização dos sistemas de representação dos grupos sociais e, assim, na própria definição de um padrão político-cultural de “identidade” para o país (BOTELHO, 1997, p. 170).

Através da educação escolar seria possível conquistar uma maior profundidade temporal, ou melhor, viabilizar-se-ia a ampliação do conhecimento histórico compartilhado entre os sujeitos, dilatando sua consciência histórica e, conseqüentemente, suas perspectivas de ação. A própria educação precisaria se dar a partir do espaço público, para que somente então fosse um projeto que integrasse a maior quantidade possível de sujeitos e, por conseguinte, que generalizasse o saber histórico. Esta compreensão acerca da relação entre educação, saber histórico e ação, acaba por considerar que a capacidade de constituição de progressos humanos em sociedade não se encontra atrelada a limites étnicos atávicos, como muitas teorias racialistas da época afirmavam.

O esforço de legitimação do ariano/caucasiano como superior a partir de uma retórica que se dizia científica nada mais era que o jogo de interesses das elites europeias e, posteriormente, norte americanas, para tentar fundamentar e justificar a exploração colonialista e imperialista. Devido a isto, Bomfim denuncia esta suposta imparcialidade da ciência e seu uso arbitrário para legitimação da exploração, daquilo que ele chama de parasitismo (SUSSEKIND; VENTURA, 1989, p. 14).



O autor entende, assim, que “os interesses estariam referidos à comunhão de tradições – científicas e políticas (e, mais especificamente, nacionais) –m, o que se opunha a uma prática científica neutra, uma vez que tais interesses continham em si mesmos as razões de uma parcialidade” (GONTIJO, 2003, p. 4). Isto inscreve que nem todo o saber ensinado é entendido também como neutro, e que a educação formal precisa ir ao encontro da crítica dos processos de dominação inseridos na persuasão da ciência e do método. Em seu livro, as potencialidades e habilidades dos sujeitos estão atreladas ao conhecimento que possuem (formal, técnico, científico etc.), onde estas podem ser aperfeiçoadas através da educação. Portanto, a capacidade de realização de progressos não é determinada pela etnia dos sujeitos.

O contexto político-cultural de elaboração da ideia de “ação educativa” de Manoel Bomfim estava [...] profundamente marcado pelo predomínio das explicações racistas baseadas na ideia de diferenças inatas entre os homens, então considerada “lei científica”. Na medida em que enfatiza a “plasticidade humana”, a defesa da educação popular de Manoel Bomfim acabava por deslocar a discussão do “atraso brasileiro” de um âmbito biológico para outro histórico-social (BOTELHO, 1997, p. 172).

O ensaísta parece entender a relação entre a formação através do conhecimento histórico e uma maior possibilidade de realização de progressos como uma perspectiva que surge especificamente na realidade moderna:

A necessidade de cultivar as tradições nacionais, e de inspirar-se nelas, foi uma das últimas a definir-se explicitamente na consciência. Desde sempre atenderam os povos as suas glórias históricas; mas, só nos últimos séculos a história foi considerada como orientadora e estimulante do progresso social. O fato se manifestou com o empenho em fazer a filosofia da história, para dela tirar inspirações de progresso – para definir o mesmo progresso, cuja noção é bem recente (BOMFIM, 1930, p. 21).

Como o progresso não poderia se realizar de forma linear, Bomfim aponta que outras sociedades passadas, consideradas importantes referenciais europeus (Gregos e Romanos, por exemplo), tendo estas constituído realizações as quais se tornaram de grande valor e significado posteriormente, não vivenciaram uma noção de desenvolvimento linear. Como aponta Gumbrecht (1998, p. 12-14), a perspectiva moderna de progresso tornou-se disponível com o surgimento do “observador de primeira ordem”, por meio do qual parte dos indivíduos estabeleceram a separação do sujeito (quem observa, investiga e produz compreensões sobre o mundo) do objeto, do mundo das coisas.

Assim, objetificando a realidade, as perspectivas lógico-formais no interior da modernidade passaram a entender que, através da técnica e da produção e registro do conhecimento, é possível modificar a natureza em favor da humanidade. Bomfim possuía a



mesma percepção de que o progresso se relacionaria diretamente com uma consciência histórica, aquela que coteja e compara outras experiências passadas e produz juízos sobre as mesmas, tentando produzir perspectivas para a melhora qualitativa futura. Compreende também que tais experiências apenas tornam-se compartilhadas e norteadoras, sedimentando-se como tradição, através de uma íntima relação entre a cognição do indivíduo e a sua capacidade moral:

Evolução, em linguagem subjetiva – para os fatos humanos, é progresso. Ora, os antigos, e menos ainda, os da Média-Idade, nunca alcançaram a ideia de progresso: por que? Porque tal noção teve de ser inferida na própria vida moral, e só muito recentemente chegou a consciência humana a esse grau de intensidade e de profundidade, necessário para realizar a completa análise íntima, que permite reconhecer, em cotejo com os efeitos de outras consciências, as diferenças de graus e de desenvolvimento moral, refletidos na visão interior. É dessas diferenças, quando elas podem ser verificadas e apreciadas, que veio a ideia de progresso. [...] a ideia de progresso se referiu antes de tudo a vida moral: é diretamente alcançada por esta análise intensa de consciência, em exames subjetivos (BOMFIM, 1930, p. 21-22).

Para Bomfim (1930), se trata do que ele chama de uma espécie de “marcha evolutiva” em que se estabelecem ganhos de grande valor para a humanidade. Porém, sua concepção de evolução diz respeito à sua leitura atenta de Darwin, significando simplesmente atravessar de um “estado adaptativo” para outro, não atingindo necessariamente um grau superior ou de maior qualidade, portanto, não diz respeito a um percurso linear e hierárquico. Evidenciando sua compreensão não-linear dos processos históricos. Segundo o autor, intelectuais produzem suas análises como se “a natureza e o universo fossem aspectos estáticos definitivos”, apesar de não o serem (BOMFIM, 1930, p. 22).

Mais ainda, “esta necessidade de apoiar-se o espírito na ideia de estados definitivos tem expressão, ainda, na constante aspiração de repouso mental, teorias completas, explicações absolutas, sistemas explícitos” (BOMFIM, 1930, p. 22). Partindo desta predicação, pontua “que antes de poder analisar evoluções e mutações, devemos ter, bem explícita no espírito a compreensão de estados” (BOMFIM, 1930, p. 22). Por conseguinte, nenhuma dessas contribuições são conquistas incontornáveis. Apenas a intensa e constante validação destas experiências pelas sociedades as tornam, de alguma forma, disponíveis como tradição: elas podem, portanto, ser perdidas, serem desacreditadas ou caírem em desuso.

O que é considerado de valor para uma determinada coletividade e constituído historicamente em uma temporalidade singular, não o é para uma outra sociedade, a qual é culturalmente, espacialmente e temporalmente diversa. Se, para o ensaísta, apenas “uma consciência refletida muito intensa, apurada na verificação de condições estáticas, senhora dos



recursos da análise; só tal capacidade de exame poderia entrever a possibilidade de mutações incessantes e ordenadas, como é essencial no progresso”, tal ideia (progresso – transformação ou “evolução” ordenada pela consciência) apenas pode surgir como conceito em uma experiência que enxerga o passado como estados, como estratificações que se transformam em outras (BOMFIM, 1930, p. 22).

A partir disto, Bomfim (1930, p. 22) entende que “só então, é possível reconhecer uma evolução, que já não é somente o apreciar de um estado, senão o verificar – a transformação de uns estados em outros”. Isso explica o próprio homem moderno em seu valor ético: passar de um estado moral para outro. Esta experiência moral também é parte das possibilidades desta historicidade moderna. Dessa forma, encontra-se historicizada a percepção acerca do progresso em “O Brasil na História”. Progresso não é compreendido aqui como um fenômeno imparável, um sentido para a história humana, mas uma escolha social a qual, apesar das inseguranças quanto à sua realização, ainda possui potencial de transformação para aquilo que se considera melhor na específica experiência do início do século XX, e para nosso autor, esta é uma legítima motivação para intensificá-lo.

Heráclito poderia ter tido uma qualquer intuição do fato; Lucrecio, inspirado dos epicuristas, teria dado atenção aos aspectos sensíveis de uma evolução natural nas sociedades... Nenhum, porém, teve força para abalar a filosofia política e social, que, em Platão e Aristóteles, presume, sempre, estabilidade, em formas definitivas. Só muito tarde, quando prevalecem as concepções do século XVIII, com Lessing, Prestley, Turgot, Goethe... é que a ideia de progresso se tornou noção definitivamente aceita [...] (BOMFIM, 1930, p. 22).

No interior do ensaio é argumentado que o rompimento com a busca por estabilidades em formas definitivas e circulares e a sedimentação da noção de transformações de uns estados a outros, criou condições de se experienciar, verificar e investir na transformação, no progresso. Mais do que isto, tornou-se constante o esforço em tentar controlar as modificações no mundo (voluntárias ou não) de forma minimamente ordenada para que se atingisse determinados fins, o que Bomfim assimila como produção de ciência.

É possível perceber que Bomfim concebe que a ideia de singular coletivo, de humanidade, e da produção de técnicas e saberes para uma busca por melhora qualitativa em cada sociedade, foi historicamente constituída no início da modernidade, como uma filosofia ou então como um dever moral, onde, “A lembrar as vistas de Pascal – que a humanidade existe e avança ‘considerada como um mesmo homem, que subsiste sempre, e aprende



continuamente'. É daí, que a ideia se estendeu sobre a filosofia, abrangendo a natureza toda, e o próprio Universo, em plena evolução" (BOMFIM, 1930, p. 22-23). Simultaneamente, a partir da ética moderna, o progresso torna-se uma experiência individual e coletiva, já que "as coisas se passaram de forma que o progresso foi, em primeiro lugar, uma condição interna, humana, forma de moralidade, daí transportada para o mundo objetivo, iluminado, assim, na luz desta íntima reflexão da vida subjetiva" (BOMFIM, 1930, p. 24).

Parasitismo: Relação entre Progresso e Autonomia

Se o progresso, como experiência, é reconhecido como um valor ético, a formação (através da educação) do indivíduo é um aspecto de essencial importância para se investir nesta suposta melhoria. Como para o ensaísta o progresso é um valor moral e ético, este progresso, apesar de nunca realizar-se para todos, precisa constantemente se referir à grande conquista da "filosofia moderna", a qual "reconhece e proclama a igualdade de natureza moral entre os indivíduos", na "conquista da igualdade entre os homens... Justiça entre os povos", já que viveríamos em mesmas circunstâncias existenciais e precisaríamos nos esforçar para disponibilizar as condições do progresso, ao menos no plano ideal, para todos (BOMFIM, 1930, p. 23). O ensaísta percebe o princípio de igualdade também como um fenômeno ético possível somente a partir da experiência moderna.

Foi, essa, a grande descoberta, de que decorre a própria noção de progresso. E só se fez muito tardiamente. Para reconhecer que, apesar de todas as desigualdades sociais e de aptidões, há analogia essencial nas almas, foi preciso uma longa e aturada análise íntima, profunda, para o cotejo das propriedades congêneres e das atividades análogas, de indivíduo a indivíduo. Dobraram as consciências, e refletidas, verificaram que somos iguais, e podemos aceitar o dever de assim viver, reconhecendo aos outros iguais direitos (BOMFIM, 1930, p. 23).

Bomfim (1930) nomeia como "evolução da consciência" a atividade cognitiva a qual o homem estabeleceu com os objetos (mundo das coisas) e consigo mesmo enquanto indivíduo (percepção existencial) e com as coletividades (sociedades) desde a antiguidade. Esta habilidade de observação do passado e ampliação da capacidade de ação não se realizaria por meio do simples "acúmulo" de experiências históricas humanas, pois estas não poderiam ser observadas ou compreendidas em sua totalidade. Sem que seja difundida a educação formal dos sujeitos, para a apreciação dos fenômenos históricos, esta sensibilização histórica não seria possível.



Sua análise de tal processo histórico moderno tem por objetivo compreender algumas características, individuais e comunitárias, da mentalidade e do modo de ação distintivo dos sujeitos da modernidade ocidental. Com isto, possui o intuito de argumentar que, nesta predicação do que é a modernidade, cada sociedade possui suas singularidades, ou ainda, “toda nação tem o seu caráter, cuja expressão formal se encontra na respectiva história, registro de experiências e de motivos de confiança” (BOMFIM, 1930, p. 24).

Evolução da consciência: simples representação, ou notação de impressões, sem que a consciência se reconheça a si mesma; reflexão dispersa do espírito a propósito de cada uma de suas atividades, e em que – o homem examina em seus conhecimentos, e discute as próprias decisões; observação da atividade psíquica em outros, para o cotejo do que o indivíduo conhece de si mesmo – constatação das primeiras analogias entre as consciências; apreciação da coerência íntima do espírito – noção do próprio EU como unidade formal; finalmente, intensidade de consciência, o bastante para que o espírito se analise como continuidade, com o reconhecimento das mutações possíveis através dessa mesma continuidade (BOMFIM, 1930, p. 24).

Apenas nestas disposições mentais, sociais e culturais as experiências modernas de justiça, de exame crítico, livre arbítrio e progresso poderiam surgir. Este “evoluir”, para Bomfim, inspirado nas perspectivas de Darwin, significa transformar de forma mais adaptada às perspectivas de seu tempo, e não atingir um estado hierarquicamente superior em relação ao anterior. Segundo a compreensão do trabalho de Darwin por Bomfim, o sucesso da espécie humana é explicado devido à sua capacidade de se solidarizar, sociabilizar, de viver e realizar tarefas complexas em comunidade. Para Uemori (2008), no trabalho de Bomfim:

Darwin foi evocado para fundamentar a concepção das relações humanas fundadas na fraternidade. Daí a alusão à ideia de que o progresso social humano equivalia ao aprimoramento do sentimento altruísta e de solidariedade. Em nome de sua utopia identificou a superioridade humana e a capacidade de construir relações de cooperação, combatendo tudo o que se opunha à “harmonia e unificação da espécie humana” (UEMORI, 2008, p. 337).

Segundo o sergipano, a noção do chamado darwinismo social, onde muitas vezes é evocada (equivocadamente) a ideia de “luta” e “sobrevivência do mais forte” para explicar e legitimar as disputas humanas violentas seria apenas uma deturpação e abuso da teoria de Darwin:

A ideia de comparar vida humana e vida animal, tendo em vista transformar vitórias e derrotas nas sociedades humanas em um dado “natural”, criando uma relação direta e mecânica do tipo vitoriosos/povos superiores e derrotados/povos inferiores, recebeu de Bomfim forte crítica. O seu argumento consistiu no seguinte: a disputa do chagal com outro chagal “faz valer apenas os seus recursos próprios”. Já nas sociedades humanas há outros elementos que definem quem vence e quem perde. A “luta pela existência” no universo humano envolveria “renome de família, fortuna herdada, prestígio de classe, dando a um deles tal superioridade que o faz vencer, quando,



individualmente e isolado, ele seria vencido pelo seu competidor”. Se os índios da América foram derrotados pelos colonizadores europeus, isto não significa que havia a força ou a fraqueza essenciais. Os europeus venceram os nativos porque vieram mais bem equipados em termos bélicos. Para saber das razões da supremacia ocidental seria recomendável consultar livros de história militar, em vez de recorrer a tratados de biologia. Mesmo na natureza, os mais aptos para a competição não são necessariamente os mais fortes fisicamente. Os mastodontes e mamutes desapareceram, já as formigas multiplicaram-se (UEMORI, 2008, p. 338).

Desde seu ensaio “A América Latina: Males de Origem”, o autor desenvolvia a ideia de que os limites e dificuldades para se alcançar o que se entendia como progresso na América Latina, e no Brasil, se davam devido ao que ele chamava de “parasitismo”. Esta categoria se referia aos processos de colonização na modernidade. Estes, além de procurarem limitar o desenvolvimento técnico, educacional, econômico e político para tentar manter a colônia como tal, produziram, também através da escravidão, uma mentalidade e uma cultura baseada nas relações hierarquizantes violentas, de servilismo, de ignorância educacional, de manutenção da miséria social, econômica e educacional da população pobre, para que esta fosse espoliada e explorada pelas elites.

Para Bomfim, os principais efeitos do regime parasitário se davam em dois sentidos. Por um lado, acontecia a degeneração do organismo parasita, pois, devido ao fato de depender exclusivamente para sua sobrevivência do organismo que o mantinha, ele acabava entrando em processo de estagnação e até mesmo de involução. Por outro, havia o enfraquecimento do próprio parasitado, dadas a violência da exploração que pesava sobre ele e a necessidade de se adaptar às condições de vida que lhe eram impostas pelo parasita. Um dos vícios e heranças fundamentais do parasitismo era, segundo o autor, o conservantismo das classes dirigentes que, aferradas ao passado e ao tradicionalismo, devido à sua própria degenerescência enquanto parasitas, se erigiam em obstáculos diretos para o progresso social. Esta tese é um aspecto interessante a ser destacado na obra de Bomfim, na medida em que, através dela, o autor tecia uma crítica frontal às pretensões das elites dirigentes da época em se conceberem como implementadoras da chamada regeneração social. Num contexto em que o discurso dominante proclamava a euforia do progresso, o diagnóstico do parasitismo como a lógica estruturadora da sociedade era, portanto, um contraste radical em relação ao otimismo propagado (KROPF, 1996, p. 91-92).

Para o autor, em tal estrutura social e histórica, tais elites discursavam e propagavam um progresso somente para elas mesmas. É importante salientar que para alguns estudiosos, este argumento teria produzido um incomodo em muitos outros membros das elites por colocar “o povo e não a elite como centro da reflexão” (SUSSEKIND; VENTURA, 1989, p. 3). Esta relação de exploração e dependência realizada pelo “parasita”, acabava por limitar e degradar suas próprias capacidades de ação e desenvolvimento, o que teria explicado o que Bomfim entende como o declínio do poderio português. Neste processo histórico, nem as mudanças



políticas da independência nem a República teriam sido capazes, ou interessadas, em transformar esta realidade.

Contra-pondo-se à perspectiva dos que asseguravam que a República teria promovido o ingresso do país nos novos tempos, o autor afirma que a sociedade brasileira permanecia imobilizada na dependência intrínseca a uma sociedade estruturada no parasitismo que, dessa forma, ela se colocava antes como mantenedora da tradição, e de todos os vícios que esta representava, do que aberta às potencialidades do progresso social. A partir desta visão, toca-se numa questão que certamente representava um desafio frontal às intenções renovadoras das elites republicanas: a perpetuação, ainda que sob novos moldes, da dependência econômica típica do sistema colonial (KROPF, 1996, p. 92).

A capacidade de exploração através da colonização moderna – o parasitismo – surge como consequência do discurso civilizatório e, portanto, do próprio esforço elitista para o progresso do que entende como civilização, e, por isso, acaba por produzir desastres humanos, o que o ensaísta chama de decadência, degeneração e degradação (SUSSEKIND; VENTURA, 1989, p. 11). É possível compreender que a noção de progresso formulada por Bomfim está associada a uma cultura afetiva de uma ética da sociabilidade, solidariedade e da formação e capacitação dos sujeitos para a ação reflexiva, autônoma. Portanto, trata-se também de um olhar para a realidade social e cultural local, e não somente de progresso técnico, material e econômico, especialmente aquele que tentaria simular os padrões europeus:

Concebendo o progresso não como mimetização dos padrões e modos de vida dos países ditos civilizados – tal como estava subjacente na retórica típica da Belle Époque –, mas sim como "estabilidade e liberdade das instituições políticas, boa justiça, instrução popular, atividade social", Bomfim afirma que o verdadeiro progresso social implicaria reformas que trouxessem mudanças amplas e reais na estrutura da sociedade brasileira. A exigência para tais reformas seria, portanto, a ruptura com o estabelecido, a partir de "uma luta sistemática, direta, formal, conscientemente dirigida contra o passado", ou seja, a ruptura com o próprio parasitismo, posto que ele era, em essência, incompatível com o progresso. É com esta perspectiva que a análise de Bomfim introduz a possibilidade de uma guinada no processo histórico em direção a uma efetiva transformação social, tanto no caso brasileiro, como no conjunto dos países latino-americanos [...]. Em sua perspectiva terapêutica quanto à cura e supressão do parasitismo, Bomfim via como necessidade imperiosa e central para todos os esforços de mudança a promoção da educação popular. Denunciando "essa quimera, que é antes uma imbecilidade: constituir uma nacionalidade próspera e livre, deixando a massa da população estúpida, embrutecida, inaproveitada, ignorante, nula..." o autor critica duramente os que tomavam o progresso apenas como função do desenvolvimento material, afirmando que ele deveria ser entendido em sua essência, isto é, como progresso da sociedade como um todo, a ser obtido através de uma educação que perpassasse todos os níveis sociais (KROPF, 1996, p. 93).

O progresso não é compreendido como uma filosofia da história (uma metanarrativa que se realiza a despeito dos sujeitos) no ensaio "O Brasil na História", mas um fenômeno moderno no qual seria legítimo e adequado investir. Isso porque Bomfim considera que este



esforço possibilita, através de uma preocupação moral e ética, expandir aquilo que fosse mais adequado à sua sociedade no interior de uma determinada historicidade. E, isto, a partir da noção de que não se pode determinar o que é melhor ou pior necessariamente, mas que é possível tentar produzir perspectivas que apontam certos norteamentos considerados mais interessantes para determinados grupos.

Tal desenvolvimento evolutivo nos explica porque, além da ideia mesma de progresso, outras ideias (e até métodos) que nos parecem essenciais, só tão tardiamente houvessem surgido. Tal acontece com a noção de justiça, a formula de exame crítico, e a concepção de livre arbítrio... Há, mesmo, perfeita analogia entre o valor dado à noção de progresso, e a de livre arbítrio. Na realidade objetiva, não há progresso, pois não poderia haver melhor, nem pior - Há evoluções; mas, conscientes, no orientar e animar nossos esforços, agimos como se houvera, de fato, progresso, e conduzimos a ação para aquilo que, no subjetivo da espécie, consideramos como melhor (BOMFIM, 1930, p. 24-25).

O que é considerado progresso diz respeito a uma historicidade singular, de uma sociedade específica em determinado tempo e espaço. Tratar-se-ia de um movimento ético-moral específico no interior de uma determinada cultura, ou seja, constituir-se-ia em um mundo singular. No interior desta compreensão, tornar-se-ia crucial produzir saberes históricos e o cultivo da tradição em um esforço orientador que buscasse estimular as potencialidades das ações dos indivíduos e da coletividade para atingir o que se entendia, até então, como progresso.

Considerações Finais

Bomfim entende que a tradição pode intensificar e unificar ideais, expectativas e metas relativamente comuns a uma sociedade, desde que um grupo se organizasse para, a partir daí, buscar suas condições de progresso. Para ele, na história encontram-se a “tradição”, as “experiências” e os “motivos de confiança”: “só aí, podemos achar o que nos explique o presente, e as virtualidades discerníveis no futuro” (BOMFIM, 1930, p. 25).

Bomfim (1930) investe na noção de progresso como uma possibilidade de aperfeiçoamento da experiência. No entanto, o ensaísta entende que este processo não é um operador autônomo, portanto não se trata de um “sujeito transpessoal da ação”. Sua realização depende dos agentes de uma determinada sociedade orientada por escolhas adequadas à sofisticação ético/moral da sua realidade, e, ainda, por aquilo que é considerado desenvolvimento em uma determinada historicidade. Para ele, parte da estrutura que organiza esta sociedade e indica possibilidades no devir e no agir é a tradição.



Portanto, Bomfim (1930) compreende também que o avanço não pode ser estruturado na separação entre todo o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas” (nos termos de Koselleck), mas no distanciamento em relação a um passado considerado inapropriado, e isto enquanto acentua-se um elo adequado sobre certo passado, o qual, ontologicamente, indica e anima potencialidades. Ainda mais, progresso é considerado pelo autor como um processo temporalizado, um fenômeno das escolhas modernas, o qual diz respeito ao que é considerado melhor em seu determinado tempo e espaço em cada sociedade.

Para o ensaísta, nos relacionamos antropologicamente, ou ainda, “instintivamente” e “afetivamente” com experiências passadas. No entanto, no mundo moderno estabeleceu-se certo privilégio da razão e seu exercício se tornou necessário para mediar um contato adequado com a realidade, inclusive com as experiências históricas. Isso denota, que tornar-se “consciente” coletivamente neste mundo moderno significaria compartilhar, mas também atualizar e sofisticar o uso da razão. A alteração dessa consciência no tempo foi um fator característico da transformação da espécie humana no interior do ensaio de Bomfim. Do mesmo modo, a capacidade de se sociabilizar e criar vínculos afetivos estão intrinsecamente ligados ao sucesso da humanidade. Portanto, para Bomfim, a razão não pode desprezar a importância dos aspectos sentimentais para que seja debatido coletivamente o que se entende como progresso em uma historicidade determinada.

Referências

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ANDRADE, Yara Rodrigues de. **(Im)possível nação**: o Brasil de Manoel Bomfim e de Paulo Prado no início do século XX. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3925/1/Yara%20Rodrigues%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

BENTO, Luiz Carlos. Teórico, ensaísta ou rebelde: A importância do pensamento sócio-histórico de Manoel Bomfim para a historiografia brasileira. **Expedições: Teoria da História e Historiografia** (Online), Goiás, v. 1, n. 1 e 2, dez. 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/267>. Acesso em: 22 set. 2017.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOMFIM, Manoel. **O Brasil na história**: deturpação das tradições, degradação política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.



BOTELHO, André. **O batismo da instrução**: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim. 1997. 198f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280425/1/Botelho_Andre_M.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho. Nação, estado e raça em Manoel Bomfim: a impertinência bomfiniana em torno da identidade nacional. **Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1786/pdf_37>. Acesso em: 22 set. 2017.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza. **A escrita descolonial de Manoel Bomfim**: um conversa com o seu pensamento social e político. 2012. 168f Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10625>>. Acesso em: 18 set. 2017.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim (1868-1932) e a escrita da História do Brasil. **Anacleto**, Guarapuava, v. 10, n. jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/31/col_rebeca_31.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-RIO, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC/RJ, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Historias de conceptos**: estudios sobre semantica y pragmática del lenguaje. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

KROPF, Simone Petraglia. Manoel Bomfim e Euclides da Cunha: vozes dissonantes aos horizontes do progresso. **Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, mar./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v3n1/v3n1a06.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

PORTUGAL, Francisco Teixeira.; JACO-VILELA, Ana Maria; MONTEIRO; Denise Barcellos da Rocha. Dominação, história e evolucionismo na América Latina: a perspectiva de Manoel Bomfim. **Psico**, PUCRS (Online), v. 41, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277048751_Dominacao_historia_e_evolucionismo_na_America_Latina_A_perspectiva_de_Manoel_Bomfim>. Acesso em: 30 set. 2017.

RAMOS, Julio. **Desencuentros de la modernidad en América Latina**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2009.

SUSSEKIND, Flora; VENTURA; Roberto. **História e dependência**: cultura e sociedade em Manoel Bomfim. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

UEMORI, Celso Noboru. Darwin por Manoel Bomfim. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n56/03.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.



**As Pérolas do Novo no Passado Escovado:
Intuições Gerais acerca de uma Possível Teoria da História em Hannah Arendt**

Diego Avelino de Moraes Carvalho⁵

Resumo: É possível traçarmos uma Teoria da História e da Historiografia no escopo da obra/pensamento de Hannah Arendt? Se sim, e admitindo a possível confluência no campo das ciências sociais – especialmente entre a Hermenêutica e Ciência da História que subjaz seu trabalho intelectual – qual seria a característica distintiva de sua abordagem? Esse artigo tem como objetivo apresentar certas intuições sobre o que seria um “método arendtiano” passível de ser concebido como uma Teoria da História/Historiografia, sobretudo, no âmbito das discussões mais atuais que se faz do ofício, usos e práticas da História (concebida enquanto “ciência-discurso”).

Palavras-Chave: Hannah Arendt, Teoria da História, Historiografia.

**The Pearls of the New in the Brushed Past:
General Intuition about a Possible Theory of History in Hannah Arendt**

Abstract: Is it possible to trace a Theory of History and Historiography within the scope of Hannah Arendt's work/thought? If so, and assuming the possible confluence in the field of social science – especially between the Hermeneutics and Science of History that underlies its intellectual work – what would be the distinguishing feature of its approach? This article aims to present certain intuitions about what would be an “Arendtian method” that can be conceived as a Theory of History Historiography, especially in the context of the most current discussions about the craft, uses and practices of History (conceived as “science-speech”).

Keywords: Hannah Arendt, Theory of History, Historiography.

Desde que o passado cessou de lançar luzes sobre o futuro, a mente humana vagueia na obscuridade.

Aléxis de Tocqueville

No campo da teoria da História e da Historiografia, o desvelamento de novos temas e abordagens engendradas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, nos permitiu trafegar de modo trôpego no rio caudaloso de determinadas categorias conceituais e metodológicas. Saímos do binômio marxismo *versus* positivismo para adentrarmos em novas

⁵ Pós-Doutor e Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Professor Efetivo do (IFG) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGH/Campus Goiânia). Vice-Líder do Núcleo de Pesquisas NUPEFIL e membro do NECULT, ambos, Núcleos de Pesquisa ligados à Filosofia e aos Estudos Culturais no IFGs (Campus Goiânia e Anápolis).



compreensões acerca do ofício do historiador e, por consequência, daqueles que se desdobram nos estudos das humanidades, de modo geral. O historiador, em destaque especial, passou a considerar os elementos discursivos do texto historiográfico; dialogou com a literatura e a psicanálise, reconsiderou a importância das micro-história e das oralidades, e fez da memória uma reconstrução, e não um estatuto de “validação inquiritorial”. Enfim, se aproximou mais do “filósofo”, pensado enquanto aquele que “amigo (*philos*)”, confronta o saber (*sophia*), não no sentido de negação, mas de apropriação, imersão. É a dialética que sai do dicionário marxista padrão e retoma seu significado helênico mais profundo, cabendo ao historiador fazer de seu ofício a materialização deste “recobrar-confrontar-compreender”.

Neste intercurso, diversos teóricos surgem aproximando História e Filosofia, não no sentido exato de se operar uma história da filosofia ou uma filosofia da história, tão somente. Antes, de se apropriar das condições constituintes de cada campo, e empreender uma abordagem multifocal, conquanto rigorosa, estrutural porém não linear. Tratou-se de conceber que os estudos históricos demandam de uma dose de filosoficidade no sentido de direcionar perguntas sensíveis ao evento; sobre quais desdobramentos estes podem trazer em potência; ou o que os difere para tantos outros em grau de singularidade.

Da filosofia em seu grau de *epoché*, se pôs continuamente a própria condição da História enquanto discurso-ciência a repensar continuamente seus estatutos epistemológicos. Na mesma proporção, o campo da filosofia passou a operar em suas instâncias reflexivas não mais divorciando de uma suposta atemporalidade intrínseca dos conceitos. Recobrar a dimensão histórica de um conceito em crise significa estabelecer um duto de compreensão significativo acerca de sua natureza e gênese constitutiva.

Dessa forma, o ulterior divórcio entre História e Filosofia se dilui e dá cor a uma necessária retomada de confluência. Quando um filósofo se põe a pensar um problema, isso supõe colocar em suspenso um juízo sobre um conceito – o que equivale a dizer que o que se põe em xeque é o próprio significado deste. Assim, o que se opera nesta nova “metabolização epistemológica”, trata-se de operar uma semântica dos conceitos históricos (uma vez que estes não se tratam de entidades a-históricas, mas sempre “postas no tempo”), buscando assim a constituição linguística de experiências do tempo na realidade passada.

Assim, a chamada Ciência Histórica volta-se para o problema da experiência histórica,



contemplando suas distintas ontologias sociais do tempo, nos possibilitando - ao mesmo turno - indicar e informar as tensões existenciais relativas à própria finitude do homem. Assim posto, voltar-se compreensivamente para estes “elementos existências”, subjacentes ao processo histórico, permitiria a História em si – enquanto ciência – chegar a entender os conflitos políticos e sociais, as nervuras do real expressos, desde a esfera macro aos eventos cotidianos, que caracterizam os diversos períodos históricos.

Posto isto de forma introdutória – e considerando o pensamento de Hannah Arendt como núcleo desta proposição –, a pergunta inicial deste trabalho se direciona para tentarmos responder qual seria, portanto, a importância do legado de Hannah Arendt para o campo das ciências sociais, especialmente na confluência entre hermenêutica e Ciência da História? Ou de modo mais sucinto: onde se situa – ou em qual medida se faz – a relevância do pensamento arendtiano no campo da teoria da história/historiografia contemporânea? É possível concebermos uma esfera metodológica que o qualifique enquanto uma teoria em si?

Não obstante, ao termos a pretensão de responder e procurar fundamentar essas questões, corremos o risco de limitar o pensamento de Arendt a uma esfera interpretativa única, transformando-a naquilo que mais distante se operava de sua biografia intelectual: os rótulos. Ainda, reduzir/classificar esforços interpretativos em polarizações e partidarismos, corre-se o risco de subtrair o que se encontra de mais sublime na obra de Arendt: a liberdade, seja enquanto conceito político ou atitude epistemológica.

O pensamento de Hannah Arendt se estende no horizonte como uma nova forma de se conceber a reflexão e exegese filosófica, a análise histórica, a hermenêutica literária e o exame filológico, buscando “colher” as diversas variantes antropológicas que tal empreendimento desdobra. Gera, assim, – noutra perspectiva – não somente uma ressignificação singular destes campos epistemológicos; antes, diluí as fronteiras do conhecimento, colocando o objeto sob uma abordagem/suspeita ao mesmo tempo multifocal, embora predominantemente transdisciplinar.

Como exemplo, ao Arendt empreender o exame da ação no transcurso das histórias humanas, não se restringe para tanto [embora de forma relativamente original] a uma única corrente interpretativa. Divorcia-se de qualquer linearidade nos acontecimentos, conquanto opera uma cronologia necessária para vislumbrarmos as transliterações [distorções?] do



conceito ao longo das temporalidades. Afasta-se, na mesma medida, de um determinismo histórico que possa conferir um sentido óbvio para as ações humanas. Importa ainda nestes intercursos, o diálogo que sempre estabelece com a tradição filosófica e literária. Muitas vezes, não para tomá-la em sua dinâmica de exemplaridade (HARTOG, 2013); mas antes, para se buscar um confronto que se faz necessário. Continuamente, tais tradições são postas nas análises arendtianas em condições de suspensão e suspeição, embora colha deste esforço crítico aquilo que considera útil, dispensando a seu turno o que julga anacrônico ou infundado, sem jamais aceitar um autor ou tradição em sua totalidade.

Embora críticos como Isaiah Berlin – que nutria profunda e pública antipatia por Arendt – acusassem-na de fazer uma pejorativa segunda história da filosofia (“entre aquilo que foi e o que Arendt pensava ser”), salta aos olhos de qualquer leitor a originalidade de suas interpretações e abordagens das obras de Kafka e Brecht, Platão, Agostinho e Kant. Há em Arendt um esforço contínuo tanto de aproximar quanto evidenciar as latitudes intelectuais opostas de cada um. O contraste e ao mesmo tempo o esforço de confluência aponta uma característica importante: rejeitar o “totalizante” e abarcar as possíveis “sínteses” e “níveis” dentro de cada autor/teoria que se desvela necessária para se refletir sobre um dado problema.

A insignia do pensamento arendtiano sempre esteve circunscrita ao domínio do novo. Não é incomum vermos em sua obra recorrência a expressões que expressam este *locus*, seja expressando o fenômeno da natalidade, seja atentando-se para eventos extraordinários e de efeitos políticos de nossa época. Dessa forma, aparecem sentenças tais quais: “a luz de nossos mais recentes temores” ou “de nossas novas experiências”, seja logo no início da obra *A Condição Humana* (2005) – ao tratar das emergências do mundo pós-guerra – seja na análise que faz anteriormente do fenômeno totalitário em *As Origens do Totalitarismo*, resultando este na própria criação do polêmico conceito de radicalidade do mal e, posteriormente, “Eichmann em Jerusalém: Um Relato sobre a Banalidade do Mal” (1999).

Embora como consta em suas biografias – notadamente a de Elizabeth Young-Bruehl, intitulada “Hannah Arendt: Por Amor ao Mundo” (1987) – havia a auto-recusa ao posto de filósofa, conquanto a fosse por força de sua formação acadêmica. Entretanto, vemos em Arendt – justamente ao não se prender à Filosofia – uma constante recorrência a ela por entender que em si subjaz o sentido de nossa condição no mundo: a de criar o novo e promover cesuras



necessárias ao “já estabelecido”. Aqui obviamente cabe a Filosofia mais em seu sentido geral do que propriamente profissional, ou acadêmico, melhor a localizando. Assim sendo, se faz a Filosofia enquanto uma modalidade complexa, discursiva e continuamente (re)elaborada – a partir de escolas e tradições – da faculdade do pensar, ou em sentido geral: a de se posicionar criticamente, de forma radical e rigorosa frente às perplexidades de nossos tempos.

Do ponto de vista da abordagem filológica – que nela aparece como uma espécie de “História dos Conceitos” – Hannah Arendt busca através de um mapeamento da gênese sociolinguística de determinados conceitos suas cadeias de significações. Dessa forma, nos permite, assim, entrever nas instâncias que operam suas de mudanças no curso dos tempos; nas dinâmicas discursivas de cada época ou sociedade. Neste esforço – e noutro vetor instrumental – Arendt procurava demonstrar a forma como que o uso de certos conceitos, suas degenerações interpretativas, bem como suas transliterações turvas, podem representar dificuldades ao se tentar compreender certas modalidades da condição humana, tal qual fez – como exemplo – ao operar a distinção entre trabalho e fabricação, na mesma medida em que perscrutou o próprio conceito de ação e suas variações e fundamentações sociolinguísticas.

Mas é, sobretudo, a partir do instrumento da história, que o método de Arendt [se assim podemos nos expressar] ganha os seus contornos mais originais. Embora não tenha se ligado diretamente a nenhuma corrente hermenêutica, vê-se em Arendt uma simpatia pelo método benjaminiano, de se “escovar a história a contra-pêlo” e de “coletar as pérolas” dos eventos históricos. Inspirada nas proposições historiográficas levantadas por Walter Benjamin, sobretudo aquelas contidas em “Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política” (1985) Arendt defende que o historiador deve ficar atento à novidade, uma vez que esta, no momento de sua “aparição” à humanidade, desvela o que anteriormente estava sombreado aos olhares humano: o passado. Para Hannah Arendt (2002, p. 49-50):

O novo é o domínio do historiador que, ao contrário do cientista natural preocupado com os acontecimentos sempre recorrentes, lida com eventos que sempre ocorrem somente uma vez. O que o evento iluminador revela é um começo no passado que até então estivera oculto; aos olhos do historiador, o evento iluminador só pode aparecer como um final para esse recém-descoberto início. Só quando, na história futura, um novo evento ocorre, é que esse “final” irá revelar-se como um início aos olhos dos futuros historiadores. E os olhos do historiador representam somente o olhar cientificamente treinado da compreensão humana; só podemos *compreende* um evento como o final e a culminação de tudo o que aconteceu antes, como ‘preenchimento dos tempos’; somente é que cabalmente avançamos com relação ao conjunto transformado de circunstâncias que o evento criou, isto é, tratamos esse



evento como um começo.

Ao lançar um olhar sobre o passado, Hannah Arendt buscou identificar os eventos que marcaram a vida dos homens sobre a terra. Numa tentativa de ofertar sentido aos fatos, Arendt procurou, teoricamente, redefinir caminhos e identificar as rupturas, sem acrisolar a história numa linearidade determinista, sem que um evento possa se seguir necessariamente do outro. A história enquanto meta-narrativa, se caracteriza em Arendt enquanto um diálogo entre o pensador e os fenômenos originários de cada época, para além de estruturas de natureza teleológica. Neste sentido, o “fazer história” se traduz pelo perscrutar o “novo”, refletindo sobre suas instâncias ontológicas, e não simplesmente alocar o presente numa cadeia de causalidades deterministas, como sugeriria as filosofias da história que a precederam. De acordo com Teles (2001, p. 3):

Na concepção de Arendt a história deixa de ser uma sucessão de eventos, um tempo homogêneo e vazio, para ser pensada por meio dos rompimentos que quebram o *continuum* histórico. Para a autora o que importa na retomada do passado é a possibilidade de narrar experiências do político que possam ser apreendidas e que revelem o sentido dos acontecimentos políticos do presente, encontrando assim correspondências entre o passado e o presente. A história busca o passado fragmentado e não transmitido pela tradição, composto pelas memórias esquecidas, as que somente podem ser contadas pelos que pertenciam às causas políticas derrotadas ou minoritárias. O presente não esquece, nem domestica o passado.

A história para Arendt é empresa que confere sentido ao passado, compreendendo as ações humanas, sem se ocuparem de encontrar causalidades ou determinismos, projetando sempre o olhar sobre o novo. Dito de outra forma, aquela trataria de ser sempre uma tentativa de compreender os desdobramentos das ações humanas. Inspirada também num ideal homérico de salvar os feitos da vala do esquecimento, de “preservar aquilo que deve sua existência aos homens para que o tempo não o oblitere” (ARENDT, 1997a, p. 70). A filósofa busca atingir com o estudo histórico a gênese dos acontecimentos decisivos que marcaram épocas, redefiniram conceitos e imprimiram nas culturas os comportamentos estanques ou a perspectiva de um mundo onde tudo se justifica.

Sua tentativa é de (re) pensar os eventos sob o prisma da imparcialidade, que não visa, naturalmente, tomar o lado de uma narrativa pelos oprimidos e nem pelos opressores, de vencedores ou perdedores. Quando sua inspiração homérica fala mais alto, isto não se refere a elevar o herói à condição de vencedor, mas antes, de reconhecer em seus feitos a condição de imortalidade, preservando os seus atos e palavras do esquecimento. A história tem, portanto, a



função de salvar os feitos humanos, que em oposição ao ciclo biológico do homem de nascimento e morte, confere-lhes um caráter de imortalidade. O herói dentro da narrativa, não se trata de uma classe social ou de uma personalidade específica, antes, se refere a qualquer homem, a qualquer grupo que mantenham o interesse pelo mundo comum, e que buscam preservá-lo por ser este o espaço que permite o seu desvelamento. É especificamente este tipo de ente e localidade que Arendt buscará identificar ao longo da história: trata-se de identificar quem são os atores, autores e onde suas ações se arrolam.

Ao direcionar os olhos para o passado, Arendt não pretende identificar vencedores, nem traçar caminhos retilíneos e invariáveis; importa, antes, salvar os fenômenos do esquecimento, e identificar quem foram os autores/atores/circunstâncias que operaram em pouca continuidade e em muitas rupturas. De acordo com Teles (2001, p. 2), a história para Arendt “desempenhava o papel de imitadora da ação, realizando a reconciliação do homem com a realidade por meio das lágrimas da recordação, fruto da catarse, quando ator, autor e espectador são uma mesma pessoa”. O desenrolar da história se conflui com a ação, uma vez que os homens, dada a sua intrínseca liberdade de agirem e iniciarem coisas novas, imprimem múltiplos caminhos para os acontecimentos.

As histórias humanas são, portanto, produto do engajamento intersubjetivo dos homens, dos quais, enquanto atores a constroem, mas sem, paradoxalmente, serem os seus autores. São afetados, influenciados por elas desde o instante em que aportaram no mundo e continuam, por serem um *initium*, a afetar o seu curso, gerando novas histórias. Cada história pode ser registrada pelos homens, nos diversos tipos de recursos que se dispõe para tanto, numa tentativa de perdurarem seus feitos para que possam ser vistos e apreciados pela posteridade e por eles mesmos. O sujeito pode emergir, portanto, como aquele que através dos recursos materiais pode registrar a história, mas jamais podendo emergir como um autor, um produtor dos acontecimentos. É antes, um ator, na medida em que atua no mundo pelas suas palavras e ações. Dito de outra forma, as histórias humanas, enquanto “resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é um autor nem produtor” (ARENDT, 2005, p. 197).

A ideia de um ator e não uma autor ou produtor na concepção de Arendt, indica mais uma vez, uma ruptura com a tradição e em especial a marxista, uma vez que esta tradição vê a história como uma constante luta de classes, da qual os conflitos e as (re)hierarquizações ou



surgimento de novas classes consequentes do processo dialéticos. Neste cenário da constituição de classes, o indivíduo opera em um processo competitivo conflituoso em busca das condições materiais de existência. Nesta concepção, o indivíduo diluído na massa, ou no seio de uma classe social, intervém nos processos históricos como operadores de resistência e confronto, sendo que suas motivações são sempre determinadas por condições materiais adversas a que padecem.

Em Arendt, o ator não é um produtor da história nas várias acepções do termo *producere*, não é um produtor no sentido de feitura da história, como também não é um ser que só possui história viva numa determinação material, como no viés marxista. No campo da determinação histórica pelo materialismo marxista, a tese fundamental é a de que o único sujeito da história é a sociedade na sua estrutura econômica. O único elemento determinante da história, e, por isso, também o único elemento que se autodetermina é a estrutura econômica da mesma sociedade.

Desse modo, só a estrutura econômica desta tem ou produz, propriamente, a história. Portanto, quem impulsiona o surgimento da história é a relação entre as forças produtivas e as relações de produção: as relações de propriedade. A história, de acordo com Marx, seria o artífice que (des)engrenaria todas as relações que encadeiam o homem e a sociedade à natureza, bem como todas as relações que ligam à formação e a transformação dos modos de produção à constituição e transformação das formações sociais, da consciência social, do Estado e das formas ideárias que correspondem a este.

Mais uma vez, como mencionado, há uma ruptura com os postulados marxistas, pois Arendt se mostra radicalmente contra qualquer noção de que a história é somente uma determinação material e, muito menos, de que o homem relegado à mera condição de produtor das condições de sobrevivência seja, por isso mesmo, o produtor de toda a história. Destarte, para Arendt (2005, p. 197), o agente participa da história, mas não é dele a autoria; é antes alguém que “a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é o seu autor”.

Arendt (2005) afirma que uma das maiores dificuldades em se compreender a história não se deve ao fato de a concebermos com um todo, mas sim, de compreendermos que o seu sujeito nada mais é do que uma abstração, nesse caso, uma abstração chamada humanidade que



jamais pode se constituir enquanto um sujeito ativo, no sentido de produtores diretos da história:

A perplexidade é que em qualquer série de eventos que, no conjunto, compõe uma história com significado único, podemos quando muito, isolar o agente que imprimiu o movimento ao processo; e embora esse agente seja muitas vezes o sujeito, o 'herói' da história, nunca podemos apontá-lo inequivocamente como o autor do resultado final (ARENDT, 2005, p. 197).

Para entendermos a base de justificação deste conceito de agente na história, mais uma vez temos que nos reportar ao mundo grego, e ao que estes compreendiam por herói, visto que é este termo que Arendt utilizará para designar o agente enquanto autor na história. Este herói não é, entretanto, tão somente aquela figura arquetípica que reúne em si os atributos necessários para superar de forma excepcional um determinado problema de dimensão épica, é também aquele que participa – por sua singularidade expressa nos seus feitos e palavras e glórias – de toda uma história real. Não é aquele tipo de herói marcado por superpoderes além das capacidades humanas gerais, é, antes, aquele indivíduo que Homero designa por qualquer homem livre que teria tido uma vida significativa a ponto de terem os seus feitos marcados e possíveis de serem narrados para as gerações. Segundo Arendt (2005, p. 198-199):

A história real, em que nos engajamos durante toda a vida, não tem criador visível nem invisível porque não é criada. O único 'alguém' que ela revela é o seu herói; e ela é o único meio pelo qual a manifestação originalmente intangível de um 'quem' singularmente diferente pode tornar-se tangível *ex post facto* através da ação e do discurso.

Dessa forma, Arendt procurou localizar em cada fenômeno ou evento histórico, os contextos e agentes (ou atores) que operaram na transformação da realidade, instaurando novidades durante o seu transcurso. O foco de Arendt, portanto, foi o de mapear as situações em que o “novo” se manifestava. Esta função de diagnóstico [tão bem executado por Arendt] competia ao historiador, que, de sua parte, ao perscrutar os eventos, ofertava os vagidos da política, no instante em que ela se manifestava no curso dos acontecimentos. Ao se voltar para a compreensão da ação política, Arendt estava certa de que somente o retorno ao passado poderia garantir a recuperação dos fragmentos políticos, não numa tentativa de resgatá-los numa forma recente de constituição estatal, mas antes, de compreender como se deu certas rupturas e diluições, assim como também, recuperar certos conceitos que podem se sintetizar – em termos hegelianos – em novas formas de se conceber a política e o espaço público. Trata-se de um experimento do pensamento, um exercício da reflexão sobre os eventos que circundam o presente. Segundo Teles (2001, p. 3):



Recuperar o passado é uma primeira garantia de um sentido para o presente. Ao recorrermos a memória dos relatos e testemunhos das épocas passadas, estamos transformando essas narrativas em história, fazendo com que um amontoado de fatos ganhe sentido. O narrador histórico é aquele que procura o sentido das ações humanas e encontra nelas uma conexão com os acontecimentos que se precipitam no presente. Sua importância não está em apresentar uma imagem do passado, tirando sua autenticidade, mas em transformá-lo em uma experiência política única que possa renovar o futuro com seu reconhecimento no presente. Um sentido histórico só pode ser apreendido se o acontecimento passado for interrogado. A reflexão a que almeja o conceito de história proposto por Hannah Arendt consiste em um duplo movimento de resgate: por um lado, recupera os acontecimentos e fatos históricos em suas particularidades e de acordo com sua importância para o presente; e, por outro lado, a partir desse sentido recuperado da história, elabora os conceitos e valores políticos que utilizamos no manejo dos eventos cotidianos.

Narrar a história torna-se a única forma da ação permanecer na memória dos homens e dos feitos e palavras humanas adquirirem dignidade por parte do pensamento. O *storyteller* deve apresentar os dilemas e paradoxos inerentes aos acontecimentos e aos choques de interesses humanos, levando-nos a tomar posição por nossa própria conta, isto é, o narrador deve nos convidar a penetrar nas várias facetas de um acontecimento, deixando as pessoas livres para adotarem a posição que lhes apetece. Nesse ponto, é compreensível a atitude de Arendt de jamais se fixar uma posição rígida de interpretação política, se afastando e mantendo uma postura crítica frente aos marxismos, liberalismos, conservadorismo (e outros “ismos”). Nesse horizonte transinterpretativo, Arendt trafega na esfera do pensamento benjaminiano, ao dizer que a tarefa dos historiadores (e, também, dos romancistas) é, de fato, o de “pescar pérolas”, uma vez que estes têm a missão de perscrutar os fenômenos, apanhando os estilhaços do passado, moídos com a quebra do vínculo da tradição, lançando luzes sobre os eventos do presente.

Em célebre epígrafe de “As Origens do Totalitarismo”, Arendt cita Karl Jaspers ao dizer “*weder dem vergangenem anheimfallen noch dem zukunfftigen. Es kommi darauf ein ganz gegenwartig zu sein*”⁶. Em outras palavras, trata-se em atentar-se para o passado buscando suas quebras e descontinuidades, sem almejar um retorno idealizado a um tempo que não mais materializa. Na mesma medida, trata-se de lançar o olhar para o futuro “em perspectiva”, jamais em determinismos. Por fim – ou enquanto resultante – conferir maior atenção ao presente e à dimensão que este acarreta: o da premente novidade. Nas palavras de Arendt (1989, p.13):

Já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente chamá-lo de herança, deixar de lado o mau e simplesmente considerá-

⁶ Tradução livre: “nem o passado nem o futuro. Tudo se resume a estar bastante presente”.



lo peso morto, que o tempo, por si mesmo, relegará ao esquecimento. A corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade de nossa tradição. Essa é a realidade em que vivemos. E é por isso que todos os esforços de escapar do horror do presente, refugiando-se na nostalgia por um passado ainda eventualmente intacto ou no antecipado oblívio de um futuro melhor, são vãos.

Ao buscar compreender, conferir sentido, escavar os acontecimentos e extrair as pérolas do passado, sobretudo nos eventos que contribuíram para formação do conceito de política, bem como para o seu redimensionamento – neste caso, seu principal locus de pesquisa. Como exemplo, temos a tomada da antiguidade greco-romana como recorte temporal, no qual a mesma busca perscrutar o conceito de política, assim com os seus desdobramentos, subjacentes a estes períodos, extraíndo o que julga necessário nesse processo de compreensão do passado.

Assim sendo, Hannah Arendt se faz de *storyteller*, rejeitando as posições que buscam reduzir os fenômenos a um modelo fundacional, a um critério único de interpretação. Seu objetivo é procurar compreender os redimensionamentos da ação política ao longo das eras, sem se apoiar numa forma unilateral de interpretação. Ao contrário do que se afirma comumente, Arendt não possui, como posto, um desejo de “volta do passado”, numa nostalgia pueril, ao identificar nestas civilizações uma expressão originária do fenômeno político. Ao lançar os olhos sobre estas duas grandes civilizações, o objetivo de Arendt é localizar os fundamentos filosóficos, existenciais e contextuais para o conceito de política.

Ao pensar numa dignidade para a política ou mesmo para analisar o presente, Arendt não se ocupa de resgatar o conceito originário com vistas a uma aplicação literal na contemporaneidade, antes, busca identificar as lacunas existentes entre o passado e o presente, identificando os ocasos, as alienações e inversões antropológicas. Se Arendt ocupa de repensar a política contemporânea e afirmar que esta carece de liberdade, não pensa com isto resgatar a *pólis* no seu sentido histórico originário e contextualizado. Quando afirma a crise da autoridade no curso das histórias humanas, também não propõe que se retome o senado romano e se releve a tradição e a religião como pilares de sustentação de uma cultura.

O que Arendt objetivou, tanto em “A Condição Humana” (2005), quanto nos diversos textos que se seguiram, foi o de (re)pensar o sentido das experiências políticas genuínas e originárias, tais como a *pólis* e a *res pública* romana, e que segundo Arendt, a tradição filosófica teria relegado-as à vala do esquecimento. Ao empreender um desenvolvimento original acerca



dos conceito de liberdade, ação e espaço público, Arendt nos lega uma proposta completamente inclassificável, oscilando entre determinações tanto democráticas quanto republicanas, sem contudo se restringir a uma destas variantes. Nesse esforço de se retomar ao passado, Arendt não propunha uma (re)aplicação das formas de políticas de modo a ser repetido no presente, sanando os diversos problemas que se encontram no mundo público contemporâneo. Não se tratava, também, de localizar experiências já conhecidas, mas antes, de se identificar experiência novas e que não passaram pelo vício ou deturpação da tradição político filosófica.

Metaforicamente, Arendt buscava um “pescar de pérolas” e não um contentamento com uma ostra já datada. Nesta busca pelo “novo no passado”, Arendt busca localizar um conjunto de experiências políticas voltadas para a efetivação genuína da política: a constituição de espaços públicos voltados para a felicidade pública e par ao prazer advindo da ação e do discurso, gerando a imortalidade dos homens sobre a terra; sendo que estas experiências (de acordo com seus desdobramentos), tanto iluminou como obscureceu as diversas formas de manifestação políticas da modernidade e de nossos dias atuais.

Nesse “retorno ao passado”, Arendt localizará também perspectivas novas frente às análise de interpretação para o conceito de alienação, pautando em toda uma forte tradição tecno-científica-filosófica, as bases para o diluição do interesse pelo mundo comum. Com o mesmo vigor, lançará os seus olhos para experiências revolucionárias da modernidade tardia, projetando nestas, sobretudo, na revolução americana, a bússola para nortear uma nova concepção de política. Concepção esta que não se abstém, em níveis essenciais, daquilo que o passado positivamente nos legou [a experiência da liberdade no espaço público], na mesma medida que se direciona e desdobra nas tentativas populares de se restabelecer novas formas de participações coletivas (como o caso dos conselhos), procurando envolver todos os cidadãos no exercício político.

O legado de Hannah Arendt para nossa contemporaneidade se presta ao nos dizer que a política ainda é possível, pois ao homem o que lhe configura essencialmente é justamente a capacidade trazer o novo ao mundo. Há uma mensagem sombria, sem dúvida, ao se diagnosticar o ocaso político e a petrificação do homem moderno frente às coisas públicas que conclamam a sua participação efetiva. Na mesma medida, há uma mensagem de esperança, ao nos dizer que embora a história não seja cíclica ou determinante, há experiências que merecem ser



(re)interpretadas, ou pérolas que podem ser pescada no mar das histórias humanas, de modo que estas experiências nos sirvam de lição ou ao menos nos ofereça elementos que possamos aglutinar e contextualizar com nosso presente.

Partindo da premissa que não há limites para ação humana, a história não poderia ser traçada sem que houvesse desvios em seu percurso, sem que ela não tivesse que jamais se reescrita; a história nos lega tradições e rupturas, experiências positivas e dolorosas, interpretações estanques ou originais, compete a nós, livres de qualquer sectarismo, partidarismo ou unicidade interpretativa lançarmos o olhar para o passado, contemplar o presente, agir e construir vários futuros. De acordo com Arendt (1997, p. 31):

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem.

Há, sem sombra de dúvidas em Arendt um esforço por fazer da História uma “indústria do testamento” capaz de salvaguardar a memória dos lapsos do esquecimento tardio ou impetrado, sem que com isso opere em uma narrativa sectária ou “acabada em-si”. O que estamos fazendo? Esta pergunta orientou o pensamento de Arendt logo na introdução de sua obra “A Condição Humana” (2005). “O que vamos fazer?” Esta pergunta talvez oriente agora o que queremos para o nosso futuro. Se a História nos permite de forma fosca lançar luz sobre o passado/presente, o que de fato podemos fazer de nosso presente futuro?

Em paráfrase, se não podemos voltar atrás e fazer um novo começo, o que seria exatamente este novo fim orientado pelas reflexões do hoje? Eis o desafio intelectual que uma concepção de História em Arendt se presta: o que somos capazes de compreender do que se foi para a abraçar sem os mesmos erros aquilo que se desvela no devir imprevisível do depois do agora: o futuro? A história ensina e a ação liberta.

Referências

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997a.



- ARENDT, Hannah. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CARVALHO, Diego. **O conceito de ação no pensamento filosófico e político de Hannah Arendt**. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/773/1/dissertacao%20diego%20a%20moraes%20etica%20e%20filosofia%20politica.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- TELES, Edson Luis de Almeida. Passado, memória e história: o desejo de atualização das palavras e feitos humanos. **Revista Urutágua**, Maringá, Ano I, n. 3, dez. 2001. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/03teles.htm>. Acesso em: 3 mai. 2017.
- YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt**: por amor ao mundo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1987.



Educação do Campo de Fundamentação Socialista: Possibilidade de Resistência à Expropriação Capitalista

Flávio Reis dos Santos⁷

Tânia Elias de Jesus⁸

Resumo: O objetivo do presente estudo está centrado na indicação de uma educação de base socialista orientada por uma fundamentação teórica marxista para uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos que habitam o campo, como possibilidade de enfrentamento ao processo exploratório imposto à classe trabalhadora pelo sistema capitalista. As nossas discussões decorrem de pesquisa bibliográfica sobre os processos que orientaram as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo em luta pela terra e pelo direito à educação de boa qualidade. Consideramos que a educação no/do campo deve ser concebida como recurso para a conscientização e emancipação social, política e econômica, deve ser apreendida no âmbito da *práxis* pedagógica como ferramenta efetiva de projeção de futuro, por meio da recuperação do vínculo fundamental entre formação humana e produção material da existência.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Movimentos Sociais, Sistema Produtivo.

Field Education of Socialist Foundation: Possibility of Resistance to Capitalist Expropriation

Abstract: The objective of the present study is centered in the indication of a socialist based education oriented by a marxist theoretical foundation for a critical and emancipatory formation of the subjects that inhabit the field, as a possibility to face the exploratory process imposed on the working class by the capitalist system. Our discussions derive from bibliographical research on the processes that guided the actions developed by the social movements of the countryside in struggle for land and the right to good quality education. We believe that education in/the countryside must be conceived as a resource for social, political and economic awareness and emancipation, it must be understood in the context of pedagogical *praxis* as an effective tool for projecting the future through the recovery of the fundamental link between human formation and material production of existence.

Keywords: Work, Education, Social Movements, Productive System.

⁷ Pós-Doutor em Educação Rural pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Pós-Doutor em Geografia Agrária pela Universidade Federal de Goiás (PPGGC/UFG). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar/Bolsista CAPES). Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Professor dos cursos de graduação da Faculdades Integradas da América do Sul (INTEGRA). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural do Brasil da Universidade Estadual de Goiás (NEPERBR/UEG).

⁸ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Bolsista CAPES). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto de Filosofia Clínica de Uberlândia (Instituto Packter). Graduada (Bacharelado e Licenciatura) em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Servidora efetiva do quadro funcional da Universidade Estadual de Goiás/Campus Morrinhos, ocupando o cargo de Analista Governamental.



Considerações Iniciais

A educação apresenta um histórico de subserviência ao sistema capitalista, que encontra no aparelho do Estado o seu principal defensor, na medida em que garante os dispositivos legais para ofertar uma educação sintonizada aos interesses burgueses, de maneira que presta ao propósito de formar mão de obra para satisfazer as demandas do capital. Assim sendo, a exigência de uma educação que atenda aos interesses das minorias, no sentido de resistência e fortalecimento contra o capital, se justifica e está em consonância com os movimentos sociais mundiais.

A legislação brasileira – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) – especifica que a educação é um direito de todos e um dever da família, da sociedade e do Estado. Todavia, o modelo de educação praticado em nosso país não atende, não respeita, não cumpre com as disposições legais sobre a matéria, que prevê uma educação de qualidade que atenda a todos, de maneira igualitária, respeite as diferenças e necessidades específicas de cada pessoa humana.

Apesar da existência e importância de dispositivos legais em nosso país que regulam e regulamentam a educação é possível perceber que, de maneira geral, ela esteve relegada a interesses outros que não o do próprio educando, pois tanto no meio rural quanto no meio urbano a educação tende a moldar o sujeito para o meio social ou para o sistema econômico hegemonicamente dominante. Nesse contexto, desde que a educação foi entendida e tomada como importante instrumento para a manutenção do poder da burguesia, a escola tem sido a instituição responsável pela formação tanto dos novos dirigentes da sociedade quanto da mão de obra necessária para manter o sistema capitalista de produção em movimento na conformidade das demandas do mercado. Daí, portanto, a separação, a divisão, a determinação da existência de uma escola burguesa para a classe dominante e uma escola proletária para a classe dominada, ocupada em manter e reproduzir as desigualdades escolares, sociais e econômicas.

No interior dessa relação, ou melhor, dessa não relação de interação e reciprocidade, à classe trabalhadora é disponibilizada a possibilidade de estudar em escolas públicas de baixa qualidade de ensino, na tentativa de adquirir uma formação elementar em busca de uma



colocação no competitivo e excludente mercado de trabalho capitalista para assegurar a manutenção da existência. Importa dizer, que a formação escolar não garante a colocação profissional, apenas coloca o sujeito na condição de competidor. É possível observar que essa condição permanece e que, talvez, tenha se tornado mais acirrada, posto que a competitividade é a marca registrada da economia (neo)liberal.

A educação é o elemento determinante na busca pelo sucesso social e econômico, visto que o sujeito que frequenta as melhores escolas tem maiores possibilidades diante das condições que sua formação escolar conteudista, livresca, ampla e totalizante lhe proporciona para concorrer a processos seletivos disputados nas universidades de excelência e nos cursos “reservados” à classe dominante e, consequentemente, a quase garantia de uma ótima colocação no mercado de trabalho, nas grandes corporações empresariais nacionais e internacionais.

Diante dessa diferença de formação escolar que, por sua vez, se transforma na real desigualdade de oportunidades para ricos e pobres, já passamos da hora de repensar os rumos da educação em meio a um cenário funesto de desmontagem dos poucos direitos sociais contidos em nossa legislação por governos usurpadores e totalmente despreparados para o exercício da administração pública. De qualquer modo, precisamos pensar a educação mesmo num contexto de desconstrução como instrumento, ferramenta, mecanismo, recurso de enfrentamento e resistência tanto no sentido de alcançar quanto de diminuir distâncias e especificidades entre as classes em cada região, cada localidade, cada população, cada comunidade, considerando sempre as suas necessidades, fragilidades, carências, assim como, as suas potencialidades, determinações, convicções para a transformação da histórica realidade de profunda exploração, exclusão e descaso impostas pela ideologia e prática burguesas.

Não podemos pensar em uma educação estática e apartada da sociedade em sua totalidade, não é possível pensar em uma educação para as populações do campo e outra para as populações da cidade, visto que ambas, sociedade urbana e sociedade rural são indivisíveis, inseparáveis, são parte constituintes do mesmo universo, ou seja, a sociedade capitalista. As novas tecnologias estão disponíveis tanto no meio urbano quanto no meio rural, não há mais entraves ou fronteiras espaço-temporais entre o campo e a cidade. Os moradores do meio rural têm acesso à telefonia celular, aos microcomputadores, à internet, às mídias e redes sociais, a



todos os recursos e instrumentos tecnológicos de informação, comunicação, localização, produção e consumo na sociedade contemporânea.

De outra parte, não podemos deixar de considerar a materialidade cotidiana da vida e do trabalho no campo, com suas peculiaridades, particularidades, prioridades, necessidades, possibilidades, ou seja, o conjunto de aspectos e/ou elementos que constituem e representam o modo de vida no campo associado ao desenvolvimento técnico e científico e, portanto, tecnológico imbricado às distinções que caracterizam a vida na cidade. Nesse sentido, a educação que deve ser disponibilizada e praticada para as populações do campo, precisa considerar tais elementos para que o processo de formação de suas crianças e adolescentes seja de boa qualidade e não mais abaixo daquele praticado na cidade.

Importa analisar os critérios que devem ser adotados para a existência e manutenção da escola no/do campo – como a real demanda, as dificuldades de deslocamento de casa para a unidade escolar, os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades educacionais, educativas e de ensino e, sobretudo, evitar que essas crianças sejam transportadas durante horas a fio para as escolas da cidade, pois os prejuízos são imensuráveis –, bem como, os conteúdos e metodologias aplicados no processo formativo, considerando que essa população não pode e não deve estar à margem da cidade.

Nessa perspectiva, a sua formação deve permitir a livre escolha, ou seja, a educação no/do campo deve propiciar aos rurícolas as oportunidades reais para concorrer de forma igualitária com os sujeitos da cidade, tanto para dar prosseguimento aos estudos nos níveis seguintes (médio e superior) quanto para a inserção no mercado de trabalho extremamente competitivo. A educação deve assegurar às crianças, aos adolescentes e jovens antes, a oportunidade de permanecer no meio rural e desenvolver as atividades produtivas que lhes são características, caso esta seja sua vontade, mas é imperativo a sua instrumentalização para outras possibilidades, outros acessos se, de outra parte, esse for o seu desejo.

Portanto, cabe ao Estado disponibilizar os recursos necessários para a efetivação de um processo formativo de ótima qualidade para as populações que vivem no campo, assim como para todas as populações que encontram nas políticas públicas sociais as possibilidades de materialização de sua formação acadêmica, sendo nesta direção, que deve se materializar e



intensificar o processo de luta em defesa da existência e preservação de tais direitos, apartados dos interesses burgueses veladamente defendidos pelo aparelho do Estado.

Capitalismo, Trabalho e Educação

Entendemos que toda análise sociológica requer a admissão da premissa histórica da humanidade e da organização física do ser humano em imbricação com a natureza, sobre a qual incide a ação transformadora do homem, que fundamenta a sua condição e o distingue dos demais animais, visto que é capaz de produzir os recursos para a reprodução de sua existência (MARX, 2011). Essa ação ocorre primordialmente por meio do trabalho, que é o processo de mediação entre o homem e a natureza, ou seja, a ação vital da essência humana é o trabalho livre. Contudo, há de se ressaltar que ao longo de sua trajetória histórica e com a ocorrência da instauração do sistema capitalista de produção, o trabalho essencialmente livre foi sendo eliminado e a manutenção da vida passou a depender quase que exclusivamente da venda da força de trabalho de todos aqueles que não detêm a propriedade dos meios de produção.

Na apreensão de Marx (2001), o homem é em si e para si a existência de um ser atual e universal, que encontra no trabalho livre a atividade consciente imprescindível para assegurar a vida de forma produtiva, assentada na própria necessidade de sua manutenção em distinção às demais espécies animais. É especificamente por meio do exercício de suas atividades laborais no mundo objetivo, que o homem tem as condições materiais de reafirmar a sua existência como ser universal submetido à força do capital, na medida em que o trabalho transforma a sua atividade livre em atividade de sua alienação no interior do processo produtivo. Portanto, “o trabalho como atividade livre e consciente que caracterizava a essência do homem distinguindo-o do animal foi sendo negado e se transformou em mero meio de subsistência, lacônico e contraposto em relação aos outros homens” (SANTOS, 2015, p. 145).

Na conformidade da fundamentação marxiana, é exatamente por meio do trabalho que as relações sociais se fazem na sociedade capitalista, caracterizada pela permanente oposição entre as pessoas que vendem a força de trabalho para garantir a sua reprodução e as poucas pessoas que detêm a propriedade dos meios de produção, ou seja, pela luta entre classe trabalhadora e classe burguesa. O ininterrupto processo de desenvolvimento técnico e científico do sistema de produção capitalista – resguardadas as suas devidas proporções, especificações e complexidades –, demanda a formação e atualização profissional de modo permanente, ou seja,



a formação escolar e/ou acadêmica é fundamental para o atendimento dos interesses capitalistas, que encontra no aparelho do Estado os meios para os encaminhamentos e satisfação de suas necessidades.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação esteve e está a serviço do capital, pois difunde a ideologia e o modo de vida da burguesia como legítimo, ancorados na legitimidade proporcionada pela legislação criada pelo Estado, permanentemente submisso e subserviente ao capitalismo. É importante, nesses termos, considerar o trabalho e suas relações sempre condicionados por seus aspectos históricos, sociais e econômicos, pois a essência do homem se concentra em sua capacidade de transformação, reconstrução, reinvenção a partir de sua realidade material, haja vista que ele é o “senhor da *práxis*”, ou seja, aprendente e ensinante, aluno e professor, aprendiz e mestre. Para Karl Marx (2011), a *práxis* permite que educando e educador na medida em que aprendem, também ensinam e, na medida em ensinam, também aprendem, sempre juntos, como possibilidade real de desdobramento do trabalho.

A *práxis* nessa perspectiva é inerente à relação entre o homem e o trabalho, há uma comunhão entre o sujeito, a ação por ele executada e o resultado dessa ação, ou seja, no sentido prático, o homem abstrai a natureza a partir do momento em que atua sobre ela e a modifica. Essa ação produz as mais diversas relações sociais, o que resulta no seu modo de ser que, por seu tempo, reverbera nas relações de produção, isto é, na estrutura econômica que, de sua parte absorve, envolve e condiciona a educação (GADOTTI, 1995).

Cabe esclarecer, que a temática educação não é diretamente analisada por Karl Marx no interior de seus escritos, entretanto, realiza ampla discussão sobre a divisão técnica e social do trabalho, na medida em que estabelece uma divisão dos tipos de atividades laborais e necessidades de aprendizagem/instrução que influenciam no processo de desenvolvimento do trabalhador. As inovações técnicas e científicas, expressão das criações tecnológicas incorporadas à maquinaria passaram a requerer a qualificação profissional da classe trabalhadora, o que demandou do Estado a organização e implementação de um sistema educacional institucionalizado.

O desenvolvimento técnico e científico multiplica as funções e habilidades das máquinas que determinam e limitam as atividades desempenhadas pela força de trabalho, restritas à mera repetição de operações manuais simples, que não requerem qualquer esforço



mental complexo, portanto, não há qualquer avanço em direção às operações mais elaboradas; realidade que está diretamente associada aos custos do processo produtivo da classe trabalhadora, correspondente às despesas essenciais à manutenção do trabalhador – educado/instruído para este fim (MARX; ENGELS, 2004).

Nessa perspectiva, a educação é um dos principais recursos utilizados pelo sistema capitalista para (re)orientar a pessoa, o trabalhador, o sujeito à conveniência burguesa que, como os demais componentes sociais, atendem aos interesses do capital. Assim considerado, o campo educacional é parte constituinte da superestrutura, uma vez que, é a burguesia quem estabelece a organização e constituição do modelo educacional disponibilizado à classe trabalhadora, pois:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidades e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto na produção (MARX, 2011, p. 318).

Podemos nessa direção, abstrair a importância da educação destinada à classe trabalhadora na conformidade capitalista para atender à formação de mão de obra necessária ao funcionamento da produção, estritamente limitada às especificidades demandadas pelo mercado de trabalho com atenção aos níveis de formação, pois quanto menor a exigência da utilização das atividades mentais/intelectuais e maior a utilização das atividades manuais, menores os gastos dispensados à mercadoria educação, ou seja, o trabalhador no chão de fábrica tem os seus custos de instrução/capacitação profissional contidos no processo produtivo, por conseguinte, em absolutamente nada onera o capitalista, pois “o valor da força de trabalho se reduz ao valor de uma quantidade determinada de meios de subsistência e varia de acordo com a magnitude do tempo de trabalho requerido para a sua produção” (MARX, 2011, p. 318).

István Mészáros (2008) ressalta a importância fundamental da educação da classe trabalhadora na competitiva e excludente sociedade capitalista, ao afirmar que a educação é a possibilidade real de emancipação do sujeito subjugado pelo sistema econômico e chama a atenção para os apontamentos e reflexões marxianas sobre o comportamento educacional do proletariado, no qual a escola é imprescindível para evidenciar as relações sociais e econômicas e por demonstrar ao sujeito o contexto e as condições históricas em que está inserido. Nesses



termos, “o papel da educação é soberano para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução e para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

A mudança nessa direção contribuiria substancialmente para a consciência crítica e reflexiva do proletariado e, conseqüentemente, lhe disponibilizaria os recursos imateriais fundamentais para impor resistência à exploração capitalista. Entretanto, a perspicácia tecnocrática da burguesia tratou de restringir as possibilidades de acesso a tais recursos na proporção em que determina o que pode e deve ser disponibilizado ao trabalhador, que lhe permita ou não tomar consciência de classe e, nesse sentido, “a educação, que poderia ser a alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento estigmatizante da sociedade capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Apesar do controle e restrições impostos pelo sistema capitalista ao acesso à educação, é possível encontrar iniciativas de pesquisadores e intelectuais que se debruçaram na difícil tarefa de construir e disponibilizar instrumentos e estratégias educativas para a construção de uma pedagogia capaz de despertar no sujeito a capacidade de consciência crítica, ou seja, uma educação da *práxis*. Por sua ação, atuação e competência, destacamos aqui, o trabalho de Paulo Freire (1921-1997), ao desenvolver um modo de educar que buscou, sobretudo, a autonomia do sujeito explorado, subjugado, esquecido, tomando por referência central da aprendizagem a realidade do seu espaço cotidiano de reprodução de sua existência e vivência. O princípio educativo freireano considera todo o saber acumulado pelo sujeito e sugere que o educador, nomeadamente, seja o mediador do conhecimento, não o detentor absoluto e inquestionável do saber.

Em materialidade, Paulo Freire desenvolveu as atividades alfabetizadoras do sertanejo nordestino, literalmente, na perspectiva da *práxis* sem qualquer abstração da coisa vivida, portanto, sem negar que o lugar onde se vive é o domínio da identidade, pois é nesse espaço que se determina a condição humana e, em desdobramento, a condição política. Vejamos o depoimento de Paulo Freire (1979):

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira



iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (FREIRE, 1979, p. 9).

Nessa declaração carregada de intenção, Paulo Freire demonstra como o homem é em essência, o seu lugar de origem, e, a partir dessa identificação o sujeito que se torna de acordo com o que lhe é tolhido ou oferecido, fator determinante de sua ação. “Em Jaboatão experimentei o que é fome e compreendi a fome dos demais”, esse fragmento bem representa a expressão do território e as questões sociais, econômicas e políticas, que o caracterizam e se desdobram na educação, posto que esta é a possibilidade do fortalecimento da vontade, conquanto amplia o conhecimento e as possibilidades de estabelecer o pensamento crítico-reflexivo e viabilizar uma postura de luta e resistência ante ao explorador.

Alguns aspectos da pedagogia freireana estão alicerçados na ideia de que ensinar não é transmitir o conhecimento, mas criar possibilidades de acesso ao saber, de maneira que o professor deve direcionar o conhecimento na melhor perspectiva da educação popular. Paulo Freire entendia que mesmo não sabendo ler ou escrever a pessoa humana não é vazia de conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que aprende também ensina, de modo que educar é trocar saberes entre educador e educando e destes com o meio. Freire (1996) defende que a sua discussão perpassa a incompletude e inconclusão do ser humano, ao melhor modo de Guimarães Rosa (1986, p. 15) ao apontar que “o mais importante e bonito do mundo é que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas e, portanto, vão mudando sempre”.

É nessa direção que Paulo Freire (1996, p. 15) insiste em inferir que o homem é um ser inacabado e se aproxima “de sua inserção num permanente movimento de procura”, que insiste em discutir “a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica”. Nesse sentido, insiste em insistir “que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer da quase obstinação com que fala de seu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres”, assunto de que se afasta e ao qual retorna “com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p. 15).

É no movimento desses trilhos, que Karl Marx (2011) argumenta que para que haja a compreensão das relações sociais é preciso que haja a observação do movimento histórico e o



quanto ele está e sempre esteve entranhado nas ações e relações humanas, isto ocorre em todos os aspectos, mas, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho, à produção e à educação. Desse modo, ao observar a realidade que expressa as condições determinadas de existência do homem, temos a possibilidade de verificar que a sua história está imbricada a outros processos, na medida em que a história da humanidade, a história da sociedade capitalista, que caracterizam as existências na atualidade têm dinâmicas próprias, direcionadas pelo desenvolvimento econômico e técnico-científico; tem como força motriz o trabalho e encontra na educação o instrumento formador da mão de obra fundamental para manter o sistema em movimento.

As concepções freireanas se alinham às questões e contradições históricas marxianas, uma vez que a transformação ocorre na medida em que o homem age no seu meio, observa e aprende com a sua realidade e a partir de sua análise empreende nova transformação, ou seja, aprende pela *práxis*, na medida em que constrói os caminhos que o transporta à autonomia, à emancipação, à conscientização e à reflexão de suas condições materiais e imateriais de existência e de reprodução. No interior de tal dinâmica, não pode haver interferência externa do professor, mas a sua transposição para o papel de mediador, que além de considerar como fundamental a realidade e experiência do sujeito no processo educativo deve considerar ainda, e, sempre, que “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entrar em uma sala de aula deve estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições” (FREIRE, 1996, p. 52).

A Luta Pela Terra como Enfrentamento e a Educação Rural como Resistência

Entendemos ser importante apontar que a educação como instrumento de resistência no Brasil remete as suas origens à reorganização da luta pela terra nos anos finais da década de 1970, momento em que as contradições do sistema produtivo capitalista no meio rural se intensificaram e os níveis de exploração do trabalhador agrícola e da concentração da propriedade da terra nas mãos de alguns poucos se tornaram insustentáveis, resultando na movimentação de centenas de famílias que empreenderam a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante, no estado do Rio Grande do Sul, no mês de setembro de 1979, ano inaugural do governo ditatorial que daria início ao processo de abertura política no país em direção ao estabelecimento de sua redemocratização, tanto pelas condições e pressões internas mobilizadas



pelos mais diversos segmentos da sociedade nacional, quanto por pressões externas advindas do centro do capitalismo mundial para a destruição das barreiras que impediam a sua franca expansão (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1981; MST, 2014).

Foi na esteira do processo de retorno à legalidade democrática que, entre dezembro de 1980 e fevereiro de 1981, um novo acampamento se estabeleceu no Rio Grande do Sul, próximo à Encruzilhada Natalino, quando no local foram montadas as barracas de seis famílias expulsas das Terras Indígenas Nanoai Rio da Várzea. O acampamento que atraiu um grande número de pessoas da região, contou com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), coordenada pelo Bispo Dom Tomás Balduino, que esteve à frente da “Marcha dos Quinze Mil”, maior manifestação pela reforma agrária realizada por trabalhadores rurais desde o golpe de estado de 1964. O Acampamento Encruzilhada Natalino constituído por mais de seiscentas famílias e contando com de três mil pessoas acampadas no local, “se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura civil-militar e agregou em torno de si a sociedade civil que exigia o retorno a um regime democrático” (SILVA, 2018, p. 1).

Sob a ordem do general-presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo para realizar a retirada das seiscentas famílias do local – declarado área de segurança nacional – o major Sebastião Rodrigues Moura, acompanhado por seis agentes da Política Federal e por mais de cem policiais militares chegaram ao Acampamento Encruzilhada Natalino, contudo, houve grande movimentação e concentração na região de inúmeros representantes de diversos sindicatos, religiosos, em especial, da Igreja Católica, militantes e políticos, sobretudo, do Partido dos Trabalhadores (PT) e das mais diversas entidades em defesa da democracia de todo o país, que se associaram em defesa dos “Sem Terra” (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1981).

A luta pela terra a partir do Acampamento Encruzilhada Natalino, apesar de alcançar grande repercussão nacional e, também internacional, não conseguiu atingir o seu principal objetivo, a reforma agrária, entretanto, abriu o caminho para a intensificação do debate e das possibilidades e perspectivas para a sua realização nos anos seguintes. Os trabalhadores rurais sem terra resistiram ao cerco e à repressão militar nacional e estadual, bem como às precariedades das condições de sobrevivência.



A resolução para a delicada situação foi anunciada em 23 de fevereiro de 1982, por ocasião da realização da V Romaria da Terra, por meio da efetiva ação da Igreja Católica na aquisição de uma área de 108 hectares no município de Ronda Alta, destinada às famílias que resistiram à repressão militar determinada pelo governo federal por aproximadamente sete longos meses (MST, 2014). A partir do Acampamento Encruzilhada Natalino, eclodiram nas mais diversas regiões do território nacional inúmeros “focos de resistência à ditadura das armas, os posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens asseveraram as ocupações de terras, que se tornaram ferramenta de expressão do trabalhador rural e de contestação ao autoritarismo” imposto pela ditadura civil-militar, fundando as bases para a construção e estabelecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil.

“Ocupar, resistir e produzir”, esta é a expressão de ordem que acompanha os trinta e cinco anos de existência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, num contraditório contexto hegemônico capitalista, no qual o enfrentamento às grandes propriedades rurais improdutivas ocupa posição central na luta associado ao processo de resistência coletiva ao agronegócio e determinação na produção agrícola familiar de alimentos saudáveis, a educação para as populações que habitam e trabalham no meio rural constitui elemento fundamental para a manutenção e reprodução da existência (LIMA, 2019).

“Ocupar, resistir e produzir também na educação” exprime a comemoração dos vinte e sete anos da publicação da Edição n. 1 do Boletim da Educação que trouxe a preocupação do MST e especificou que a sua proposta de educação estava em construção de forma colaborativa entre “as crianças, professores, lideranças, o conjunto de assentados e acampados” que tinham o objetivo de construir uma escola diferenciada, que contivesse as suas características sociais, políticas, culturais e pudesse contribuir para o entendimento e enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade capitalista ao trabalhadores do campo (BE/MST, 1992, p. 2).

Uma das primeiras experiências que serviu de base para a construção do que se convencionou denominar “educação do campo” pelos educadores e intelectuais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi vivenciada exatamente no Acampamento Encruzilhada Natalino, visto que o processo educacional necessitava expressar a luta mobilizada pelas famílias que, de acordo com a militante Maria Izabel Grein definiu o caminho a ser percorrido



para a formação educativa/escolar nas ocupações, acampamentos e assentamentos do MST. Segundo Maria Izabel, o processo educacional no Acampamento Encruzilhada Natalino “enfrentou dois desafios importantes: o primeiro foi pensar em conteúdos e metodologias para trabalhar com as crianças; e, o segundo, organizar um processo de alfabetização para os jovens e adultos acampados” (LIMA, 2019, p. 2).

Nesses trilhos, o MST criou o Setor de Educação, tendo em vista a defesa do direito universal e constitucional à educação, pois nos processos de ocupações, acampamentos e assentamentos havia grande número de crianças, adolescentes e jovens que necessitavam de formação escolar. Membro do Setor de Educação do MST no estado de Pernambuco, Rubneuz de Souza, explica que no processo histórico de construção e expansão do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a educação tem configurado como importante recurso para a reprodução das gerações vindouras e, nesse sentido, é considerada como processo permanente da construção cultural do Movimento, no qual o aprendizado tem no trabalho o seu ponto de partida, pois a humanização atividade produtiva e a educação em tal contexto são o meio de compartilhamento do conhecimento acumulado da geração atual para a geração seguinte.

Rubneuza concluí que a educação é de fato um processo de e para a formação humana, que orientada por seus princípios teórico-filosóficos, ou seja, “educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com e para valores humanistas e socialistas, educação como processo permanente de formação/transformação humana” (MST, 1996, p. 10), tem contribuído para a ampliação e enriquecimento para além dos limites do próprio processo de escolarização, sendo fundamental para a consolidação de uma *práxis* pedagógica socialista assentada no materialismo histórico-dialético (LIMA, 2019).

As discussões sobre os destinos da educação para as populações do meio rural ecoaram por todo o país, na medida em que as suas experiências passaram a ser veiculadas pelos movimentos sociais, em especial, pelo MST e pelas entidades de classe dos trabalhadores rurais e penetraram no interior do universo acadêmico. No mês de julho de 1997, ocorreu na cidade de Brasília o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) como desdobramento da parceria estabelecida entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra



(MST), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os diversos representantes dos movimentos sociais, entidades de classe, instituições de ensino, organizações multilaterais internacionais, instituições religiosas ao final do encontro chegaram à conclusão de que, naquele momento, havia a extrema necessidade de ampliar as ações em defesa da educação do campo, com vistas a assimilar as demandas advindas especialmente dos movimentos sociais na luta pela terra por educação no/do campo, historicamente prejudicada, para não dizer esquecida, pelo Estado e pela políticas públicas brasileiras. Em julho de 1998, foi realizada na cidade de Luziânia, no interior do estado de Goiás, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com o objetivo de intensificar a pressão junto ao Estado para alterar o contexto de abandono a que foram submetidas a educação e a escola para as populações do campo. A ação, atuação, reivindicação e pressão impostas ao Governo Federal e aos seus representantes resultaram na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria n. 10, de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

Inegavelmente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária representou e representa um marco significativo na luta pela educação para as populações do campo, na medida em que desempenha papel de grande importância para colaborar com a redução das desigualdades escolares, sociais e econômicas em nosso país e na viabilização da implantação e implementação de políticas públicas que venham assegurar “o acesso à educação básica e superior, à formação profissional, à formação de educadores e à defesa da escola pública de educação básica em áreas rurais” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2017, p. 18).

As mobilizações e ações em defesa da educação no/do campo denunciam a excludente lógica capitalista, que concebe o meio rural como espaço restrito da produção agropecuária em larga escala, em espaço reservado à interveniência e à realização das atividades econômico-comerciais do *agribusiness* e responsável pela expulsão de uma quantidade imensurável de famílias de suas casas, que não precisa de educação e nem de escolas, visto que com a ocorrência e aprofundamento do advento da máquina e da tecnologia, o processo produtivo precisa cada vez menos da força de mão de obra do trabalhador rural, o que reforça as



dificuldades para a manutenção e reprodução da vida em suas diferentes necessidades, modos e dimensões. A construção da educação do campo em meio à luta em defesa de direitos coletivos relacionados e contidos no âmbito público, reitera a oposição e o não contentamento de medidas e ações de cunho assistencialista, visto que “não se trata de qualquer política pública, o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos” na luta para garantir os seus direitos (CALDART, 2008, p. 72).

Portanto, a educação do campo deve ser concebida como recurso para a conscientização e emancipação social, política e econômica, deve ser apreendida no âmbito da *práxis* pedagógica como ferramenta efetiva de projeção do futuro, por meio da recuperação do vínculo fundamental entre “formação humana e produção material da existência”, na proporção em que compreende “a intencionalidade educativa em direção a novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam contradições envolvidas nesses processos” (CALDART, 2012, p. 263). A educação nessa perspectiva exprime a sociedade na larga margem de suas relações, e se utiliza da universalidade em sua particularidade, ou seja, é nessa relação dialética que se encontra o caminho metódico do entendimento da realidade concreta, aquele que parte do concreto e retorna ao concreto, de forma qualificada e transformadora, refletindo assim, um processo educativo amplo e coerente com as determinantes sociais (KOSIK, 1976).

A educação no/do campo na apreensão de Roseli Caldart (2009, p. 36 e 38), está diretamente associada ao trabalho no meio rural, às lutas sociais realizadas pelos trabalhadores do campo na resolução das questões que caracterizam as relações na sociedade e no sistema capitalista de produção. Um dos principais fundamentos constitutivos da educação do campo “é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida”, visto que “toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade”; resulta da experiência dos trabalhadores do campo como classe organizada em movimentos sociais. A educação do campo:

[...] inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate [...] A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido



na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Nesses termos, a educação do campo expressa a sua fundamentação marxista na materialidade da relação com o trabalho, apartado do capital que, por sua demanda “requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução” (SADER, 2008, p. 15). As relações de educação e trabalho no campo se ocupam (in)diretamente da reafirmação da *práxis* como princípio educativo e, por isso, como atividade pedagógica centrada numa educação crítica e emancipatória, decorrência da luta e resistência da classe de trabalhadores do campo contra a imposição ideológica burguesa, contra a exploração e dominação socioeconômica praticada pelo sistema capitalista (MARX, 2001).

Não é demasiado reiterar a perspicácia capitalista na medida em que oculta a sua verdadeira face ao subordinar o trabalho ao capital e utilizar a educação para a inculcação ideológica e reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Nesse contexto, localizar e contextualizar historicamente a educação e, mais especificamente, a educação para as populações que habitam no campo, nos permite identificar as transformações e variações das relações sociais no interior do sistema produtivo e da sociedade capitalista na contemporaneidade, pois para que haja desenvolvimento econômico imbricado ao desenvolvimento técnico, científico, tecnológico e sua consequente aplicação no processo produtivo, tendo em vista, sempre, a maximização produtiva e da produtividade, é necessário que haja concomitantemente o desenvolvimento da classe trabalhadora, disposta a aceitar (ou não) as imposições das leis capitalistas do sistema de produção e consumo.

Nesse sentido, é imprescindível manter-se atento aos instrumentos e mecanismos que o capitalismo se apropria para dar legalidade à sua permanente exploração e expropriação da força de mão de obra do trabalhador em geral e, aqui, do trabalhador do campo como classe organizada, pois em boa parte da realidade, as políticas públicas de educação para o campo, na essência da atuação do Estado se revestem da ideologia burguesa (*agribusiness*) e junto aos desavisados – sujeitos individuais ou coletivos que não têm uma leitura crítica da sociedade capitalista – as incorporam como legítimas sem a menor consciência de que a matrizes



conjunturais que as sustentam estão diretamente ligadas à defesa dos interesses daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção e buscam na intensificação da exploração da força produtiva do trabalhador do campo mais um meio para aprofundar a acumulação de suas riquezas. István Mészáros (2008) argumenta que não podemos nos restringir a:

[...] uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, pois significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos originais).

Nessa perspectiva, Roseli Caldart (2009) reafirma a função crítica exercida pela educação do campo em relação à sociedade capitalista e à educação praticada em nosso país, sobretudo, aquela que expressa a realidade precária das populações que vivem e trabalham no campo. Caldart (2009, p. 39) complementa que a crítica em si não é destinada exclusivamente à educação, pois o “seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país”, considerados a partir da análise de que há uma concepção de totalidade no processo original de constituição da educação do campo. Trata-se mesmo de uma crítica prática, ou seja, das:

[...] lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária⁶ e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009, p. 39-40).

Portanto, a luta em defesa de uma educação no/do campo, essencialmente, deve ser realizada pelos sujeitos que contribuíram para a sua construção, para os sujeitos que herdaram a sua constituição e para os sujeitos que estão direta e indiretamente nela e com ela envolvidos, responsáveis por suas adequações e transformações, por meio das práticas educativas, das vivências e experiências reais acumuladas historicamente no cotidiano das ocupações, dos acampamentos, dos assentamentos e todas as áreas tomadas em reforma agrária ou adquiridas para este fim. É com base na bagagem experimentada historicamente por seus sujeitos e representantes que a educação no/do campo deve ser concebida enquanto política pública



efetiva alinhada às carências, necessidades, potencialidades, possibilidades que expressam as realidades que caracterizam as diversidades e adversidades das populações do campo no Brasil, fornecendo-lhes as condições básicas exercitadas por meio da práxis pedagógica para a conscientização crítica e emancipatória, pois é por meio delas que a reivindicação, a defesa e garantia dos direitos se fazem possíveis.

É neste sentido, que os movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos são protagonistas, visto que são dotados de maior radicalidade para pressionar as distintas instâncias de poder na implementação de políticas públicas alinhadas à classe trabalhadora do campo, pois, definitivamente, “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos” (ARROYO, 2004, p. 60) e encontram na pedagogia da educação do campo as bases de sua sustentação na “vinculação com o trabalho e na centralidade dada à relação entre trabalho e educação” (CALDART, 2009, p. 42).

Considerações Finais

Apesar de sofrer significativos reveses a partir do golpe liderado por políticos do “Partido” do Movimento Democrático Brasileiro e de diversos segmentos da sociedade brasileira – empresariado industrial, comercial, financeiro, agropecuário, imobiliário etc. – que retiraram da direção do poder executivo nacional uma presidente legalmente eleita, condenada de forma injusta e falaciosa por crime de responsabilidade, que tem esvaziado uma parte das conquistas das populações do campo que marcaram as últimas décadas, cabe ressaltar que as lutas pela garantia do direito de acesso à terra, ao trabalho, à educação e, portanto, a uma vida digna materializadas pelos movimentos sociais do campo, particularmente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, permanecem vivas e continuam questionando e incomodando o poder do capital nacional e internacional.

Nesse sentido, não podemos aceitar a inércia e a subserviência como possibilidades, precisamos por todos os meios e segmentos sociais e profissionais continuar a desenvolver práticas e teorias sintonizadas tanto com as necessidades e realidades do campo quanto vinculadas às transformações e inovações do universo tecnologizado capitalista. A educação para as populações do campo – do meio rural – tem voz, tem face, tem corpo e mente, pois por mais que sociedade e Estado insistam em ignorá-la, continua ecoando por todos os cantos do Brasil. A educação socialista, crítica, emancipatória em todos os níveis de formação tem sim,



ganhado espaço em nosso país e, sem dúvida, atormentado a burguesia, que surta quando o proletariado acessa uma educação de excelência e se desespera no momento em que este proletariado se “transforma” em doutor.

A educação no/do campo deve permanecer inquieta e atuante, fundamentada pela práxis pedagógica dos movimentos sociais no propósito de auxiliar no processo permanente de fortificação da tradição de uma educação socialista emancipatória de referencial teórico marxista, por meio do resgate de antigos questionamentos e da proposição de novas interrogações ao sistema capitalista de produção, à excludente sociedade capitalista, à sociedade capitalista nacional e às políticas públicas de educação brasileiras, a partir do tensionamento das contradições enfrentadas e explicitadas no movimento de crítica material ao contexto de total desgoverno, descaso, discriminação, intolerância, coerção, mentira e truculência que caracterizam a realidade brasileira na atualidade, parafraseando Roseli Caldart (2009). Não podemos esquecer jamais, que as conquistas resultam diretamente dos processos de organização, resistência e luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos universais e constitucionais (MST, 2019).

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, M. Por um tratamento público da educação do campo. IN: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/constituicao1988.html/cf1988_Em53.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.



- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.
- GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. 5 ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, W. Uma educação que forma, organiza e emancipa. **MST**, Pesquisa Personalizada, 6 mai. 2019. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/05/06/uma-educacao-que-forma-organiza-e-emancipa.html>>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. **O capital**. 2 ed. Volume I. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7j7bv.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Sem Terra resistem na encruzilhada: camponeses enfrentam cerco de major Curió e defendem acampamento. **Memorial da Democracia**, 1981. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/sem-terras-resistem-na-encruzilhada>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MST. A luta do Acampamento Encruzilhada Natalino. **MST**, 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html>>. Acesso em: 18 abr. 2019.



MST. Educação do campo: conquistas e resistência popular. **MST**, Pesquisa Personalizada, 2019. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular.html>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

MST. O embrião do MST (1970-1982). **MST**, Nossa História, 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/70-82>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MST. Ocupar, resistir e produzir também na educação: como deve ser uma escola de assentamento. **Boletim de Educação/MST**, 1, 1991. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MST. Princípios da educação no MST. **MST**, Porto Alegre, Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

SANTOS, F. R. Manuscritos econômico-filosóficos de Paris: a alienação do trabalhador. **Revista Sodebras**, v. 10, n. 115, 2015. Disponível em: <<http://www.sodebras.com.br/edicoes/N115.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 27, n. 70, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3365/2015>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. Encruzilhada Natalino: início da longa caminhada. **MST**, 2018 Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2018/10/04/inicio-da-longa-caminhada.html>>. Acesso em: 12 abr. 2019.



Entre o “Desvio” e a “Forma Atípica”: Diálogos Possíveis entre Michel de Certeau e Edward Palmer Thompson

Luiz Alves Araújo Neto⁹

Resumo: Este artigo propõe a discussão acerca do seguinte questionamento: é possível estabelecer um diálogo entre as categorias “desvio” e “forma atípica” nas obras de Michel de Certeau e Edward Thompson? A escolha de reflexão sobre duas categorias específicas operadas no trabalho desses dois autores diz respeito a uma tentativa de compreender o fazer historiográfico a partir da aproximação de ambos, pensando em termos de uma História Social da Cultura, ou mesmo de uma Metodologia da História. Argumento que, a despeito das diferenças teóricas e metodológicas entre os dois autores, as noções de “desvio” e “forma atípica” mobilizadas por eles possibilita uma prática historiográfica que relacione o contínuo e o descontínuo a partir de um exame detalhado de séries de evidências.

Palavras-Chave: Michel de Certeau, Edward Palmer Thompson, Teoria da História, Metodologia da História, Historiografia.

Between “Deviance” and “Atypical Form”: Possible Dialogues between Michel de Certeau and Edward Palmer Thompson

Abstract: This article proposes a discussion about the following question: Is it possible to establish a dialogue between the categories “deviance” and “atypical form” in the works of Michel de Certeau and Edward Thompson? The choice of reflection on two specific categories operated in the work of these two authors concerns an attempt to understand the historiographic doing from the approach of both, thinking in terms of a Social History of Culture, or even a Methodology of History. Despite the theoretical and methodological differences between the two authors, the notions of “deviation” and “atypical form” mobilized by them enable a historiographic practice that relates the continuous and the discontinuous from a detailed examination of evidence series.

Keywords: Michel de Certeau, Edward Palmer Thompson, Theory of History, Methodology of History, Historiography.

Introdução: História Cultural de Michel de Certeau e História Social de Edward Palmer Thompson

[...] entendo como história essa prática (uma ‘disciplina’), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma ‘produção’. Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se diz e a realidade daquilo que se passou ou se passa. Outros domínios não

⁹ Pós-Doutorando em História pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) com Bolsa de Estudo da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Doutor e Mestre em História das Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).



apresentam a mesma ambiguidade: o francês não confunde numa mesma palavra a física e a natureza (CERTEAU, 2011a, p. 5).

Por 'lógica histórica' entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ('instâncias', 'ilustrações'). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro (THOMPSON, 2009, p. 57).

Entre os nomes importantes na produção historiográfica do século XX, Michel de Certeau (1925-1986) e Edward Thompson (1924-1993) foram dois personagens que deixaram suas marcas nos debates sobre o ofício do historiador e a maneira como ele opera e molda o passado. Contemporâneos, esses dois autores inseriram-se em uma época turbulenta no universo intelectual europeu, marcado pelas tensões da Guerra Fria e vivendo, ainda, os efeitos da Segunda Guerra Mundial. Em um período de questionamentos profundos aos grandes esquemas interpretativos e explicativos do mundo, como a tradição marxista ortodoxa, por exemplo, esses autores foram parte de movimentos que procuraram traçar novos caminhos para uma disciplina que sofria críticas fundamentais por todos os lados. Esse cenário intelectual e político contribuiu para moldar a atuação de ambos no sentido do engajamento, cada um em seu universo de preocupações.

No caso de Certeau (2011a; 2011b), o trabalho do historiador precisava ser esclarecido no entremeio da lógica e da narrativa, melhor dizendo, a operação historiográfica precisava ser situada entre o passado histórico e o presente historiográfico. A preocupação do historiador francês, de filiação linguística forte, era pensar sobre o lugar do historiador na sociedade, ou seja, "o que fabrica o historiador quando 'faz história'? Para quem trabalha? Que produz?" (CERTEAU, 2011a, p. 45). Essas perguntas, como será apresentado mais adiante, estão diretamente ligadas com o ambiente de críticas à própria estrutura do mundo acadêmico na França, com seu ponto alto alcançado em 1968.

O engajamento de Thompson ocorreu no contexto de críticas à tradição marxista e ao materialismo histórico, principalmente em decorrência do revisionismo após a revelação dos problemas da administração do regime soviético. Para o autor inglês, a autocrítica do marxismo foi fundamental para preparar os argumentos de defesa do materialismo histórico frente às críticas dos âmbitos interno e externo das ciências humanas, sendo os mais referenciais à sua discussão os trabalhos de Louis Althusser e Karl Popper. O objetivo de Thompson, ao situar o



“discurso disciplinado da prova” entre o “conceito” e a “evidência” era, como será abordado em outra seção, um posicionamento frente às críticas de que o materialismo histórico não seria de todo eficiente mediante a capacidade explicativa da teoria (Althusser) e tampouco cientificamente relevante por não alcançar um trabalho empírico inserido na lógica da pesquisa científica (Popper).

Os trabalhos de Certeau e Thompson tiveram grande impacto no campo acadêmico brasileiro, extrapolando os limites da historiografia e demarcando importantes discussões acerca de movimentos sociais, da agência dos indivíduos no cotidiano, dos espaços, e do fazer histórico. Em um momento de críticas a grandes modelos explicativos estruturalistas, as reflexões dos dois autores foram basilares para diferentes campos de discussão e para situar o lugar dos indivíduos em processos e instituições como a Igreja Católica e a Revolução Industrial.

Tendo como ponto de partida a relevância desses autores para a conformação dos campos da História Social e da História Cultural no Brasil, foi formulada uma pergunta para a qual se buscará um desenho muito preliminar de resposta: é possível estabelecer um diálogo entre as categorias desvio e forma atípica nas obras de Michel de Certeau e Edward Thompson? Esse questionamento coloca no centro da discussão duas categorias mobilizadas pelos autores em questão para pensar a prática historiográfica e suas próprias atuações na pesquisa histórica. Embora não sejam os conceitos e/ou categorias mais recorrentes nas análises empreendidas por Certeau e Thompson, desvio e forma atípica são representativos da maneira como esses indivíduos pensavam o ofício do historiador e permitem interessantes reflexões teóricas e metodológicas.

Argumento que a aproximação entre Michel de Certeau e Edward Thompson não somente é possível, mas necessária para refletir como historiadoras e historiadores podem mobilizar concepções sobre o passado levando em considerações tanto as continuidades quanto as descontinuidades. Dialogando com a observação de Runia (2015) acerca dos riscos de se eclipsar o contínuo na procura pelo descontínuo, pela ruptura, procuro mostrar como os trabalhos de dois historiadores que lidaram com a história vista de baixo, com os pontos fora da curva, mantiveram um importante cuidado com a dimensão processual da história, principalmente no tratamento das fontes.



Este trabalho consiste em uma discussão historiográfica acerca das obras de Michel de Certeau e Edward Thompson, sem se aprofundar nas trajetórias desses sujeitos, ou mesmo realizar uma revisão sistemática de seus trabalhos. A partir dos escritos desses autores, bem como outros textos com os quais dialogavam, é realizada uma análise sobre os aspectos teóricos e metodológicos de suas reflexões. Primeiramente, serão discutidas, separadamente, as noções de desvio e forma atípica; em seguida, o questionamento central lançado no início será discutido, buscando pensar as implicações da aproximação entre Thompson e Certeau.

Do Desvio: A Operação Historiográfica de Michel de Certeau

Nascido em Chambéry, França, em 1925, Michel de Certeau formou-se em Estudos Clássicos e em Filosofia nas universidades de Grenoble, Lyon e Paris, além de obter formação em Teologia, vinculando-se à Companhia de Jesus, uma das razões pelas quais o seu objeto de pesquisa empírica ter sido as práticas religiosas no século XVII, considerado pelo autor um ponto de inflexão na história religiosa francesa, muito em conta das transformações provocadas pelo surgimento de novas igrejas no cenário europeu.

Em seu “caminho não traçado”, como fala a historiadora Luce Giard¹⁰, Certeau teve encontros com diversas áreas do conhecimento, formatando um conjunto bastante frutífero para as suas reflexões e operações com o passado. Dos diálogos importantes estabelecidos pelo autor com outras disciplinas, destaca-se o contato com a Antropologia (em especial com Marcel Mauss), a Linguística (marcadamente pelos trabalhos de Roland Barthes), a Psicologia Social (diálogos com o romeno Sergio Moscovici) e, principalmente, a Psicanálise. Com a psicanálise, por sinal, a relação de Certeau foi quase simbiótica, uma vez que foi fundador e diretor, juntamente com Jacques Lacan – principal discípulo de Freud na França – da *École Freudienne* de Paris, dedicada à formação de psicanalistas baseadas nas teorias freudianas, além de discutir de forma recorrente em suas obras a relação entre essa área do conhecimento e a História (CERTEAU, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b).

Essa relação interdisciplinar específica estabelecida por Certeau rendeu a ele um olhar para a sociedade, tanto no passado quanto no seu presente, muito peculiar; ele analisou a

¹⁰ Giard trabalhou com Certeau na *Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique*, onde desenvolveram a pesquisa que resultou na coleção “A Invenção do Cotidiano”, incompleta devido à morte do autor. Luce Giard escreveu diversos trabalhos de caráter biográfico e bibliográfico sobre Michel de Certeau (GIARD et al., 1988); além de escrever as introduções às traduções em português das obras do autor, outras fontes importantes para os dados biográficos e contextuais utilizados aqui.



sociedade a partir das práticas culturais, dos discursos, da linguagem; ou melhor, da vida cotidiana. Seu trabalho principal foi discutir a vida social sob o olhar dos indivíduos dominados, os pobres, os analfabetos, hereges, pagãos etc. Esse “ponto de vista de baixo” visava romper com uma visão passiva dos dominados, os ausentes da História. Para tanto, Michel de Certeau debruçou análise de caráter histórico e antropológico sobre o cotidiano, percebendo-o como um espaço de tensões e de disputas entre os indivíduos, mais especificamente na constituição do que ele nomeou de uma rede de antidisciplina, ou melhor, um conjunto de ações e de crenças capazes de romper com as relações de dominância de um grupo para outro (CERTEAU, 2012a).

Em *A Invenção do Cotidiano*, o historiador francês analisa essas formas de subverter a disciplina, de romper com as normas formais e informais da sociedade. Para tanto, existe uma operação conceitual realizada por Certeau fundamental, que diz respeito ao conceito de estratégias e táticas. O primeiro termo refere-se, essencialmente, às práticas e discursos formais e informais que visam estabelecer uma ordem de disciplina, ou mesmo legitimar a ordem já estabelecida; para Certeau, essas estratégias estão ligadas às práticas de consumo, ou seja, incorporações das ações e dos discursos da ordem de modo a seguir suas intenções originais, sem propriamente transformá-las a cada realidade individual.

As táticas, por sua vez, são as apropriações criativas das ações e dos discursos, adequando-os às realidades e aos interesses individuais, ou mesmo de coletivos específicos; uma tática é um discurso ou uma ação que transforma o sentido original da ordem, dando um significado específico para eles, muitas vezes, em um sentido considerado como uma expressão da antidisciplina. Em sua análise sobre a religiosidade no Brasil, Certeau (2012b) argumenta:

Falando de modo mais geral, uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e a suas legitimações domésticas. Uma prática da ordem construída por outros redistribui-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas. Aí se manifestaria a opacidade da cultura “popular” – a pedra negra que se opõe à assimilação. O que aí se chama sabedoria, define-se como trampolinagem, a palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais (CERTEAU, 2012b, p. 74).

Mas, afinal, de que vale essa leitura das táticas de que tanto fala Certeau para este trabalho? Qual sua relação com a categoria desvio? A resposta a esse questionamento remete à própria ideia de desvio posta por pelo autor em seu texto *A Operação Historiográfica*, publicado originalmente em 1972, na coletânea *Faire l'Histoire*, coordenada por Pierre Nora e Jacques



Le Goff e, em 1974, revisado e ampliado para o livro *L'Ecrire de l'Histoire*. Nesse trabalho, Michel de Certeau se propõe a pensar como o historiador produz o seu conhecimento, quais os níveis de sua atividade, e de que forma esses níveis se conectam entre si; para ele, a operação possui três dimensões: o lugar, ou seja, a filiação do/entre o historiador e sua formação, instituição de trabalho, e situação no estrato social; a prática, ou seja, as formas pelas quais o pesquisador lida com as evidências do passado, seus instrumentos, métodos e fundamentos; e a escrita, ou melhor, a produção discursiva realizada pelo historiador, situada no entremeio do texto lógico e da narrativa (CERTEAU, 2011a, 46-47).

Nesse esquema analítico da instituição do saber histórico, o desvio se encontraria na dimensão da prática, no encontro do historiador com uma ruptura dos modelos dominantes do cotidiano. Para Certeau (2011a), essa quebra no cotidiano seria o ponto fundamental (porém não exclusivo) na interpretação histórica. Nas palavras do autor:

Nessa linha o trabalho teórico se desempenha, propriamente falando, na relação entre os polos extremos da operação inteira: por um lado, a construção dos modelos; por outro lado, a atribuição de uma significabilidade aos resultados obtidos ao final das combinações informáticas. A forma mais visível dessa relação consiste, finalmente, em tornar pertinentes diferenças adequadas às unidades formais precedentemente construídas; em descobrir o heterogêneo que seja tecnicamente utilizável. A 'interpretação' antiga se torna, em função do material produzido pela constituição de séries e de suas combinações, a evidenciação dos desvios relativos quanto aos modelos (CERTEAU, 2011a, p. 76)

O desenvolvimento dessa categoria por Michel de Certeau diz respeito, entre outras coisas, ao debate que ele estabeleceu com Michel Foucault sobre o método adotado pelos historiadores para conformar seus objetos de saber. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault aborda a história dos sistemas de pensamento a partir do chamado *método arqueológico*, tomando como ponto de análise não os objetos em si das áreas de saber; e sim, as maneiras pelas quais eles foram construídos, visando compreender a organização do conhecimento “escavando” estratos históricos. Ao falar sobre o que chamou de *história nova*, o filósofo explana:

Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito que se utiliza; por isso, a inversão dos signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise (FOUCAULT, 2008, p. 10).



Essa história arqueológica de Foucault foi a base de parte de seus trabalhos empíricos, como em “As Palavras e as Coisas”, em que o autor realiza uma arqueologia das ciências humanas a partir de uma história das relações entre signos e significantes. O modo de fazer foucaultiano teve uma grande penetração no meio acadêmico, em especial no historiográfico, incitando as críticas de diversos pensadores como Jacques Leonard e o próprio Michel de Certeau.

Para Certeau, o grande problema do método arqueológico residia na suspensão do contínuo, isolando o descontínuo como uma chave única da interpretação histórica, o que suscitava um problema e uma contradição: sem o contínuo, a descontinuidade perde parte de seu sentido, sendo incapaz de abarcar a amplitude dos processos históricos; além disso, ao se estudar a história somente a partir das rupturas, acaba-se por se criar uma série de descontínuos, incorrendo, de uma forma consequente, naquilo que se critica por essência. Em seu texto “O Sol Negro da Linguagem: Michel Foucault”, o historiador afirma:

À maneira de Pascal, Foucault faz ver a continuidade precisamente onde era afirmada a ruptura, do mesmo modo que ele designava, há pouco, uma descontinuidade que destruía a homogeneidade de um devir da ciência. No entanto, tal continuidade é indissociável do equívoco; ela é o que persiste à revelia da consciência e sob a forma de impostura. As reminiscências de tipos diversos, detectados pela análise, traduzem-se por embuste (CERTEAU, 2011b, p. 143).

Finalmente, Certeau acredita que o estudo dos desvios, no trabalho do historiador, deve estar acompanhado à noção de limite. Existe, segundo ele, um certo ponto em que as rupturas no passado não abarcam todas os interesses da pesquisa histórica, precisando ser confrontados com os modelos existentes. Para a prática historiadora “o importante não é a combinação de séries, obtida graças a um isolamento prévio de traços significantes, de acordo com modelos pré-concebidos, mas, por um lado, a relação entre esses modelos e os limites que seu emprego sistemático faz aparecer e, por outro lado, a capacidade de transformar esses limites em problemas tecnicamente tratáveis” (CERTEAU, 2011a, p. 76-77). A observação de Certeau traz à tona um outro ponto, que remonta à ideia de táticas e estratégias abordado acima, no tocante ao desenrolar da vida cotidiana, na experiência individual e coletiva das pessoas.

Um estudo a partir da noção de desvio abre margem a compreender a ação das pessoas, suas táticas discursivas; para captar o dominado, é preciso visualizar o dominador, e vice-versa. Um olhar isolado das formas de antidisciplina, de resistência, nas teias do cotidiano não seria capaz, para Michel de Certeau, de alcançar as relações entre os diversos indivíduos e suas lutas



diárias pelo poder e pela sobrevivência. Em suma, tornar-se-ia um tanto quanto vazio estudar a “religião popular” no território brasileiro sem manter o contraponto com a “religião oficial”, as doutrinas institucionais das igrejas. O olhar para o herege deve ser acompanhado do olhar para o inquisidor; a análise do conceito de pobreza deve ter em vista o de riqueza, e assim por diante. A intenção de Certeau era, portanto, tanto em sua pesquisa empírica quanto em suas reflexões teórico-metodológicas, descortinar ausências, revelar os caminhos múltiplos e tortuosos pelos quais os homens caminham na vida cotidiana.

Na próxima subseção, discuto a categoria forma atípica de Thompson, em uma abordagem metodologicamente igual à aplicada aqui, abordando o enquadramento desse termo na obra do historiador inglês e referenciando o debate central vivido por ele no desenvolvimento de suas reflexões sobre a história: a crítica ao pensamento de Louis Althusser. Tomo também como ponto de partida para a reflexão os estudos que Edward Thompson realizou sobre a vida cotidiana, especificamente sobre a multidão inglesa no século XVIII.

Da Forma Atípica: A Lógica Histórica de Edward Thompson

Edward Palmer Thompson nasceu na Inglaterra, em 1923, e formou-se em História pela Universidade de Cambridge. Historiador militante da esquerda inglesa, teve em sua trajetória muitos pontos extremamente interessantes que ligam sua visão de mundo à sua obra. Um dos fundadores da *New Left Review*, foi um dos nomes mais proeminentes da historiografia em seu país, com uma ativa participação na crítica ao marxismo soviético, resultando na ruptura de muitos pesquisadores com o Partido Comunista e na releitura do materialismo histórico, o qual sofria críticas vindas de várias direções, as principais delas de Louis Althusser e Karl Raimund Popper. Nesse debate de revisão da tradição marxista, Thompson ganhou destaque tanto por seus trabalhos empíricos quanto por suas reflexões teórico-metodológicas, com trabalhos de referência como “A Formação da Classe Operária Inglesa e A Miséria da Teoria”, em que tece severas críticas ao pensador marxista francês.

Apesar de sua centralidade nos debates sobre o estatuto do marxismo na metade do século XX, e do futuro da prática historiadora, Thompson fugiu em diversos momentos dos espaços formais da academia inglesa, tendo produzido “A Formação” durante o período em que lecionava um curso de história para os sindicatos de operários na Inglaterra. Essa relação direta com o seu projeto de vida, sua visão de mundo, marcou seu trabalho histórico, com uma forma



de pensar o passado bastante diferente da operada pelo marxismo ortodoxo, fortemente disseminado na historiografia britânica, sobretudo entre os historiadores econômicos¹¹. Em crise com o marxismo, o autor desenvolveu reflexões importantes sobre a sociedade inglesa dos séculos XVIII e XIX sobre uma chave nova, que dialogava com os estudos folcloristas e com a antropologia.

Em seu artigo *La Sociedad Inglesa del Siglo XVIII: Lucha de Clases Sin Clases?* o autor discute a estrutura social na Inglaterra setecentista, refutando a tese de que, nessa época, o poder paternalista do Estado e da *gentry* conseguira esmagar todas as formas de resistência por parte da Igreja, dos próprios setores divergentes da *gentry*, e, principalmente, da plebe (a multidão). Thompson procura mostrar nesse estudo os vários elementos que impediram a perpetuação do pleno poder do Estado e da *gentry* na chamada sociedade pré-industrial, com um olhar específico para as formas de resistência da multidão na vida cotidiana. Segundo ele:

En cuarto y último lugar, está la omnipresente resistencia de la multitud: una multitud que se extendía en ocasiones desde la pequeña gentry, pasando por los profesionales, hasta los pobres (y entre todos ellos, los dos primeros grupos intentaron en ocasiones combinar la oposición al sistema con el anonimato), pero que a ojos de los grandes aparecía, a través de la neblina del verdor que rodeaba sus parques, compuesta de “tipos disolutos y levantiscos” (THOMPSON, 1992, p. 30).

Para Thompson, a análise das ações dessa multidão permitiria enxergar as diversas forças que se confrontavam no processo de definição da vida cotidiana. Na crítica à Althusser e aos economicistas, o autor britânico queria mostrar a importância de se buscar uma interpretação no nível da experiência dos indivíduos, nas suas formas de lidar com as grandes mudanças e estruturas que povoavam a sua época. No caso específico do estudo mencionado, ele apontou para o fato de que, apesar de ocorrer uma gradativa estruturação do Estado e um marcante fortalecimento dos grupos dominantes na Inglaterra em fins do século XVIII, a capacidade de resistência da plebe era capaz de mobilizar ou frear transformações no cotidiano.

Esse ponto, o da experiência, é fundamental para a obra de E. P. Thompson, pois é o elemento que o posiciona no debate com Althusser/Popper e com os economicistas. No que tange ao primeiro grupo, a crítica foi desenvolvida pelo autor no livro “A Miséria da Teoria”, um conjunto de reflexões sobre a função da história e a maneira de operar do historiador a partir

¹¹ Entre os autores com quem Thompson discutiu a perspectiva marxista de analisar a história, destacam-se aqueles que debateram a transição do feudalismo para o capitalismo, como Maurice Dobb e Paul Sweezy. Para compreender a abordagem economicista do materialismo histórico, ver Dobb (1983); Sweezy et al. (1977).



das bases teórico-metodológicas do materialismo histórico, então criticado por Louis Althusser no que dizia respeito à sua relevância para a compreensão das sociedades, uma vez que o arcabouço da “teoria” seria o suficiente para basilar todas as formas de entendimento da vida humana (no limite, conceitos bem formulados e delimitados abarcariam a totalidade das ações humanas).

Karl Popper, por sua vez, direcionava sua reflexão à suposta incapacidade do materialismo histórico de prover uma forma de conhecimento passível de testes, ou melhor, de ser falsificada (Popper, 2007). O trabalho do historiador, segundo Popper, não se encaixava na lógica da pesquisa científica, com o uso de materiais que pudessem ser postos à prova por qualquer pessoa que desejasse testá-los, pois o objeto de trabalho do historiador, o passado, não seria capaz de ser reconstituído. Essa crítica é feita pelo autor já em “A Miséria do Historicismo”, e foi invocada também contra o materialismo histórico.

Para Thompson, entretanto, nenhum dos dois polos apresentados pelo sociólogo francês e pelo epistemólogo alemão são capazes de apresentar uma forma aceitável de análise dos processos históricos; havia sim, uma lógica histórica, capaz de conciliar os dois problemas apresentados pelos dois autores supracitados. Essa lógica (o “discurso disciplinado da prova” com o qual se introduziu este texto) estaria situada entre a teoria e a empiria, entre o conceito e a evidência (THOMPSON, 2009, p. 57-59).

O historiador, em seu trabalho de “investigador” do passado, constrói no conjunto dos vestígios, dos rastros, uma linha inteligível chamada de evidências, com pedaços de um tempo que já se foi capazes de criar uma imagem desses eventos ao pesquisador; a partir do corpo de evidências montado pelo historiador, procede-se o confronto com os conceitos, com as definições pré-colocadas para as sociedades, bem como padrões culturais, modos de produção, relações de dominação etc. Nesse encontro dos dois polos, produz-se o discurso histórico, um diálogo interminável entre os vestígios e a teoria; o “laboratório” da História, ou melhor, do historiador, seria o constante confronto entre o corpo de evidências e os conceitos a ele apresentados. Portanto, para Thompson, as visões apresentadas por Althusser e Popper perdem força, no sentido que não dão conta da essência de trabalho do historiador, nos moldes do materialismo histórico por ele defendido.



A crítica a Althusser possui um desenrolar que converge com o debate entre Thompson e os economicistas, que diz respeito ao conceito de experiência, já mencionado. Para compreender melhor esse tópico específico, é interessante fazer uma breve digressão neste texto e analisar o debate sobre a transição do feudalismo para o capitalismo, muito importante para a historiografia inglesa do século XX. Para isso, retomarei dois autores de grande influência nesse período, Maurice Dobb e Paul Sweezy.

Em seu trabalho “A Evolução do Capitalismo”, Dobb propõe uma reflexão à teoria do materialismo histórico, em especial no que diz respeito às mudanças nos modos de produção. Para Dobb (1983), as transições entre os modos teriam seu ponto focal nas mudanças nas forças e nos meios de produção). No caso específico da transição do feudalismo para o capitalismo, os fatores mais relevantes para o autor seriam a mudança da relação de trabalho, que passaria de um modelo mais pessoal (senhor-servo) para um modelo mais impessoal (patrão-empregado), além do processo de crescimento das cidades, que mobilizaria essa “profissionalização” das relações de trabalho (DOBB, 1983, p. 25-59).

Essa interpretação de Dobb incitou a uma grande discussão entre os marxistas, pois envolvia a grande estrutura de análise da teoria dos modos de produção; essas discussões, em especial com o historiador Paul Sweezy, levaria a produção do livro “A Transição do Feudalismo para o Capitalismo”, em que um debate direto entre os autores é seguido de interpretações de outros historiadores importantes, como Rodney Hilton e Christopher Hill (IGGERS, 1997; SWEEZY et al., 1977). De toda forma, a perspectiva marcante desse debate se baseou na assertiva de que a transição só poderia ser percebida a partir da chave economicista, ou seja, ou pelas relações de trabalho, ou pelas relações de produção.

Esse viés estruturalista foi rebatido por Thompson (2008; 2012), com base no argumento da economia moral da multidão, segundo o qual apontava para as formas particulares do campesinato inglês de lidar com a inserção gradativa do capitalismo em sua vida cotidiana. Em seu artigo “A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII”, Thompson (2008) mostra como muitas pessoas não haviam aderido à forma impessoal do capitalismo de se estabelecer transações econômicas e relações de trabalho, havendo um regime de trocas e funcionamento do comércio com base nas relações pessoais, em um molde moral de economia.



A partir dessa constatação, Thompson argumentou que somente a partir da dimensão da experiência é possível ao historiador compreender as relações humanas e os processos históricos, inclusive a transição do feudalismo para o capitalismo. Não seriam convenções normativas sobre o trabalho e o comércio que seriam capazes de explicar a inserção do capitalismo, e sim, as formas como as pessoas lidavam com esse elemento em sua vida cotidiana. Em “A Miséria da Teoria”, a importância desse conceito é ressaltada pelo autor:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: a ‘experiência humana’. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 2009, p. 235-236).

Finalmente, com esse conceito, como aponta o historiador Georg Iggers (1997), Thompson se coloca contrário à tradição marxista, uma vez que abre margem para a subjetividade das ações dos sujeitos; para a inclusão da cultura na interpretação materialista da história; e para a quebra com a ideia teleológica de progresso, em que o passado seria um modelo explicativo para o futuro. No âmbito da experiência, é perdida a previsibilidade dos processos históricos. Mas, nesse debate com a própria tradição marxista, onde se situa a noção de forma atípica?

Retomando o estudo sobre a multidão inglesa, é possível localizar onde se encontra a operação metodológica de Thompson com o conceito de experiência. A partir da vida cotidiana dos sujeitos históricos, segundo o autor, é possível captar as ações que se inserem nas normas de uma sociedade e, principalmente, aquilo que não se insere. No caso observado em *La Sociedad Inglesa del Siglo XVIII*, os motins realizados pelos camponeses podem ser tomados como um ponto de inflexão, algo atípico, que revela as tensões existentes na sociedade pré-industrial, uma vez que torna nítido o confronto entre a *gentry* e a plebe, além das normas que regulam a vida cotidiana. As formas atípicas, para Thompson, permitem ao historiador compreender o maior número de elementos possíveis de uma sociedade, uma vez que evidencia o limiar das relações sociais e dos valores, dos costumes partilhados pelos indivíduos em uma determinada época.



Essa forma de lidar com o incomum, com o atípico, advém do diálogo persistente de Thompson com a antropologia, em uma tentativa de grosso modo, analisar a sociedade a partir da descrição da vida cotidiana, dos costumes, dos ritos e crenças comuns em cada época. Por isso, também, que as formas atípicas não seriam somente ligadas a formas claras e explícitas de ruptura com as normas do cotidiano, estariam espalhadas também nas ações ordinárias de um grupo de pessoas. O exemplo principal citado nesse sentido é o da troca de esposas (THOMPSON, 2008, p. 1992), em que o incomum é incorporado ao ordinário, tornado comum, na medida em que se constitui como uma forma de resistência às formas de dominação da elite.

O discurso histórico disciplinado da prova, situado entre o conceito e a evidência, assim, procura nesse entremeio aquilo que salta aos olhos, ou melhor, que foge a um determinado padrão, uma dada regularidade de uma época. A partir do atípico é possível capturar o típico, romper com definições estáticas das estruturas econômicas para a vida social, trabalhando no campo da experiência humana. Thompson (2008;1987; 2012) usou dessa operação metodológica de forma frequente para compreender como os trabalhadores resistiram à introdução de uma noção de tempo oriunda do capitalismo industrial, o processo de “fazer-se” da classe operária a partir de seus próprios aspectos culturais e sociais marcantes, ou mesmo para pensar a relação entre a História, o folclore a Antropologia.

De saída, uma aproximação clara pode ser traçada entre Thompson e Certeau, pois ambos trabalham com o incomum, com o “fora de ordem”, com o desvio, com a forma atípica. Isso é interessante de se constatar na medida em que esses autores produziram seus trabalhos na mesma época, e discutiam suas percepções em círculos similares em cada país. Mas será essa primeira aproximação suficiente para o estabelecimento de um diálogo pertinente entre os dois autores para a operação metodológica de um historiador na atualidade? Há também diferenças consideráveis na perspectiva apontada por esses dois historiadores, mas serão elas fortes o suficiente para impossibilitar a realização de trabalho embasado em ambos? Serão lançadas algumas considerações sobre esses questionamentos na última seção deste texto, aproveitando dos elementos já expostos sobre Michel de Certeau e Edward Thompson.

Conclusão: É Possível Aproximar o Desvio da Forma Atípica?

Como se pôde observar, Michel de Certeau e Edward Thompson se caracterizaram como verdadeiros pontos de inflexão na produção historiográfica de sua época. Ambos os



autores se posicionaram de forma a criticar diversos modelos interpretativos da sociedade então vigentes, a maioria imerso na vertente do estruturalismo; além de, nesse ambiente de disputas intra e interdisciplinar, elaboraram suas defesas à prática historiadora, definindo-a de uma forma nova, com uma dimensão reflexiva de sua função social. Os debates com nomes proeminentes no meio acadêmico de seu tempo também chamam atenção, refletindo até hoje na ampla aceitação desses autores entre pesquisadores e estudantes de História. A “História Social da Cultura” e a “Nova História Cultural” bebem de muitas de suas contribuições ao saber histórico, apropriando-se diretamente de seus trabalhos ou, ao menos, de perspectivas de análise abertas por eles.

Ao que parece, Certeau e Thompson não traçaram um debate direto, uma vez que não se citam em suas obras (ao menos nas estudadas para este trabalho), mas, o diálogo entre suas obras parece, aqui, uma possibilidade extremamente interessante. A base desse argumento está na semelhança de suas abordagens metodológicas, pautadas na procura pelo incomum, pelo desvio, pela forma atípica, percebidos por eles a partir da vida cotidiana, das disputas diárias entre os indivíduos. Todavia, alguns elementos diferenciadores entre esses historiadores devem ser ressaltados, a fim de esclarecer que uma “conversa” entre eles é uma apropriação de leitura, não uma conexão clara e direta.

De saída, deve-se destacar a tradição a qual esses historiadores estiveram vinculados. Apesar de criticar fortemente a tradição marxista, em especial no que diz respeito aos tópicos do estruturalismo economicista, da ideia teleológica de progresso, e do conceito de classe¹², o historiador inglês se vincula ao marxismo, segundo ele próprio, a partir de sua leitura dos trabalhos de Karl Marx (THOMPSON, 2012). Assim, o autor compartilha, em essência, com alguns elementos fundamentais do pensamento marxista, como a ideia de história como processo, do senso materialista da realidade, em que o passado histórico se encontra alcançável ao historiador pelo seu método; além da associação da cultura à teoria dos modos de produção. Nesse sentido, Thompson é um historiador marxista sim, com os pés fincados nas propostas organizadas por Marx para a disciplina histórica (IGGERS, 1997). A grande mudança, talvez, em sua concepção epistemológica seja fruto do diálogo com a antropologia, trazendo ao autor

¹² A discussão sobre o conceito de classe é fundamental para o distanciamento de Thompson de uma vasta tradição marxista ortodoxa. Para ele, a classe é histórica, dinâmica e sujeita à primazia da luta de classes, ou seja, não é uma construção apriorística, e sim, o resultado das relações sociais do cotidiano. Ver Thompson (1992).



a importância do particular no estudo dos grandes processos e o valor da descrição das ações e dos costumes da vida cotidiana; percebendo o papel da cultura na vida social.

Nesse ponto, o distanciamento de Michel de Certeau é considerável, uma vez que o historiador francês está ligado ao questionamento da capacidade do historiador de alcançar a realidade, ainda que parcial e finita, a partir de sua operação metodológica. O enfoque linguístico de Certeau, muito influenciado pelos trabalhos de Roland Barthes e mesmo de Michel Foucault, o leva à compreensão de que o historiador, ao fim e ao cabo, fabrica o passado que estuda, a partir da legitimação que possui para falar sobre o passado (CERTEAU, 2011a). Finalmente, há para ele, uma dupla dimensão do discurso histórico que não pode se perder de vista: o passado histórico e o presente historiográfico (CERTEAU, 2011b). Essas duas dimensões temporais não convergem de modo natural, são operadas pelo historiador para tal; o passado não se apresenta ao historiador, ou mesmo é resgatado por ele, e sim, o presente cria um senso de passado passível de se tornar real pela força social do historiador.

No fim das contas, o materialismo de Thompson se afasta de uma perspectiva subjetivista de Certeau, fazendo com que, mesmo partilhando de posições metodológicas bastante semelhantes, esses autores se distanciem em suas conclusões nos estudos sobre o popular, o ordinário, a vida cotidiana. Certeau (2012a, 2012b), no campo da linguagem, observa a invenção de discursos disciplinares que tentam prender os indivíduos em uma rede de dominação constante, entretanto, a partir das táticas do discurso e das trampolinagens, o que se cria é uma rede de antidisciplina, com fugas sistemáticas e aleatórias do cotidiano, desenroladas no nível da ação e da linguagem. Thompson (1992; 2008), por sua vez, percebe, a partir das formas de resistência da multidão inglesa no século XVIII, a conformação de uma consciência de grupo, que terá seu desenrolar em uma consciência de classe, um conjunto de aspectos culturais capazes de constituir um grupo em busca da luta por seus interesses; no caso de sua obra principal, a classe operária.

Essa diferença fundamental na formação do pensamento de Thompson e de Certeau, entretanto, não impossibilita, ao meu ver, o estabelecimento de uma reflexão que aproxima os dois autores, tratando a relação entre cultura e sociedade a partir dos espectros da antropologia social, sem separar o mundo da cultura do mundo social. Para ambos, cultura e sociedade são elementos indissociáveis, e frutos das disputas e tensões decorridas da vida cotidiana; os



sujeitos históricos, sejam eles pobres, ricos, intelectuais ou analfabetos, produzem cultura e se colocam no estrato social de forma particular, submetidos ao nível da experiência, sem, entretanto, se desprenderem do coletivo, seja ele grupo, seja ele classe.

Uma “História Social da Cultura” é capaz de se apropriar dessa percepção comum aos dois para operar, a partir dos indícios de desvios e do aparecimento de formas atípicas nas séries, produzindo uma reflexão sobre a produção coletiva da cultura e da capacidade dos indivíduos de usarem seus ritos e suas crenças como ferramentas para a disputa por seus interesses. Assim, uma história dos operários, dos camponeses, dos hereges, dos pagãos, dos excluídos de modo geral, é possível, tomando como premissa que esses personagens também possuem agência na vida social.

Outra contribuição desses autores está em sua apreensão da ideia de cultura a partir do imperativo da prática. Tanto Certeau quanto Thompson abordaram o universo cultural pensando-o a partir das práticas ordinárias, fugindo da percepção de que há um vetor único de transmissão para crenças e ritos, como fora posto por uma História da Cultura que privilegiou os intelectuais, os políticos, os artistas, os cientistas etc. O caso da percepção de tempo, por exemplo, discutida por Thompson em seu artigo “Tempo e Disciplina do Trabalho”, é uma demonstração de que as crenças e ritos se distribuem de forma multidirecional no tecido social; em um momento no qual a inserção do capitalismo na Inglaterra apontava à transformação de uma noção de tempo ligada às estações climáticas, aos períodos de plantio e colheita agrícola etc., para uma pautada pela hora de trabalho, pelo relógio instalado nas fábricas, muitos camponeses mantiveram uma concepção de tempo ligada aos costumes, criando uma nova percepção de tempo, situada entre o campo e a fábrica.

Para a “Nova História Cultural”, centrada nos estudos das práticas e das representações (CHARTIER, 2004), essa pluralidade na produção e na transmissão da cultura é extremamente útil para problematizar as relações entre o “erudito” e o “popular”, pondo esses dois “mundos” em uma aproximação, centrando interesse justamente nas relações entre essas duas dimensões culturais (BURKE, 2008).

Portanto, acredito ser possível e interessante o diálogo entre Michel de Certeau e Edward Thompson para as reflexões atuais de historiadores, tanto no campo da “História Social da Cultura” como no da “Nova História Cultural” (sem mencionar outras possibilidades que



tomariam muito espaço deste texto). A apropriação dos conceitos e dos métodos de trabalho apresentados por esses dois autores abre margem para uma análise histórica entre o materialismo histórico e a linguística, em uma retomada da estrutura narrativa do texto histórico e numa problematização das grandes teorias interpretativas da sociedade. Certeau e Thompson foram autores importantes no seu tempo, e influenciaram a formação de grupos de pesquisas ligados a suas perspectivas de interpretação histórica. O contato entre esses dois autores bastante atuais e relevantes pode levar a construção de novos saberes sobre o passado, de tom cada vez mais eclético. Entre o desvio e a forma atípica, encontra-se uma forma de “fazer história” bastante interessante para os atuais e futuros historiadores.

Referências

- BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras/, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. São Paulo: Editora Papyrus, 2012b.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Volume 1: Artes de fazer. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012a.
- CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011b.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick et OFFENSTADT, Nicolas. Alltagsgrschichte. In: **Historiographies: concepts et débats**. Tome 1. Paris: Gallimard, 2010.
- DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Editora LTC, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GIARD, Luce et al. **Le voyage mystique: Michel de Certeau**. Paris, Cerf e RSR, 1988.
- IGGERS, Georg. **Historiography in the twentieth century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge**. Wesleyan/New England: Wesleyan University Press, 1997.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- POPPER, Karl. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Edusp, 1980.
- POPPER, Karl. **Textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto – PUC, 2011.
- SWEEZY, Paul. et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo: um debate**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.



THOMPSON, Edward Palmer. A economia moral da multidão inglesa do século XVIII. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária**. Volume 2: A Maldição de Adão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Swing e Ludistas Sensuais, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: Editora UNICAMP, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. La sociedad inglesa del siglo XVIII: lucha de clases sin clases? In: THOMPSON, Edward Palmer. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Crítica, 1992.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo e disciplina do trabalho no capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.



História do Tempo Presente e Indústria Fonográfica: Questões Sobre Música Pop e Temporalidades

Igor Lemos Moreira¹³

Resumo: O presente trabalho pretende discutir, a partir da perspectiva da História do Tempo Presente, as relações entre indústria fonográfica e a música *pop* com as temporalidades. Partindo das noções de geração, crise do tempo e retromania são analisadas formas de instrumentalização de experiências no campo da música *pop* contemporânea, refletindo sobre como diferentes sujeitos mobilizam usos diferentes do passado e sobre as diferentes temporalidades que atravessam a constituição deste campo artístico.

Palavras-Chave: História do Tempo Presente, Indústria Fonográfica, Música Pop, Temporalidades, Retromania.

History of Present Time and Phonographic Industry: Pop Music Questions and Timing

Abstract: The present work intends to discuss, from the perspective of the History of the present, as between the phonographic industry and pop music as temporalities. The waves of notions of generation, time crisis and retro-audience are not analyzed as forms of interactivity, but also as temporary ones that cross the artistic field.

Keywords: History of Present Time, Phonographic Industry, Pop Music, Temporalities, Retromania.

Introdução

No dia 02 de setembro de 2015, o ator brasileiro José de Abreu foi considerado como uma das principais pautas dos veículos digitais de comunicação voltados ao setor da cultura *pop*, entre estes o portal EGO¹⁴. De acordo com a publicação do jornalista Luis Pasin (2015) no referido portal, o ator, que na época fazia parte do elenco da novela “A Regra do Jogo”, da rede Globo, havia publicado comentários polêmicos em suas redes sociais a respeito da 22ª edição do Prêmio *Multishow*. Na edição de 2015, o evento premiou vários artistas e cantores nacionalmente conhecidos como Luan Santana e Anitta.

Nessa ocasião, Abreu, que na época tinha aproximadamente 69 anos de idade, afirmou que a premiação do canal *Multishow*, integrante do grupo Globo, era um marco no processo

¹³ Doutorando, Mestre e Graduado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH/UDESC). Membro do Laboratório de Imagem e Som (LIS/UDESC), do Grupo de Pesquisa em Música, Cultura e Sociedade (MUSICS/CEART/UDESC) e da Equipe de Apoio Editorial da Revista Tempo e Argumento. Bolsista de Doutorado da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (PROMOP/UDESC).

¹⁴ O Portal foi lançado em 2006 pelo Grupo Globo com a proposta de ser um portal de notícias sobre o mundo das celebridades nacionais e internacionais. Em 2017 o site foi descontinuado.



que denominou como “O fim da música”. Suas publicações online acabaram chamando a atenção da cantora Anitta, premiada pelo evento e que, através de seu perfil no *Twitter*, questionou o artista afirmando que talvez aquele fosse o início de uma nova fase, afinal se estava falando de uma nova “geração” dentro da indústria. Não parando por aí, José de Abreu respondeu a cantora que existiria uma confusão entre “pouca idade” com o “novo”, afirmando que aquilo que muitos consideravam como “novo” possuía em seu cerne uma dimensão “velha”.

Poucos dias depois, e de maneira semelhante, a cantora estadunidense *P!nk* teceu comentários acerca do mesmo tema durante o *MTV Video Music Awards* de 2015. No dia 04 de setembro, o portal de notícias *POPline*, publicou uma matéria onde aproximava os comentários da cantora com os do autor José de Abreu intitulando a matéria de “Artistas *pop* atuais são chamados de “lixo” e “fim da música” – a exemplo de ídolos *pop* do passado”¹⁵. Produzida por Leonardo Torres (2015), um comunicólogo especializado em jornalismo cultural, a publicação aproximava os dois artistas que se sentiam deslocados frente a uma nova geração que não representava mais o mundo artístico em suas respectivas visões. No caso da cantora *P!nk*, que iniciou sua carreira no ano 2000, ela não apenas se sentia deslocada e “envergonhada”, em suas próprias palavras, mas também considerava que as músicas recentes eram um “lixo” sem potencial político algum e sem a capacidade de “salvar a vida” de ninguém (TORRES, 2015).

Questões Sobre Música Pop e Temporalidades

Apesar das diversas discussões possíveis, o que chama mais a atenção na produção de Leonardo Torres, e tantas outras em outros portais como a de Guilherme Tintel (2017) “as divas *pop* estão passando por uma crise e ela parece longe de acabar”, é que os próprios produtores de conteúdo se colocavam como participantes deste processo e questionavam esses posicionamentos, apontando que as discussões estavam de forma geral, mas não exclusivamente, relacionadas um embate geracional. O debate acerca da noção de geração é bastante amplo e deve ser pensamento enquanto uma dimensão/categoria elástica que perpassa os indivíduos, sendo esta uma das principais características da cultura *pop*, que tem entre seus eixos estruturantes a música (SIRINELLI, 2006).

¹⁵ TORRES, Leonardo. Artistas pop atuais são chamados de “lixo” e “fim da música” – a exemplo de ídolos pop do passado. 04/09/2015. Portal POPline. Disponível em: <<http://portalphopline.com.br/artistas-pop-atuais-sao-chamados-de-lixo-e-fim-da-musica-a-exemplo-de-idolos-pop-do-passado/>>. Acesso em: 27 maio 2018.



Diferentemente do senso comum, e estas matérias ecoam tal senso, a noção de geração não está relacionada exclusivamente a um dado biológico como o nascimento ou a idade, mesmo que estes sejam fatores que a influenciem. Jean-François Sirinelli (2006), aponta para a necessidade de observar a geração como o intercalar de múltiplos fatores e experiências na constituição de um sujeito, marcado por experiências comuns, meios/contextos nos quais estes sujeitos se inserem e de como estes se observam no mundo.

Assim como a geração, a noção de *pop* é elástica e perpassa uma série de outras questões como a indústria cultural, a mídia e a “performance”. De acordo com Thiago Soares (2015, p. 19), para se definir a Cultura *Pop* é preciso entendê-la como atrelada a “produção e consumo de produtos orientados por uma lógica de mercado, expondo as entranhas das indústrias da cultura e legando disposições miméticas”. Nesse sentido, a Cultura *Pop* é perpassada por processos de consumo e comunicação que, por sua vez, estão relacionados a ideia de uma arte “popular” como ao movimento “*pop art*” que emergiram no final da década de 1950 em países como os Estados Unidos (VELASCO, 2010). Apesar das aproximações e de sua relação direta com a ideia de “popular”, é preciso destacar uma diferenciação existente entre o sentido de “popular” e *pop*.

Em seus estudos, Thiago Soares (2015) discute que a noção de música *pop* faz referência a ideia de “popular midiático” distanciando-se, sem romper totalmente, com a noção de cultura popular que, em língua portuguesa, remonta a uma dimensão “típica/folclórica”. Tal diferenciação, de acordo com o autor, é uma característica fundamental nos países falantes de língua portuguesa onde as terminologias são facilmente confundidas, diferentemente dos Estados Unidos da América onde a cultura e música folclórica possuem uma outra determinação: *Folk*. Neste trabalho, ao fazermos referência a cultura e música *pop* estamos trabalhando com um gênero musical que em si mesmo é híbrido e incorpora outros gêneros, relacionado a ideias como a estética, a performance e ao papel midiático (SOARES, 2015). Além disso, cabe destacar as produções que circulam o gênero pois, desde o século XX é possível observar que o *pop* esteve relacionado a outros gêneros da indústria musical como o *R&B*, o *Rock* e a *Dance Music*.

É preciso aqui tecer alguns comentários a respeito das configurações da música *pop* e de seus distanciamentos do *rock* a partir da década de 1950, especialmente no contexto pois



Segunda Guerra Mundial, uma vez que ambos emergem em contextos próximos e o desenvolvimento do campo se daria de maneira aproximada em várias ocasiões. No pós-II Guerra Mundial, na medida em que o *rock* era aproximado cada vez mais dos movimentos *anti-establishment* e da contracultura (NAPOLITANO, 2016; GONZÁLEZ, 2016), foi criada uma distância maior entre os dois gêneros musicais. Em contrapartida, desde o mesmo período uma das principais características da música *pop* é sua a relação direta com o *mainstream*, um dos elementos de oposição do gênero ao *rock*.

Essa questão está diretamente relacionada a própria emergência de novas tecnologias como o rádio portátil com materiais e preços mais acessíveis e da gravação multicanal (MARTEL, 2012). No mesmo contexto em que a música *pop* se aproximou cada vez mais de uma imagem “comercial”, as emissoras de rádio foram marcadas pela emergência de artistas fundamentais na constituição do campo, como Cher e Elton John. A atuação de ambos, assim como outros artistas anteriores como Bob Dylan, Neil Diamond, e Marvin Gaye, foi fundamental pois, através de suas carreiras, é compreensível a aproximação da música *pop* com outros gêneros, a expansão da noção de “popular midiático” (FRITH; STRAW; STREET, 2001) e o crescimento do piano como base principal das músicas.

Já nesse contexto, é visível a aproximação da música *pop* com um estilo sonoro e de composição que permanece até nossa atualidade onde:

[...] a “música pop” como um gênero, opera sob a égide do ecletismo, mas aponta para lugares comuns na sua formatação: as canções de curta e média duração, de estrutura versos-pontes, bem como do emprego comum de refrãos e estruturas melódicas em consonância com um certo senso sonoro pré-estabelecido (SOARES, 2015. p. 24).

Foi especialmente a partir da segunda metade do século XX que o cenário passou a se desenhar de maneira diferenciada, sendo considerado por alguns como o momento de emergência do que hoje é entendido enquanto música *pop* (MARTEL, 2012). Nesse contexto, outros nomes passam a surgir dentro da indústria tais como Gloria Estefan, Abba, Celine Dion, Madonna, Whitney Houston e Michael Jackson. Márcia Tosta Dias (2008. p. 49-50), ao atualizar o conceito de indústria cultural, aplicando-o a indústria fonográfica, destaca que a dimensão mercadológica desse setor e o “universo do mercado de música é quase que completamente, tomado pela música popular de massa, a música *pop*, e o popular traz o referido sentido de popularidade adquirida através do mercado”. Retomando a discussão de Adorno e dos teóricos da escola de Frankfurt, a socióloga destaca que o processo visto com pessimismo



na perspectiva Adorniana, o qual a música popular seria esvaziada de sentido tornou-se a principal produção das indústrias fonográficas no final do século XX.

Além de trazerem mudanças significativas ao campo, incorporando temáticas como a sexualidade, latinidade e racismo em suas construções como artistas, o lançamento da carreira destes artistas trouxe ao meio musical o *Dance Pop*, a articulação entre música e dança que seria uma herança do *Disco*, e uma crescente aproximação com a mídia, em especial com o audiovisual e a cultura de videocliques. Baseado nesta ideia, é fundamental compreender que a “As execuções midiáticas das canções populares massivas não só permitem tornar as vozes dos cantores familiares ao cidadão comum, como também resultam na identificação desses cantores a partir de signos” (JANOTTI JÚNIOR; SOARES, 2008. p. 13).

Em 1981 foi ao ar, nos Estados Unidos, o primeiro programa da emissora MTV, precursora ao lançar um canal dedicado totalmente a música transmitindo, para além de alguns programas, uma série de videocliques durante sua programação (VICENTI, 2014). O lançamento de canais como a MTV colaborou diretamente para o crescimento de uma cultura visual dentro da indústria fonográfica, na qual a música *pop* passou a se basear de maneira destacável. Em seus estudos, Soares (2004) aponta a ampliação dos usos do videoclipe e a discussão estética que a perpassa como elementos fundamentais na construção da noção do artista e do gênero. Um caso de destaque foi a cantora Madonna, que explorou a sexualidade articulada as dimensões visuais e estéticas que, apesar de fazerem parte anteriormente das performances ao vivo, se intensificaram entre os anos de 1980 e 1990 com as possibilidades abertas pelo avanço comunicacional e tecnológico (O'BRIEN, 2018).

Até o presente momento, buscamos pensar não apenas a compreensão acerca do que seria a música *pop*, mas também o seu desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX, chegando até os anos de 1980/90. Essa breve revisão permite observar o quanto o cenário passou a crescer e transforma-se em um território pantanoso. Para além de atravessar o contexto de crescimento da cultura de videocliques e da “performance”, as décadas de 1980 e 1990 foram períodos de crescimento e consolidação de outros aspectos da cultura *pop* entre os quais destacamos dois: A construção das chamadas “divas” e o movimento de “retromania” (REYNOLDS, 2011), que por sua vez remonta as considerações de Andreas Huyssen (2014) sobre a nostalgia que marcam as culturas e sociedades na virada do século XXI.



A música *pop* é um território permeado por divas femininas desde seus primeiros esboços ainda na década de 1930. A presença de ídolos na história é um elemento estrutural das sociedades, passando por alterações drásticas a partir do século XX com a expansão dos veículos de comunicação (MARTINO, 2015; MORIN, 1989). Pensando o caso específico das mulheres transformadas em ídolos, Silvia Martínez Cano (2017. p. 479) afirma que, “*los modelos de divas del pop es un fending que hunde sus raíces em los comienzos de la música para las masas populares*”.

Apesar de existirem homens como Michael Jackson e Elton John lançados no século XX, ou mais recentemente figuras como Shawn Mendes e Adam Levine, a presença feminina é marcante dentro da indústria da música *pop* de língua anglófona, remontando a nomes como Ella Fitzgerald, Tina Turner, Aretha Franklin e Diana Ross, ainda na primeira metade do século passado. Nessa questão existe ainda mais uma diferenciação da música *pop* para a música popular relacionada ao folclore em outras regiões do continente latino-americano.

Em outras regiões, como no Chile, as mulheres ligadas ao gênero da música popular, passaram por momentos de protagonismo no cenário como na década de 1920 com a promoção das cantoras folclóricas e em outros sem tanto destaque, como na década de 1950 quando as mulheres passaram a ser afastas desse cenário por conta de uma noção machista de condição de gênero que determinaria se pessoa era profissional ou não (GONZÁLEZ, 2016).

Essa discussão é interessante pois, em outras ocasiões a música popular latino-americana se aproximou de padrões estadunidenses, como na década de 1930/40 onde lançamentos nos EUA colocavam a voz feminina em destaque. Deste modo, é possível se afastar mais uma vez a divisão de música popular e música *pop* tendo em vista que dentro dessa última a presença feminina é um dos pilares estruturais do campo que estaria sujeito as próprias regras, especificidades e disputas que o configurariam (BOURDIEU, 1992).

Marca do cenário musical *pop*, a construção de divas não esteve relacionada apenas a uma construção voltada ao mercado (ADORNO, 1982), mas igualmente a um processo de inversão da ordem vigente imposta e da criação de modelos de identificação a partir das culturas de massa (MORIN, 1989). Desse modo, a mulher que se tornava uma diva muitas vezes conseguia, através de uma vontade própria e/ou de um possível interesse de um setor do mercado específico, inverter a ordem do imposto. Retomando as considerações de Michel de



Certeau (2009) podemos considerar que as “divas” possuem um potencial de escapar as estratégias do campo e/ou da sociedade através de táticas. Apesar de soar talvez otimista, não estamos desconsiderando que muitas destas táticas são criadas pela indústria buscando o lançamento de novos mercados.

Como atenta Edgar Morin (1989), elas são símbolos de identificação elaborados dentro da indústria cultural, conhecidas por mobilizar grupos sociais em torno das imagens de figuras ditas como “públicas”. As mídias ocupam papel fundamental na elaboração de tais figuras, pois “em sua missão, a imprensa, em comunhão com a indústria musical, definiu atributos para cada estrela, a partir dos quais construía sua personalidade midiática” (GONZÁLEZ, 2016. p. 155).

Consideramos então que a discussão sobre “divas” é aproximável das análises sobre o fenômeno das *star's system* no âmbito do cinema. Com a expansão do cinema a partir dos anos 1920, Edgar Morin (1989) analisa a ampliação da indústria cultural que o permeia, dando especial atenção aos fenômenos de identificação das massas com o setor cinematográfico. Durante o processo, são observados novos sentidos atribuídos a ideia de “estrela”, sendo esta uma categoria que adaptada da ópera e do teatro, onde os públicos passam a se identificar cada vez mais com os artistas representados na tela, criando sentimentos de empatia por esses e, principalmente, constituindo processos de mitificação ao seu redor. Vale destacar que tais figuras estavam inseridas em um dos principais veículos responsáveis pela organização de novas identidades e processos de identificação, em especial em sua relação com a noção de cidadania e nacionalismo: o Cinema (CANCLINI, 1997).

Um dos principais elementos dessa construção em torno de artistas dentro do cinema foi justamente a inversão dos papéis onde a identificação não estava mais com o “personagem” ali representado, mas sim com a atriz ou o ator que o representaria. Através da expansão do universo cinematográfico, com a articulação de outros veículos de comunicação, eram construídos novos significados atribuídos a ideia de “estrela” ou, como o autor irá chamar, a emergência do fenômeno do *star system*. Esse processo ocorria através de vários suportes como periódicos voltados ao universo das “celebridades” e os ensaios fotográficos que passaram a ser realizados e divulgados. Para Edgar Morin (1989):

Longe de eliminar o culto, incentiva-o. Mais presente, mais familiar, a estrela está quase à disposição de seus admiradores: daí o florescimento de fã-clubes, revistas, fotografias, correspondência, que institucionalizam o fervor. Toda uma rede de canais



conduz a partir daí a homenagem coletiva, que retorna aos fiéis na forma dos mil fetiches que eles reclamam (MORIN, 1989. p. 20).

Apesar de fazer referência a contextos e suportes diferentes, a análise de Morin pode ser aproveitada para o debate acerca das divas ou celebridades da música *pop* uma vez que estas se encontram em modos de produção que possuem permanências destas “estrelas”. Partindo das leituras de Edgar Morin, a autora Ana Carolina Maciel (2011) observou o fenômeno das *star's system* como um processo colaborativo entre mídia e expressão artística, onde tais figuras são vistas como sujeitos possíveis de identificação e de criação de elos com o público que os observa e os consome em múltiplas plataformas que não apenas a sua produção. Esse processo de identificação analisado pelos autores reserva as estrelas um espaço de atuação e de construção de si, sendo assim elas, apesar da influência da indústria, não podem ser compreendidas somente como um produto mercadológico.

O que queremos destacar é o papel da diva ou da *star system*, enquanto um ídolo e/ou uma celebridade, que é dotado de espaços de atuação e liberdade não apenas criativa, mas também social e político, além de possuírem historicidade (MORIN, 1989). Exemplos destas questões podem ser observados nas atuações da artista Gloria Estefan e seus esforços contra o socialismo cubano em meio a promoção da música latina dentro dos Estados Unidos desde a década de 1970. Outro caso possível de se observar refere-se a figura da cantora Madonna e seus movimentos em prol da revolução e libertação sexual nas últimas décadas do século passado (CICCONE; LEIGH, 2008; O'BRIEN, 2018). Em ambos os casos, é reconhecível que as cantoras integraram movimentos de setores e vertentes da indústria cultural de promoção da música latina ou das pautas ligadas ao gênero e a sexualidade. Porém, a inserção na indústria não impede de considerar seus espaços de liberdade, atuação e articulação.

É justamente a construção de tais figuras simbólicas, que são as divas, que possibilita retomar novamente as falas de *P!nk* e de José de Abreu levantadas no início deste capítulo (MARTÍNEZ CANO, 2017). Em ambas, assim como nas duas publicações citadas a respeito do cenário da música *pop* atual, a problemática das divas está presente. A partir da década de 1990 aconteceu o crescimento das consideradas novas mídias que acabaram alterando profundamente as redes de sociabilidade e circulação de ideias e pensamentos. Entre estas novas mídias, como destaca Pierre Lévy (2004), ocorreu o desenvolvimento da internet de uso comercial, a chamada *World Wide Web*, causando assim não apenas um impacto profundo na



sociedade e no processo de criação de tais figuras, mas também criando novas categorias fundamentais de análise para as conjunturas atuais, entre estas a noção de *cibercultura* (MARTINO, 2015).

Por *cibercultura* consideramos um conjunto de práticas que se instalam a partir da ampliação ao acesso da internet, em especial por parte de grupos de jovens, que encontraram no espaço virtual não apenas novas formas de experimentação e trocas, mas canais de compartilhamento e comunicação coletiva que quebram com uma determinada hegemonia dos principais veículos ditos como “tradicionais” (LÉVY, 2010). Nesse novo espaço é possível observar a construção de novos desejos e práticas permeados por riscos nos planos econômicos, políticos, sociais e culturais intensificados a partir da *Web 2.0* e da crescente cultura participativa (JENKINS; GREEN; FORD, 2014).

Essa mudança impactou significativamente a configuração da indústria da música *pop* e do campo artístico que a constrói. Neste sentido, se a ideia de celebridade e de “ser” um artista *pop* passou por uma revolução em função do advento da cultura dos videoclipes e da incorporação da noção de performance (SOARES, 2004), a virada do século XXI trouxe novas configurações ao campo acompanhadas pela referida *cibercultura*. Ao mesmo tempo, poderia se dizer que existe uma “expansão tecnológica no campo” que permite pensar as novas disputas geracionais pautadas, como no caso de José de Abreu, na ideia de “retromania”.

Em seus estudos, Simon Reynolds (2011), procura demonstrar que uma das marcas da música *pop*, a partir da década de 1990, seria certamente a presença de um passado que está sempre em disputa. Para o autor, os anos compreendidos entre 2000 e 2010 trouxeram consigo o peso de exercícios de rememoração e homenagens, tais como *reality shows* e séries televisivas. Estes seriam apenas alguns dos elementos da cultura do passado-presente (HUYSEN, 2014) que marcam o gênero e da indústria no século XXI. Segundo Reynolds (2011):

A certa altura, a enorme massa de passado acumulada atrás da música começou a exercer uma espécie de força gravitacional. A sensação de movimento, de ir a algum lugar, poderia ser satisfeita tão facilmente (de fato, mais facilmente) retrocedendo nesse vasto passado do que avançando. Ainda era um impulso exploratório, mas, agora assumia a forma de arqueologia (REYNOLDS, 2011, p. XX, tradução livre).

Para o autor a prevalência de uma cultura passado-presente pode ser chamada de retromania fazendo referência a uma fixação constante pela moda “retro”, destacada por



Andreas Huyssen (2014). Outro elemento que é possível pensar desse contexto foi a criação do *youtube* (2005) e de que maneira este alimenta atualmente um desejo por registro e fuga do passado, uma vez que através desta plataforma performances e músicas estaria “salvas” para consulta quando necessário. O que parece perpassar indiretamente as reflexões de Reynolds, é a preocupação com relação a um medo ou uma forma de disputa do “esquecimento” uma vez que, conforme o autor destaca, a obsessão pelo passado pode ser o maior perigo do futuro da música *pop*. Este é um ponto particularmente interessante, em especial pelo que vem sendo levantado até o momento relativo ao ambiente virtual, dos conflitos geracionais e a cibercultura na qual as sociedades ocidentais contemporâneas estão mergulhadas.

Contudo, é preciso destacar que a noção de uma suposta “crise da indústria” não é em nada nova ao campo, sendo inclusive anterior ao fenômeno da “retromania”. Eduardo Vicente (2014) e Márcia Tosta Dias (2008) aponta, através de suas pesquisas que existiria um fenômeno cíclico da indústria fonográfica em afirmar a existência de crises que teriam múltiplos fatores, como econômicos, tecnológicos e geracionais.

Nesse caso, mais do que um problema, a crise é um sintoma da indústria fazendo parte da mesma. As mudanças que ocorreram no final do século XX, em especial a partir dos anos 1980 e 1990 como apontado foram fundamentais não para uma emergência de uma “nova” crise, mas para uma nova narrativa acerca desta marcando igualmente alterações fundamentais no campo, em especial da música *pop*.

Nesse contexto, observa-se a mudança de suportes e a expansão tecnológica possibilitada pelo desenvolvimento da internet de consumo o que permitiu a reconfiguração do campo ao inserir novas práticas e possibilidades de crescimento de outros artistas não apenas pelo lançamento de gravadoras.

Considerações Finais

A partir da expansão midiática e ascensão das culturas digitais, articulada a um crescimento de movimentos visando evitar o “esquecimento” dentro da indústria da música *pop*, não estaríamos nós mesmos criando mecanismos de esquecimento a partir de uma ilusão de preservação? Para Seligmann-Silva (2012), este processo pode ser um dos principais problemas de nossa obsessão pelo arquivamento. No caso específico do *youtube*, levantado por Reynolds (2011), é possível pensar esse movimento pela disponibilização de vários materiais



online sem critérios, movidos por um desejo de divulgação e criação um arquivo imagético. Além disso, a plataforma está inserida dentro de redes de compartilhamento e busca pela isenção de responsabilidade para com a preservação daquilo que se pretende registrar, afinal após a publicação online geralmente se acredita que o material estaria a salvo.

Nesse sentido, as sociedades ocidentais contemporâneas vivem sob uma visão onde o simples fato de guardar/publicar serviria como modo de luta contra o esquecimento, o que resguarda um problema das relações entre preservação e esquecimento pois não se trabalharia ou discutiria aquilo que se deseja guardar como destaca Seligmann-Silva (2011). A obsessão em publicar vídeos no *youtube* ou outras plataformas, é destacada por Reynolds como uma das marcas desta “retromania”, produzindo uma forma de hiperamnésia mergulhada em um presente onde tudo e ao mesmo tempo nada se torna memória.

Essas considerações estão igualmente alinhadas a um terceiro autor, no qual inclusive Simon Reynolds (2011) baseia parte de suas considerações. Andreas Huyssen (2014), estudioso de temáticas como a literatura, a memória e os movimentos artísticos, traz considerações valiosas acerca deste processo. Para o autor, a partir do último quartel do século XX observasse a emergência de novas políticas de memória e do crescimento de tais discussões, a partir da ascensão de uma sensação de mal-estar com o período de então.

De modo semelhante, François Hartog (2013) registra este mesmo fato ao discutir o crescimento de novas discussões patrimoniais e a expansão deste campo, a partir da ascensão do regime de historicidade presentista. De acordo com estes pesquisadores, a virada do século XXI trouxe consigo o crescimento de preocupações com relação ao “presente” em função de um futuro que não mais pode ser visto de maneira positiva ou garantido, e de um passado traumático marcado pelas recentes catástrofes, no qual perpetuamente estamos mergulhados (ROUSSO, 2016).

A nova relação com um presente hipertrofiado e onipresente, quase uma amarra que não permite fugas desta sensação de mal-estar, provoca uma sensação nostálgica frente ao tempo vivido. Essa sensação existe, pois, “temos saudades das ruínas da modernidade porque elas ainda parecem encerrar uma promessa que desapareceu da nossa era: a promessa de um futuro alternativo” (HUYSEN, 2014. p. 93). Os comentários tecidos pelo artista José de Abreu,



pela cantora P!nk, ou ainda pelos autores das matérias anteriormente comentados, são exemplares desta sensação e alinham-se perfeitamente a tais discussões.

Mesmo que integrem gerações, que extrapolam as barreiras de idade e campos distintos, esses sujeitos coabitam uma mesma temporalidade e compartilham uma sensação comum onde a música possuiria valores engajados ou distintos daqueles que eles observam (SIRINELLI, 2006). Especialmente no caso da cantora P!nk e das publicações *online*, que são falas de pessoas mergulhadas na indústria da música *pop*, esse dado é ainda mais representativo, ecoando e convocando uma memória e uma nostalgia daquelas que foram consideradas como *Divas* e/ou fundamentais no campo, em especial nas décadas de 1980 e 1990. É, em parte, um embate geracional existente dentro do campo que convoca uma determinada memória acerca do mesmo em tempos de “crise” ou de “brecha no tempo”, onde existiria uma necessidade memorialista que guiasse os sujeitos (HARTOG, 2013).

Remontado, ainda, Huyssen (2014, p. 98), “o presente da modernidade apareceu (não raro) como uma ruína da autenticidade e de um passado melhor e mais simples”. Essa ideia de modernidade compartilhada por muitos dentro das redes da música *pop* seria justamente aquela na qual a experiência do novo, da novidade e da inovação constitui o campo. As críticas realizadas nos casos levantados inicialmente se situariam então justamente nessa ideia de uma falta de sensação do novo e de novas experiências.

Referências

- ADORNO, T. Sobre Música Popular. In: ADORNO, T. **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1982.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- CICCONE, C; LEIGH, W. **A vida com minha irmã Madonna**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- DIAS, M.T. **Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FRITH, S.; Straw, W.; Street, J. (Orgs). **The Cambridge Companion to pop and rock**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- GONZÁLEZ, J.P. **Pensando a música a partir da América Latina: problemas e questões**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.



HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUYSEN, A. **Culturas do passado-presente**: modernismo, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia prorrogável. São Paulo: Aleph, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3a Ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MACIEL, A.C.M.D. **“Yes, nós temos bananas”**: Cinema industrial paulista: a Companhia Cinematográfica Vera Cruz, atrizes de cinema e Eliana Lage. Brasil. Anos 1950. São Paulo: Alameda, 2011.

MARTEL, F. **Mainstream**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARTÍNEZ CANO, S. Las divas del pop y la identidad feminista: reivindicación, contradicción y consumo cultural. **Rev. de Investigaciones Feministas**, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/55079>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MARTINO, L.M.S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis/RJ: Rio de Janeiro, 2015.

MORIN, E. **As estrelas**: mito e sedução no cinema. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

NAPOLITANO, M. **História & música**: história cultural da música popular. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

O'BRIEN, L. **Madonna 60 anos**: a biografia do maior ídolo da música pop. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2018.

PASIN, L. José de Abreu critica vencedores do Prêmio Multishow e Anitta rebate. 02/09/2015. **Portal EGO**. Disponível em: <<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2015/09/jose-de-abreu-critica-vencedores-do-premio-multishow-e-anitta-rebate.html>>. Acesso em: 27 maio 2018.

REYNOLDS, S. **Retromania**: Pop culture's addiction to its own past. Nova Iorque: Macmillan, 2011.

ROUSSO, H. **A Última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2016.

SELIGMANN-SILVA, M. Direito pós-fáustico: por um novo tribunal como espaço de rememoração e elaboração dos traumas sociais. In: FICO, C.; ARAÚJO, M.P.; GRIN, M. (Orgs.) **Violência na história**: memória, trauma e reparação. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

SIRINELLI, J.F. A Geração. In: FERREIRA, M.M. AMADO, J. (Orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

SOARES, T. Percursos para estudos sobre música pop. In: SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, R.; FERRARAZ, R. (Orgs.) **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA/Brasília: Compós, 2015.



SOARES, T.; JANOTTI JUNIOR, J.S. O videoclipe como extensão da canção: apontamentos para análise. **Galáxia** (PUC/SP), v. n. 15, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/1497/969>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SOARES, T.; JANOTTI JUNIOR, J.S. **Videoclipe**: o elogio da desarmonia. Recife: Livro Rápido, 2004.

TINTEL, G. As divas pop estão passando por uma crise e ela parece longe de acabar. 30/04/2017. **Portal It Pop!** Disponível em: <<https://www.portalitpop.com/2017/04/divas-pop-em-crise.html>>. Acesso em: 24 maio 2018.

TORRES, L. Artistas pop atuais são chamados de “lixo” e “fim da música” – a exemplo de ídolos pop do passado. 04/09/2015. **Portal POPline**. Disponível em: <<http://portalpopline.com.br/artistas-pop-atuais-sao-chamados-de-lixo-e-fim-da-musica-a-exemplo-de-idolos-pop-do-passado/>>. Acesso em: 27 maio 2018.

VELASCO, T. Pop: em busca de um conceito. **Animus**: Revista Interamericana de Comunicação Midiática, Santa Maria, v. 9, n. 17, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2376/2466>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VICENTE, E. **Da vitrola ao iPod**: uma história da indústria fonográfica no Brasil. São Paulo: Alameda, 2014.



Modernidade, *Stimmung* e o Romantismo no Brasil

Ana Paula Silva Santana¹⁶

Resumo: No presente artigo abordamos, primeiramente, a modernidade e a temporalidade concernentes ao Romantismo. Dissertamos acerca da abertura de possibilidades referentes ao período, assim como a própria compreensão da história e a resignificação da linguagem. Nossa intenção é destacar certos pontos relevantes para a compreensão da tensão entre o presente, o passado e o futuro que foram especialmente importantes na temporalidade dos escritores e das obras românticas no Brasil do século XIX. Em um segundo momento, desenvolvemos o que seria a *stimmung* melancólica própria do Romantismo, com base nos escritos de Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e José de Alencar. Por fim, direcionamo-nos ao debate historiográfico referente às leituras construídas pelos historiadores acerca do Romantismo no Brasil, apresentando duas vertentes historiográficas e seus apontamentos sobre o estilo literário.

Palavra-Chave: Romantismo, Modernidade, Historiografia.

Modernity, *Stimmung* and the Romanticism on Brazil

Abstract: In the present article we deal first with modernity and temporality concerning Romanticism. We talk about the opening of possibilities related to the period, as well as the understanding of history and the resignification of language. Our intention is to highlight certain points relevant to the understanding of the tension between the present, the past and the future that was especially important in the temporality of writers and romantic works in 19th century Brazil. In a second moment, we developed what would be the melancholic *stimmung* proper of Romanticism, based on the writings of Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães and José de Alencar. Finally, we address the historiographical debate regarding the readings constructed by historians about Romanticism in Brazil, presenting two historiographic aspects and their notes on the literary style.

Keywords: Romanticism, Modernity, Historiography.

Introdução

No decorrer deste artigo, discutiremos em três momentos, certos pontos importantes na compreensão do seria a modernidade, a *stimmung* e o Romantismo no Brasil oitocentista. Assim, no primeiro momento direcionamo-nos mais propriamente à temporalidade concernente ao Romantismo, ou seja, à modernidade. Nossa intenção é pontuar sobre aquilo que consideramos importante para a compreensão da tensão entre presente, passado e futuro, que

¹⁶ Doutoranda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGH/UFOP). Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGH/UFOP). Membro do Núcleo de Estudos de História da Historiografia e Modernidade (NEHN/UFOP).



os autores românticos, suas narrativas e suas personagens experimentavam. Entendemos essa temporalidade pertencente ao estilo Romântico, a partir da abertura de certas possibilidades, assim como pela própria compreensão de história, que deixava de ser ancorada numa percepção exatamente cíclica, especialmente, no que se refere à modernidade característica do Brasil ao longo do século XIX. Atentando-nos também para a crise epistemológica da modernidade e a consequente ressignificação dos conceitos¹⁷.

Direcionamo-nos, no segundo momento, à explicação do que para nós significa o Romantismo nos séculos XVIII e XIX, quanto as reflexões histórico-temporais do estudo sobre o Romantismo no Brasil. Nos utilizaremos de autores europeus e brasileiros a fim de entendermos o clima histórico concernente ao estilo literário Romântico oitocentista. Dissertamos acerca da “melancolia”, que acreditamos ser a *stimmung* intrínseca ao período, que teria conduzido os literatos a críticas importantes contra a “moralidade egoísta” observada por eles no Império¹⁸.

Por fim, pontuamos sobre um debate historiográfico, a partir de duas vertentes de pesquisa que se posicionam de forma contrária quanto às análises dos autores e obras próprias do Romantismo Brasileiro no século XIX. De um lado, apontamos a corrente que se consolidou por compreender o Romantismo como um movimento artístico interessado, prioritariamente, no nacionalismo e no entretenimento de seus leitores. De outro lado, apresentamos a perspectiva historiográfica na qual nos posicionamos, haja vista a observação dos historiadores em relação às questões mais críticas e reflexivas levantadas por românticos como Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e José de Alencar¹⁹.

Modernidade: Temporalidade Histórica e Disputas Conceituais no Interior da Linguagem

As narrativas, tramas e personagens do Romantismo foram construídas em meio a uma temporalidade instável, que compreendia ao mesmo tempo os anseios pela construção de um

¹⁷ Nesse primeiro momento do artigo direcionamo-nos aos textos e apontamentos de autores como Reinhart Koselleck (2006), Valdeir Araújo (2008), Ilmar Rohloff de Mattos (2004) Luisa Rauter Pereira (2015) e Marcelo de Mello Rangel (2011).

¹⁸ No segundo momento do artigo, direcionamo-nos aos textos e apontamentos de autores como Hans Ulrich Gumbrecht (2014) Marcelo de Mello Rangel (2011), Adolphe Bossert (2015), Daniel Pinha Silva (2014).

No que se refere ao debate historiográfico desenvolvido no terceiro momento do artigo, nos utilizamos dos textos e apontamentos de autores como Antônio Candido (2000), Luiz Costa Lima (1983) Flora Sussekind (2006), Maria Cecília Boechat (2003), Regina Zilberman (1999), Haroldo de Campos (2011), Kirian Valoubuef (1999), Andréa Werkema (2000), Marcelo Rangel (2011), Daniel Pinha Silva (2014).



futuro próspero (progresso) e se estruturava a partir da herança de um passado seguro, ou seja, são construções críticas de um momento em crise, carregado por sentimentos encorajadores, por esperanças e expectativas, mas, também pelo medo provocado pela falta de certa estabilidade. Não pretendemos afirmar que a temporalidade que antecedente ao Romantismo foi inteiramente pacífica, ou absurdamente calma/incontestável, mas que, de certa forma, a maneira pela qual as pessoas vivenciavam as experiências temporais era “facilitada” por certa repetição de significados e eventos. Um mundo onde a religião marcava, majoritariamente, a vida e as certezas de homens e mulheres, e onde a história era compreendida de forma mais cíclica, como uma espécie de “bacia” preenchida por experiências frequentemente consultadas, conforme podemos observar nas palavras de Reinhart Koselleck (2006):

Durante uma reunião em Charlottenburg, Oelssen [chefe de departamento no Ministério das Finanças] defendia vivamente a impressão de grande quantidade de papel-moeda para pagar dívidas. Uma vez esgotados os argumentos contrários, eu (conhecendo meu homem) disse com demasiada ousadia: Mas senhor Conselheiro Privado, o senhor certamente se lembra que já Tucídides falava do mal que sucedeu quando, em Atenas, decidiu-se imprimir papel-moeda em grande quantidade. Essa é uma experiência de grande importância”, ele retrucou em tom conciliador, deixando-se assim convencer, para manter a aparência de erudição (KOSSELCK, 2006, p. 1).

Podemos perceber que a personagem citada por Koselleck (2006) fez uso do que o autor chamou de “Topos da História *Magestra Vitae*”, uma vez que recorreu a um evento antigo para argumentar sobre a inviabilidade de uma estratégia econômica em seu mundo. Essa estrutura nos remete à predominância – até pouco tempo antes – de uma compreensão de história mais cíclica que tornava possível a confiança e a consulta recorrente dos acontecimentos pretéritos. Entretanto, o que pretendemos destacar com base nessa temporalidade histórica é a sua eventual descontinuidade, pois com o passar das épocas, essa forma de percepção histórica baseada em certa repetição tornou-se inviável, devido à própria emergência de descobertas e pensamentos “novos” no Ocidente europeu. Ou seja, eventos que não poderiam ser, ao menos não tão diretamente, pensados a partir da história e das tradições mais estruturadas, os quais provocaram, paulatinamente, novos questionamentos acerca daquela visão de mundo

Em “O Futuro Passado dos Tempos Modernos” de Reinhart Koselleck, observamos que essa “nova” compreensão da história e do tempo foi vivenciada a partir do século XVI e intensificada por uma crescente percepção de “aceleração temporal”, que o autor caracterizou como “modernidade”. Partindo desse conceito, o Koselleck apresenta a gradativa modificação



das “Sociedades Ocidentais”, que ao não serem mais determinadas prioritariamente pela religião e a sua conseqüente espera pelo fim dos tempos, passaram por processos de transformação, que levaram a um distanciamento paulatino em relação ao passado, às experiências que anteriormente orientavam tão fortemente o presente e determinavam significativamente as suas expectativas, o futuro (ARAÚJO, 2008, p. 99)²⁰.

Assim, “o espaço de experiência”, compreendido aqui como determinadas tradições organizadoras do presente, tornou-se cada vez menor. Em contrapartida, o “horizonte de expectativa”, compreendido como previsão de futuros (aspirações, projetos) até então indisponíveis, cresceu. Dessa forma, o ideal de progresso, juntamente às descobertas científicas, territoriais e às “revoluções” em geral, proporcionavam ao futuro o caráter de desconhecimento, esperança e insegurança, sobretudo, no período que se segue de 1750 a 1850, o qual o próprio Koselleck (2006, p. 41) caracterizou como *Sattelzeit*. Não coincidentemente, tratava-se do período em que o Brasil passava por significativas mudanças políticas, sendo possível citar aqui eventos como a vinda da Corte Portuguesa, a Independência do Brasil, a popularização dos romances e folhetins, certo ideal revolucionário moderno, a ação modernizadora saquarema etc. (MATTOS, 2004).

No que tange ao “ideal revolucionário moderno” presente no Brasil Oitocentista, destacamos o trabalho “Ao Ponto em que as Necessidades Públicas Exigem”, de Luísa Rauter Pereira, ao salientar que em 1831 com a entrada do Governo Regencial na cena política do país, as experiências passadas conviveram cada vez mais com a abertura de expectativa e com o ideal de uma Revolução Moderna. Tratando-se aqui dos moldes estabelecidos por Reinhart Koselleck, de uma revolução relacionada à ruptura e não aos parâmetros de uma história cíclica e exemplar (PEREIRA, 2015).

Já no que se refere à “condição da ação Saquarema reguladora na modernidade no país”, salientamos que Ilmar Rohloff de Mattos em “Tempo Saquarema” explica o processo de

²⁰ Em “A Experiência do Tempo”, Valdeci Lopes Araújo, argumenta que a aceleração do futuro proporcionou o distanciamento e o deslocamento das experiências do passado e também do presente. Ou seja, o mundo vivenciado na modernidade estava em constante transformação, cada vez mais distante de seu passado antigo e cada vez mais inserido em uma contagem linear e cronológica, preocupada com o desenvolvimento, o progresso de suas descobertas, fossem elas científicas, artísticas, políticas ou historiográficas. Aonde o presente, localizado entre o passado deixado para trás e o futuro almejado, era contraído, perdia sua “força epistemológica”, e tornava-se “apenas um momento em sua cronologia aparentemente infinita entre passado e futuro” (ARAÚJO, 2008, p. 99).



construção do Estado Imperial e a constituição de uma classe senhorial no Brasil, como uma forma de restauração e expansão da ordem colonial a partir de uma forte (re)hierarquização interna amparada antes de tudo em um governo centralizador. Tratava-se da condição e da ação Saquarema como mediadores e mesmo reguladores da modernidade no Brasil. Entretanto, o que pretendemos extrair da tese de Mattos (2004) é que, apesar do esforço pela centralização, havia também uma tensão interna entre os projetos intelectuais, ainda que as discussões permanecessem no espaço ordenado (mas, também, significativo no que tange à reorganização da “realidade”), que é o das ideias, do parlamento, da literatura.

Autores como Marcos Morel (2016), Valdei Lopes Araújo (2008), Marcelo de Mello Rangel (2011) e Luísa Rauter Pereira (2015) tematizam o que seria a modernidade no Brasil, principalmente no que se refere ao período posterior à emancipação política do país, em 1822. Temporalidade que, segundo os autores, foi evidenciada pelo alargamento do espaço público, por certa pluralidade de visões de mundo, exaltações sociais e uma consequente ressignificação de conceitos fundamentais à cena político-social do período, inclusive no espaço literário (“ficcional”). Estes apontamentos vêm ao encontro de autores como István Jancsó e João Paulo Pimenta (2000), a julgar por suas observações concernentes à disputa conceitual de termos como “Nação” e “Estado” no processo de construção do Estado Nacional moderno no Brasil²¹.

Salientamos que o que estamos chamando de “ressignificação dos conceitos” na modernidade caracterizou-se por disputas políticas e sociais no interior da linguagem, principalmente, se considerarmos os espaços políticos e artísticos vigentes, como destacado nos trabalhos de Margareth Rago (1985), Marcelo Rangel (2011) e Marcos Morel (2016), ou seja, tratava-se da intensa disputa pelo “significado” de palavras que, ao serem utilizadas em um mundo marcado pela instabilidade social, política, cultural e econômica, não possuíam um sentido mais geral como antes. Como pode ser observado na citação abaixo:

O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela (KOSELLECK, 2006, p. 109).

²¹ Acreditamos que este período marca, não apenas no Brasil, mas em certos espaços do Ocidente, o engendramento de um “novo” mundo político, social e democrático. Principalmente se compreendermos a “democracia” como um “regime de auto-instituição do social ou dos sentidos do coletivo”, definição apresentada por Marcel Gauchet e fortalecida por Luísa Rauter Pereira (2017, p. 261).



Assim, percebemos que esta intensa instabilidade conceitual provocada pela modernidade determinou romances, poemas, manuais de comportamento, dicionários e peças teatrais. Instâncias que serviram de palco para a transformação de palavras em conceitos, como “Nação”, “Estado”, “História”, “Revolução”, “Democracia”, “Feminino”, “Amor” e “Mulher”, por exemplo (KOSELLECK, 2006, p. 297). As disputas provocadas por esta crise da representação na modernidade, tornou possível significados e versões diferenciadas, designadas a um terno específico por um mesmo autor e até mesmo ao longo de uma única obra. Assim como, tornou possíveis também diferentes observações acerca do romantismo no interior da historiografia, como destacaremos mais adiante no artigo.

Clima histórico, Moralidade Egoísta e a Crítica Empreendida pelo Romantismo Brasileiro

Com as novas formas de enxergar o mundo, de produzir história e, sobretudo, de viver a experiência do tempo, não mais pautada pela busca de modelos orientados pela simples repetição dos acontecimentos passados, surgiram também novos questionamentos quanto as concepções políticas e sociais que colocavam em subserviência certos agentes históricos. Assim, evidenciaram-se alguns movimentos sociais de emancipação, tais como manifestações, reivindicações operárias, abolicionistas, manifestações feministas, entre outros²².

Movimentos amparados pelos mais diferentes referenciais teóricos, políticos e artísticos, desenvolvidos nos mais variados ambientes, das câmaras às artes, da promulgação de leis aos palcos teatrais do Império. E, essa temporalidade instável, marcada pela luta/pelo desejo de mudança, somada à incerteza do futuro e à insegurança do presente foi responsável por determinado clima histórico comum à época, sobretudo, no que toca a certos homens e movimentos específicos da modernidade como é o caso do Romantismo (RANGEL, 2011).

Destarte, esse clima histórico, ou a *stimmung* como é pontuado por Hans Ulrich Gumbrecht (2004), age como uma “voz interior”, uma espécie de melodia que perpassa o

²² Como exemplos de eventos políticos e sociais ocorridos durante a modernidade, tendo em vista o caráter de ruptura proporcionado pela temporalidade, citamos a Revolução Industrial e a Revolução Francesa ocorridas na Europa, assim como a própria Independência do Brasil e a promulgação da Constituição de 1824. No que se refere à concepção de Revolução na modernidade recomendamos Koselleck (2006). Ao nos referirmos a “manifestações feministas” desenvolvidas no decorrer da modernidade, fazemos menção às primeiras aparições do movimento no século XIX, sobretudo na Inglaterra, a julgar o caráter de luta institucional defendido pela “Primeira Onda do Feminismo”, ou seja, a luta por direitos jurídicos, educacionais e conjugais, muito evidente nesse primeiro momento. Consultar: Perrot (2007).



sentido e alcança os homens enquanto “presença”, ou seja, ultrapassa aquilo que concerne à metafísica, ao pensamento e atinge o que é físico/corporal, direcionando formas de convivência, manifestações artísticas e ações concretas nas mais diferentes relações humanas, assim como nas mais diferentes construções políticas e sociais.

Dessa forma, salientamos que a *stimmung* que pretendemos compreender a partir do Romantismo, o “clima histórico” que acreditamos ter feito parte da modernidade é a “Melancolia”. Um clima histórico que, segundo Marcelo de Mello Rangel (2011), foi responsável por uma tristeza íntima e um desejo encorajador em busca de um futuro também coletivo e mais afastado disso que seria o “egoísmo”.

“Egoísmo” que, nas definições apresentadas por Gonçalves de Magalhães e Torres Homem, trata de um sentimento individualista, da própria privação da felicidade ao menos da maior parte/nacional. Dito em outras palavras, para os românticos embebidos pela “Melancolia”, o homem deveria abandonar o “egoísmo”/o individualismo e unirem-se aos outros homens a fim de “construir uma sociedade no interior da qual o principal objetivo deveria ser o bem da comunidade, da pátria” (RANGEL, 2011, p.27).

Assim, destacamos que, para além da primeira geração de românticos do Brasil, composta pelos literatos da Revista Niterói – Gonçalves de Magalhães, Torres Homem e Araújo Porto Alegre –, outros literatos como Gonçalves Dias também foram envolvidos pela *Stimmung* da “Melancolia”²³. E, a expressão desse sentimento de tristeza a um só tempo encorajador, que acreditamos ser orgânico à construção das personagens românticas, pode ser reconhecida inclusive nas cartas enviadas pelo autor, como a correspondência trocada com seu amigo Alexandre Teófilo:

Eu tinha um princípio de **Melancolia**, porém agora tem crescido muito. Gosto de passear sozinho e desconhecido pelas ruas desertas e silenciosas de Lisboa. Gosto de desfrutar a viração de uma noite de luar depois de um dia abafado. Gosto de contemplar parte da Cidade do Cais do Sodré. Os edifícios que se encastelam – e que se desenham majestosos pelo mar, pelas casas circunvizinhas figurando objetos estranhos e gigantescos. Gosto de me embarcar em uma falua – correr o mar, contemplar a lua, que se espelha vacilante na superfície polida das águas. Os navios – que jogam descompassados como o cavalo que escava a terra impaciente de correr –

²³ A revista Niterói foi um periódico lançado no ano de 1836 em Paris, na qual jovens estudantes brasileiros (Magalhães, Torres Homem e Porto Alegre, entre outros) objetivaram a constituição e divulgação do que seria a cultura brasileira, constituindo o que seria o início do Romantismo brasileiro. Sobre a Revista Niterói e a primeira geração de Românticos no Brasil, recomendamos: (RANGEL, 2011).



e sobretudo a voz do Nauta que ecoa triste na solidão da noite, que acorda mil outras vozes (DIAS, 1964, p. 10, grifo nosso).

No trecho acima, retirado de uma carta enviada por Gonçalves Dias no ano de 1841, quando o autor não havia escrito ainda sua primeira peça teatral e nem mesmo seus poemas mais famosos, podemos notar o teor “melancólico” presente nos pensamentos e sentimentos de Gonçalves Dias. Teor esse que logo estaria presente também em seus escritos contrários ao sentimento “egoísta” difundido por determinados seguimentos da sociedade. De tal forma que, sua produção ficcional se tornaria um espaço importante de resistência política a essas instâncias “moralmente egoístas”, como aquelas que corroboravam com a agressão, o estupro e o assassinato das mulheres em sua época.

O que pretendemos destacar dessa leitura de Gonçalves Dias é que o Romantismo não foi apenas um movimento literário dos séculos XVIII e XIX; foi antes, um “estilo de pensamento e uma estruturação de afetos” que exerceu importante “revolta contra certos aspectos essenciais da sociedade moderna, tida como responsável por uma regressão ou por um declínio da humanidade”. A exemplo do que lemos nas cartas de Gonçalves Dias e nas obras literárias de autores do século XIX – não apenas do Romantismo –, acreditamos que os estilos literários da modernidade estavam marcados por uma luta constante entre “a expressão de seu próprio tempo e lugar e um conjunto de obras, referências e procedimentos herdados” (LÖWY, 2004, p. 1).

Dessa maneira, não compreendemos o Romantismo a partir do teor “idealista” frequentemente apontado como característico do movimento. Pelo contrário, consideramos as narrativas românticas como uma forma de resistência trazida à cena com vigor pelos mais diferentes literatos do período. Fossem esses escritores nacionais, a exemplo de Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias, fossem internacionais como Novalis, escritor que, de acordo com Adolphe Bossert (2015, p. 152), fazia da poesia uma “conversação da alma com ela mesma”. Autores que ao “conversarem com a alma” expressavam, através de poesias, romances e dramas, seus sentimentos e esperanças não apenas no que diz respeito a temas mais pessoais, mas também a questões próprias ao Estado, ao que se chamou de nação, à política, economia e ao amor pelo o que seria coletivo.



Romantismo: Um Debate Literário e Historiográfico do Estilo

Sabemos que a consideração do Romantismo como uma expressão concreta de resistência política contra certos aspectos “moralmente egoístas” da sociedade vai de encontro às assertivas de autores como Antonio Candido (2000), Luiz Costa Lima (1983) e Emília Viotti da Costa (1963). Autores que foram tradicionalmente amparados por parte da historiografia que compreende o Romantismo como um movimento primordialmente relacionado à construção da identidade brasileira – da nacionalidade – e ao entretenimento de seus leitores, sem a observância efetiva de sua proporção crítica²⁴.

Assim, acentuamos que ao descrever o movimento Romântico em obras como “Formação da Literatura Brasileira”, “O Romantismo no Brasil” e “Iniciação à Literatura Brasileira”, Antonio Candido destaca o Romantismo como a entrada literária do Brasil, então independente, nas letras. Uma literatura que com “entusiasmo” teria sido empenhada na “descrição” da natureza brasileira, assim como no “abandono” da mitologia clássica e de modelos primordialmente portugueses, fazendo da figura do indígena um elemento importante disso que seria a nação.

Destacamos que, em uma análise geral do movimento, sobretudo, no que se refere à primeira geração de literatos, Candido exerceu críticas contundentes a certos aspectos referentes à forma/ao estilo das publicações românticas no Brasil, apontando-as, por vezes, como narrativas folhetinescas “sob a forma de contos e novelas insignificantes” (CANDIDO, 2002, p. 40). Da mesma forma, que realizou críticas a determinados autores importantes para a cena literária do país no século XIX, a julgar pelo trecho abaixo:

Os primeiros poetas brasileiros considerados românticos são medíocres. Gonçalves de Magalhães (1811-1882) foi a princípio um árcade estrito, mas a sua estadia em Paris lhe trouxe a revelação das novas tendências, que abraçou com entusiasmo, vendo nelas sobretudo religião e patriotismo, sendo que a forma mais legítima deste estaria no

²⁴ Sobre o problema do nacionalismo brasileiro no século XIX e a noção de uma atividade letrada patriótica: “Em uma época marcada pela valorização do particular, forjado em nacional, como elemento diferenciador das literaturas, o caso brasileiro tem como traço específico as intensas relações entre a independência política e a literária, levando em conta a declaração de independência política em 1822. Na apreciação de Antônio Candido, a autonomia política foi importante para a elaboração das ideias românticas por três motivos: com ela, ressaltou-se o desejo de exprimir uma nova ordem de sentimentos pautados em um orgulho patriótico, apresentado como continuidade da ideia de nativismo; como desdobramento, uma vontade de criar uma literatura independente, não apenas uma literatura, colocando o problema do nacionalismo literário e a busca de novos modelos; por criar a noção de que a atividade letrada deve servir a uma tarefa patriótica na construção do brasileiro, ainda em nascimento” (SILVA, 2014, p. 82).



indianismo, tendência a que consagrou um fastidioso poema épico em dez cantos (CANDIDO, 2007, p. 40).

Pontuamos que apesar da crítica, Candido também dispensou elogios a alguns escritores do movimento vigente à época. A julgar os apontamentos quanto a importância do indianismo em Gonçalves Dias e até mesmo o tratamento de certas questões referentes aos “comportamentos humanos” e “abismos sociais” na literatura de Alencar. No entanto, o que assinalamos da análise de Candido é a não compreensão do Romantismo como um movimento prioritariamente político e crítico de seu próprio período. Uma espécie de comprometimento percebido pelo autor em outros movimentos literários, como o Realismo ainda no século XIX e o Modernismo no século XX, mas não no Romantismo (LIMA, 1983; CANDIDO, 2000).

A atenção dispensada por Antonio Candido acerca do nacionalismo expresso no Romantismo brasileiro aparece também como primordial ao trabalho de outros autores. Nesse sentido, mencionamos o trabalho de Flora Süssekind, “O Brasil não é Longe Daqui”, uma vez que disserta acerca da nacionalidade, assim como da delimitação da origem histórica do país concernente ao trabalho de importantes nomes do Romantismo brasileiro dentre eles Gonçalves de Magalhães e José de Alencar. Para a Süssekind, o século XIX foi marcado pela tentativa constante destes românticos em pontuar as origens da literatura brasileira e, porquanto, o consequente posicionamento destes mesmos literatos como narradores amenos de costumes e de quadros históricos pouco problemáticos, como descrito no trecho abaixo:

Trata-se, sobretudo, de perceber como este elemento narrativo específico- o narrador- adquire perfil próprio, marcado, exatamente quando talvez fosse de esperar que se mantivesse em papel apagado. Em parte, porque com os moldes do folhetim, do melodrama e da novela histórica, adotados pelos primeiros autores de contos e romances no país, pareciam assimilados de forma particularmente mecânica, quase sugerindo andar sozinhos, com o narrador em posição secundária diante de fôrmas, truques, *coups de théâtre*, cartas marcadas de vários tipos, em sucessão previsível. Em parte, porque a própria obsessão pela cor local parecia sugerir que o narrador procurasse fazer o mínimo de sombra possível a ela, cabendo-lhe a exclusiva função de fitá-la. Em parte porque, em absoluta sintonia com o próprio tempo, com o desejo de afirmação da unidade nacional e da paisagem americana com a “fundação” de uma novelística local, e pertencentes ou desejosos de pertencer em geral às classes dirigentes, não parece interessar a esses primeiros prosadores de ficção brasileiros acentuar qualquer negatividade no relacionamento entre o seu narrador e as tramas e paisagens romanesecas que desfilam aos seus olhos, ou entre ele e o nexos social graças ao qual se lhe atribui essa função de observador ameno de costumes, quadros históricos e vistas que se deseja bem pouco problemáticos (SÜSSEKIND, 2006, p. 2019).

Ainda no que diz respeito à incidência da nacionalidade no Romantismo brasileiro, sobretudo, no que se reporta à primeira geração de românticos, Luiz Costa Lima aponta para o



favorecimento do investimento estatal e seu afã civilizador que teria impulsionado a produção romântica no Brasil, sem que isso fosse a crítica da sociedade instituída. Para Costa Lima, diferente do Romantismo europeu, que teria sido capaz de efetuar posicionamentos críticos e autoreflexivos importantes no que toca à natureza, o Romantismo brasileiro teria figurado como uma encenação “fantasística das queixas do poeta”. Dito em outras palavras, para Costa Lima (1989) os escritores do Romantismo brasileiro dedicavam-se mais propriamente a uma observação contemplativa – e individualista – da natureza, haja vista que não observamos na análise do autor isto que seria o comprometimento da literatura brasileira com aquele mundo ao qual pertencia.

Comprometimento que, também, foi negado ao Romantismo nas análises desenvolvidas por José Veríssimo. De acordo com os apontamentos de Maria Boechat em “Paraísos Artificiais”, para Veríssimo a literatura escrita pelos autores do Romantismo, especialmente por Macedo e Alencar, teria sido empenhada em divertir “despreocupadamente” seu público leitor. Um público que desinteressado esteticamente e politicamente, desejando apenas o afastamento “das realidades da vida”. Tratava-se, para Veríssimo, da “literatura para divertir as mocinhas” (BOECHAT, 2003, p. 65)²⁵. Argumento com o qual não concordamos, haja vista que observamos assertivas políticas importantes na literatura romântica, sendo possível citar aqui as obras do próprio José de Alencar, apontadas por Veríssimo.

Para além de “Lucíola” e “Senhora”, comumente mencionadas como obras críticas do autor, citamos também o texto teatral “As Asas de um Anjo”, no qual Carolina, a protagonista da trama, levanta questões importantes quanto à sua posição social. Texto que foi censurado em 1858 e que contou com a crítica pública feita por seu autor no “Diário do Rio de Janeiro”, expressa no fragmento abaixo, com a qual observamos a indignação de Alencar em ver sua obra censurada nos palcos do Império, destacando assim a não aceitação pública de uma peça que fosse capaz de expor, criticando, “os costumes nacionais” e, conseqüentemente, a sua “própria sociedade”:

²⁵ No tocante à assertiva de Veríssimo ao apontar o leitor do Romantismo como “desinteressado esteticamente”, aproveitamos para mencionar a entrada dos estudos estéticos nas artes. Haja vista que, a partir do século XVIII, filósofos e artistas alemães já um tanto quanto desinteressados das premissas artísticas estabelecidas pela Poética começaram a preocupar-se com outras questões, sobretudo com esta questão pertencente ao “belo” e aos seus efeitos receptores. Dos questionamentos sobre o belo, surgiu a Estética, ou seja, a ciência dedicada ao estudo e aos padrões de determinado movimento artístico (ZILBERMAN, 1999, p. 264-271).



Quando tive a ideia de escrever “As Asas de um Anjo”, hesitei um momento antes de realizar o meu pensamento, interroguei-me sobre a maneira por que o público aceitaria essa tentativa, e só me resolvi depois de refletir que as principais obras dramáticas filhas da chamada escola realista – “A Dama das Camélias”, “As Mulheres de Mármore” e “As Parisienses” –, têm sido representadas em nossos teatros; que a Lucrécia Bórgia e o Rigoletto, transformação de *Le Rosi S’Amuse* de Vitor Hugo, eram ouvidas e admiradas no Teatro Lírico pela melhor sociedade do Rio de Janeiro. Confiando nestes precedentes, animei-me, porém que tinha contra mim um grande defeito, e era ser a comédia produção de um autor brasileiro e sobre costumes nacionais; esqueci-me que o véu que para certas pessoas encobre a chaga da sociedade estrangeira, rompia-se quando se tratava de esboçar a nossa própria sociedade. [...] Respondam os moralistas, e comparem a minha cena com todas essas a fim de julgarem calma e imparcialmente; a fim de apreciarem a justiça com que se proíbe a minha comédia em uma cidade onde todos os horrores da escola romântica e todas as verdades do que chamam escola realista têm sido exibidas. (ALENCAR, 1977, p. 255-260).

Ainda, no que se refere aos autores que consideram o Romantismo como um movimento, de certa forma, pacífico, apontamos as considerações feitas por Emília Viotti da Costa. Em seu texto “Concepção do Amor e Idealização da Mulher no Romantismo”, a autora, apesar de tratar de um sentimento moderno e importante como o “amor” –, sobretudo, no que diz respeito ao feminino – acaba afirmando que este “amor” é idealista. Em outras palavras, para Costa (1963), o Romantismo foi envolto pela “sensibilidade” e pela “imaginação”, o que teria facilitado o surgimento do “amor” como uma virtude, mas como um sentimento idealizador, capaz de transformar e edificar até mesmo a mais vil de todas as mulheres:

O amor, neste caso, aparece como uma virtude: todo amor é sincero e, por isso mesmo, nobre e edificante. O amor divinizado, em certas obras de George Sand, Lamartine, Hugo, sem falar nos autores alemães como Schlegel ou Novalis, assume foros de religião. Desenvolve-se, ao mesmo tempo, a mística do primeiro amor. Ao lado dessa ideia, surge a tese da redenção da pecadora: a mais vil das mulheres pode ser redimida por um verdadeiro amor, puro e desinteressado. Essa tese, de preferência francesa, criou grandes tipos literários, desde Marion Delorme até a Dama das Camélias (COSTA, 1963, p. 38).

No que tange à análise do “amor” romântico feita por Costa, não pretendemos negar o caráter edificante, concernente à personalidade das personagens narradas. No entanto, acreditamos, que o “amor” no Romantismo figurou, para além do que foi apontado pela autora, como uma matriz de resistência do “feminino” no interior da ficção atingindo o público leitor. De tal forma que observamos na trajetória das personagens femininas do movimento, a exemplo da própria Margarida Gautier – “A Dama das Camélias” – mencionada por Costa, a compreensão do “amor” como um sentimento encorajador de suas próprias escolhas, como a escolha de seu cônjuge. Salientamos a decisão da protagonista em abandonar uma vida regada



a luxuosas “propostas financeiras e presentes” pelo amor que sente por Armand. Trata-se, para nós, da tomada de suas ações através da força proporcionada pelo amor, em detrimento daquilo que estava socialmente/politicamente pré-estabelecido (DUMAS FILHO, 1848).

Não desconsideramos a importância historiográfica das análises de autores como Candido e Costa, ou seja, compreendemos a sua relevância para a construção daquilo que tornou possível a compreensão de parte do Romantismo no Brasil. No entanto, aproximamo-nos das análises desenvolvidas mais recentemente por Haroldo de Campos (2011), Karin Volobuef (1999), Andréa Werkema (2001), Marcelo Rangel (2011), Daniel Silva (2014) e Gisele Chiari (2015), que abrangem as reflexões acerca do movimento, acentuando suas características para além de um nacionalismo mais idealista, da idealização das personagens e do entretenimento dos leitores.

A partir disto, nos voltamos para o texto “O Sequestro do Barroco na Formação da Literatura Brasileira”, obra em que Haroldo de Campos exerce críticas contundentes ao que Antonio Candido propôs em sua análise do Barroco em seu livro “Formação da Literatura Brasileira”. Para Campos (2011, p. 20), Candido explicitara sua compreensão de que o Barroco no Brasil não teria sido importante à “formação” da literatura nacional, uma vez que não teria elaborado uma linguagem própria e nem atingido um público leitor significativo.

Destarte, a objeção de Campos (2011) à interpretação de Candido baseia-se no argumento de que o conceito de “formação” presente em sua obra não compreende todo o condicionamento da literatura nacional. Para Campos (2011), a análise feita por Antonio Candido foi responsável por determinada lógica de exclusão e inclusão de textos literários que não condizem com uma análise apropriada do que teria sido desenvolvido nas obras no decorrer das décadas. Partindo desse pressuposto, a proposta de Campos (2011) abrange uma “nova” compreensão do Barroco, associando-o aos apontamentos e críticas políticas e sociais, o que explicitaria a necessidade de certa (re)leitura de estilos/textos literários como o Barroco e o próprio Romantismo, por exemplo.

Tendo em vista esta proposta acerca da (re)leitura de certos estilos literários, iniciamos nossa compreensão do que seria próprio ao Romantismo a partir daqueles que relacionam a literatura Romântica no Brasil àquela desenvolvida na Alemanha, no século XVIII. Nesse sentido, apontamos primeiramente o trabalho “Frestas e Arestas: A Prosa de Ficção do



Romantismo na Alemanha e no Brasil”, de Karin Volobuef, no que se refere ao âmbito crítico próprio ao nascimento do Romantismo na Alemanha. No desenrolar de seu argumento a autora menciona as diversas tendências do Romantismo, que vão desde o conservadorismo às atitudes revolucionárias, haja vista a verificação de uma acirrada crítica social dimensionada pelo romantismo alemão contra certa arbitrariedade de que se serviam os poderosos da época (aristocratas) e contra a valorização excessiva do prestígio social e do dinheiro da burguesia (VALOUBUEF, 1999).

Já no que toca às críticas sociais empreendidas pelos românticos no Brasil, Volobuef (1999) aponta especialmente a contraposição dos escritores ao autoritarismo patriarcal de sua época. Às disposições paternas acerca do futuro de seus filhos, principalmente de suas filhas, através dos arranjos matrimoniais, compreendendo o amor como oposição ao “caráter econômico” dessas relações familiares vigentes no Brasil Oitocentista. A autora destaca outras preocupações intrínsecas à literatura romântica no Brasil tais como “a precariedade das escolas no interior, nas quais lecionavam indivíduos sem nenhum preparo específico ou mesmo instrução e “o charlatanismo em que patinava a medicina praticada pelos sertões afora” (VALOUBUEF, 1999).

Em relação a esta aproximação vigente entre o Romantismo desenvolvido no Brasil e aquele observado na Alemanha, mencionamos, também, o trabalho de Andréa Werkema em “O Romantismo de Álvares de Azevedo”, em que aponta para a “acriticabilidade” como uma condição concernente à teoria do “primeiro Romantismo alemão”, assim como a seriedade analítica implícita ao texto que permite o movimento da construção romântica para além da idealização frequentemente apontada por outros autores.

Assim, para Werkema, a utilização da crítica no Romantismo pode ser observada também no desenrolar da literatura brasileira, sobretudo, a partir da leitura e análise da obra “Macário”, de Álvares de Azevedo. Segundo a autora, o drama do literato carrega características marcantes disto que seria próprio ao “primeiro Romantismo alemão”, tais como “a transgressão romântica ao incesto, a atração exercida pelo suicídio, a discussão do lugar do poeta e de sua obra no mundo e o amor não correspondido”. Trata-se, para a autora, de uma obra autorreflexiva, irônica, “expressivista” e sentimentalista, ou seja, “um texto multifacetado na melhor tradição romântica” (WERKEMA, 2001).



No que se refere, ainda, à crítica ficcional do Romantismo no Brasil empreendida por outros românticos, trazemos à cena o argumento desenvolvido por Marcelo de Mello Rangel em sua tese de doutorado “Poesia, História e Economia Política nos Suspiros Poéticos e Saudades e na Revista Niterói”, na qual apresenta assertivas desenvolvidas pela primeira geração de românticos no Brasil quanto ao “egoísmo” na sociedade oitocentista. Literatos como Magalhães, Porto Alegre e Torres Homem teriam elaborado estratégias capazes de emocionar os homens e mulheres da “boa sociedade”, a fim de convencê-los à tomada de decisões pelo todo/pela nação, inclusive no tocante ao fim da escravidão. E isso através de um apelo estético, literário, desenvolvido à luz da instauração do Romantismo no Brasil (RANGEL, 2011, p. 27)²⁶.

Da mesma forma, salientamos o trabalho de Daniel Pinha Silva em seu texto “História e Literatura no Brasil Oitocentista”, no qual é apresentada a tese de que a literatura moderna não só surgiu como um aparato político de crítica social, como evidenciou a decisão por sua historicidade. Dito em outras palavras, de acordo com Silva, já existia, no século XIX, a intenção estética de problematizar as questões do presente na literatura (SILVA, 2004, p. 81). Tal fato é reforçado pelo autor no trecho abaixo, em sua análise acerca das “Cartas sobre a Confederação dos Tamaios”, de José de Alencar:

As “Cartas” revelam, sobretudo, o destaque dado por Alencar para o problema da forma literária que, segundo ele, deve estar adequada a critérios locais e epocais, sem, contudo, abrir mão de uma tradição acumulada pelo passado literário, a qual o presente deve mobilizar. Ou seja, embora atrelado ao instinto de nacionalidade disseminado pelas letras brasileiras nos oitocentos, Alencar problematiza nas “Cartas” a historicidade das formas literárias, trazendo para primeiro plano um princípio romântico adequado ao contexto letrado brasileiro (SILVA, 2004, p. 81).

Argumento esse, acerca da relação entre as obras ditas ficcionais e sua própria historicidade no século XIX, que foi desenvolvido também por Gisele Chiari, em sua tese de doutorado “A Estética Romântica no Teatro de Gonçalves Dias”, quando a autora menciona a escolha dos eventos históricos no Romantismo à luz das situações políticas vivenciadas pela sociedade vigente. O que Chiari (2015, p. 146) observa na obra “Leonor de Mendonça”, quanto a obrigação matrimonial imposta às personagens do drama, pode ser verificada nos enlaces

²⁶ Nossa compreensão do conceito de “boa sociedade” foi retirada do texto “Do Império do Brasil ao Império do Brasil”, de Ilmar Mattos, como explicitado no seguinte trecho: “As diferenças e hierarquizações entre a boa sociedade – aqueles que eram livres, brancos e proprietários de escravos –, e os escravos- aqueles que não eram brancos e eram propriedades de outrem, as diferenças e hierarquizações, repito, eram construídas a partir dos atributos primários de liberdade e propriedade, e matizadas por critérios raciais e culturais, pondo em questão o conceito moderno e revolucionário de nação” (MATTOS, 2004, p. 9).



matrimoniais do período em que a obra foi escrita. Uma maneira incisiva da expressão dos autores Românticos em suas narrativas, intimamente envolvidos pelo clima histórico e pelo ideal melancólico encorajador observado na Modernidade, responsável inclusive pelas críticas estéticas daquele período.

Considerações Finais

Observamos a Modernidade e sua consequente “abertura de expectativa” essencial para a construção dos estilos literários da época, como o Romantismo. Acreditamos que a temporalidade histórica do século XIX no Brasil foi importante para a criação de obras literárias preocupadas com o meio político e social que as circundavam, sendo possível citar as mais diferentes obras de autores brasileiros como Gonçalves Dias e José de Alencar.

Para além da Modernidade concernente aos escritores e obras do Romantismo, destacamos o clima histórico “melancólico”, que teria influenciado as ações desses românticos contrários a determinada “moralidade egoísta” do período, ou seja, românticos que embebidos pelas novas possibilidades temporais da época, assim como pelo ideal encorajador melancólico, expressavam em suas obras os mais diferentes questionamentos e críticas referentes ao egoísmo, ao amor, aos contratos matrimoniais e à escravidão por exemplo.

Tendo em vista o debate historiográfico apresentado no artigo, compreendemos que apesar das diversas possibilidades de leitura referente ao Romantismo no Brasil, consideramos o estilo literário como essencial para a compreensão dos anseios e da cena histórico-temporal do Brasil oitocentista, quer no que se refere à expressão de seu ideal crítico de novas possibilidades, quer no que se refere à observação e permanência de experiências passadas.

Entendemos o Romantismo como um evento próprio a manutenção de certas experiências, assim como as novas descobertas, lutas e expectativas desenvolvidas no interior da linguagem e, conseqüentemente, da Modernidade brasileira. Trata-se aqui da compreensão do estilo literário como a expressão da historicidade concernente àquelas obras e autores, como aparato linguístico, político e cultural importante àquele determinado período histórico, seja no que se refere à crítica observada pela literatura Romântica a isto que chamamos de “moralidade egoísta”, seja no que se refere à permanência de certo “espaço de experiência” determinados pela temporalidade em questão.



Referências

- ALENCAR, José de. **As asas de um anjo**: comédia em um prólogo, quatro atos e um epílogo. Teatro completo. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1977.
- ARAÚJO, Valdei Lopes. A experiência do tempo na formação do império do Brasil: autoconsciência moderna e historicização. **Revista de História** (USP), v. 159, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19090>>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- ARAÚJO, Valdei Lopes. As transformações nos conceitos de literatura e história no Brasil: rupturas e discontinuidades (1830-1840). **Saeculum (UFPB)**, v. 1, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- BOECHAT, Maria Cecília. **Paraísos artificiais: o romantismo de José de Alencar e sua recepção crítica**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2003.
- BOSSERT, Adolphe. O romantismo de Novalis. **Revista Dialectus**, Ano 2, n. 7, set. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/download/5191/3823/>>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- CAMPOS, Haroldo de. **O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas/USP, 2002.
- CHIARI, Gisele Chimmi. **A estética romântica no teatro de Gonçalves Dias: Leonor de Mendonça**. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-17092015-162217/publico/2015_GiseleGemmiChiari_VCorr.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- COSTA, Emília Viotti. Concepção do amor e idealização da mulher no romantismo: considerações a propósito de uma obra de Michelet. **Periódicos FCLA/UNESP**, v. 4. 1963. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3216/2943>>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- DIAS, Gonçalves. A. **Correspondência ativa**. Anais da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, v. 84, 1964. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_084_1964.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- DUMAS FILHO, Alexandre. **La Dame aux Camélias (1848)**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, ambiência, stimmung**: sobre o potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC/Rio, 2014.



- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Cascatas da modernidade. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio, 2010.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio, 2006.
- LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- LÖWY, M. **Judeus heterodoxos**: messianismo, romantismo e utopia. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Do Império do Brasil ao Império do Brasil. In: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (Org.). **Estudos em homenagem a Luís Antonio de Oliveira Ramos**. Porto: Universidade do Porto, 2004.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- PEREIRA, Luísa Rauter. **Ao ponto que as necessidades públicas exigem**: experiência política e refiguração do tempo no debate político da década de 1830. São Paulo: Almanack, 2015.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo, editora Contexto, 2007.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RANGEL, Marcelo de Mello. **Poesia, história e economia política nos Suspiros Poéticos e Saudades e na Revista Niterói**. 2011. 316f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=18523@1>>. Acesso em 1 nov. 2018.
- SILVA, Daniel Pinha. História e literatura no Brasil oitocentista: a historicidade do literário na crítica de José de Alencar a Gonçalves de Magalhães. **Revista Maracanã**, Ano X, v. 10, jan./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanã/article/view/13751/10629>>. Acesso em: 4 nov. 2018
- SÜSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longe daqui**: o narrador, a viagem. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- VALOUBUEF, Karin. **Frestas e arestas**: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- WERKEMA, Andréa. **O romantismo de Álvares de Azevedo. O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**, Belo Horizonte, v. 7, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3104/3055>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- ZILBERMAN, Regina. Crítica. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução ao romantismo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.



O Movimento Primavera Secundarista no Contexto do Neoliberalismo: Algumas Considerações²⁷

Cláudia Lúcia da Costa²⁸

Maria Cristina dos Santos Bezerra²⁹

Resumo: O presente artigo aborda o avanço do neoliberalismo no Brasil nos últimos anos que, traz no bojo de suas políticas, as disputas entre os projetos educacionais para burguesia e para a classe trabalhadora. Nos últimos anos, a educação pública tem sido alvo de intensas reformas que tensionam com os anseios dos/das estudantes culminando em movimentos de luta e resistência, que revelam possibilidades de enfrentamento à racionalidade imposta, destacando-se o movimento conhecido como Primavera Secundarista, que teve por principal ação a ocupação das escolas públicas por estudantes em quase todo Brasil, incluindo o estado de Minas Gerais e nele, duas escolas ocupadas na cidade de Ituiutaba/MG. Partindo da realidade objetiva, do particular para o geral, à luz da materialidade concreta, portanto, pesquisou-se os movimentos das ocupações como forma de luta e resistência às contrarreformas impostas à educação derivado do projeto hegemônico de educação, imposto pelo Estado à classe trabalhadora e, também, seus limites e contradições.

Palavras-Chave: Neoliberalismo, Educação, Ocupações, Escolas, Contradição.

The Spring Second Movement in the Context of Neoliberalism: Some Considerations

Abstract: This article discusses the advance of neoliberalism in Brazil in recent years, which brings, in the midst of its policies, the disputes between educational projects for the bourgeoisie and the working class. In recent years, public education has been the target of intense reforms that tense with the students aspirations culminating in movements of struggle and resistance, which reveal possibilities of confronting the imposed rationality, especially the movement known as the Secundarist Spring its main action was the occupation of public schools by students in almost all of Brazil, including the state of Minas Gerais and in it, two occupied schools in the city of Ituiutaba/MG. Starting from the objective reality, from the particular to the general, in the light of concrete materiality, therefore, the movements of occupations were investigated as a form of struggle and resistance to the counter-reforms imposed on education derived from the hegemonic project of education imposed by the state on the working class and also its limits and contradictions.

Keywords: Neoliberalism, Education, Occupations, Schools, Contradiction.

²⁷ O presente artigo é parte constituinte de relatório de pesquisa de Estágio Pós-Doutoral em realização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

²⁸ Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

²⁹ Pós-Doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa). Pós-Doutora em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar).



Introdução

Esse artigo traz uma análise do avanço do neoliberalismo na América Latina, o processo de aprofundamento da precarização do trabalho e seus reflexos no sistema escolar. No movimento contraditório do capitalismo, contrariando essa hegemonia imposta, avançam movimentos de luta e resistência como, por exemplo, a Reforma de Córdoba, a Revolução dos Pinguins no Chile, as ocupações secundaristas no Brasil. Considera-se que a luta dos movimentos sociais organizados revela importantes ganhos para a classe trabalhadora em nosso país, destacando-se os partidos da esquerda, os sindicatos, os movimentos populares como um todo e coletivos de luta.

O acirramento das contrarreformas impostas pelo neoliberalismo nas últimas décadas, levou ao surgimento de alguns movimentos contestadores da retirada de direitos, dentre eles, o movimento que ficou conhecido como Primavera Secundarista, ocorrido em 2016, com a ocupação de escolas por estudantes secundaristas em vários estados brasileiros, questionando algumas reformas para a educação. As ocupações começaram inicialmente no Paraná, depois São Paulo, em 2015 e em 2016, respectivamente, momento em que o movimento ganha força, bem como instrumento de questionamento das políticas educacionais impostas pelo Estado brasileiro.

As ocupações adentraram ao estado de Minas Gerais, alcançando o município de Ituiutaba, trazendo os anseios dos/as estudantes secundaristas para a educação pública, o que nos levou a analisar o protagonismo dessas ocupações que foram ocorrendo de forma espontânea. O processo educativo construído na luta e a politização emergiram como elementos importantes para a conscientização da classe trabalhadora. Nesse contexto, definimos como objetivo de pesquisa a investigação de como esse movimento surge, suas pautas, sua importância, força e seus limites no desenrolar das ocupações. Apresentamos neste artigo, alguns resultados parciais e questionamentos importantes que construímos no processo de pesquisa.

Ituiutaba é um município do interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país. Sua população em julho de 2019, de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 104.671 habitantes. A cidade é um polo regional para os municípios de Capinópolis, Santa Vitória, Gurinhatã, Canápolis, Cachoeira Dourada de Minas,



Ipiaçu e atende com serviços variados a região do Pontal do Triângulo Mineiro. Tem no agronegócio (agricultura da cana-de-açúcar, soja, milho e pecuária de corte e leite) e na prestação de serviços (comércio variado, advocacia, assessoria, consultoria de informática, e outros) seus principais elementos e fonte de divisas.

O município conta com a presença de um campus da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e um campus da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), com diversos cursos superiores nas modalidades de licenciatura e bacharelado. Segundo informações do site da Prefeitura Municipal de Ituiutaba, o município contava com 20 escolas municipais em 2017. E, de acordo com dados do site da Secretaria Regional de Educação de Minas Gerais, Ituiutaba possuía 17 escolas estaduais no ano de 2018.

Em 2016, duas escolas públicas estaduais foram ocupadas por estudantes secundaristas, seguindo o movimento nacional, não se tendo conhecimento de nenhum movimento anterior a esse no âmbito das escolas públicas de educação básica, que tivesse tamanho impacto no município e nas próprias unidades escolares. As ocupações tiveram grande repercussão em Ituiutaba e no Brasil, de modo que, a hipótese inicialmente esboçada é a de que as ocupações são um movimento contra-hegemônico ao avanço do neoliberalismo que vem assolando a América Latina nas últimas décadas e provocando o desmonte da educação pública. Nos processos das ocupações, os secundaristas na apropriação e organização coletiva do espaço público mostraram o seu protagonismo e a força da juventude.

As novas formas de exploração dominantes e, conseqüentemente, as contradições que o capitalismo gera, como a precarização do trabalho, da escola, da educação, ou seja, a retirada de direitos sociais em sentido amplo, dialeticamente produzem os movimentos contra-hegemônicos, que são contrários e resistentes à hegemonia imposta pelo capitalismo e revelam os anseios e lutas da classe trabalhadora. Nesse sentido, questiona-se se as ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas seriam, de fato, um movimento contra-hegemônico? Foi um primeiro questionamento que surgiu para a pesquisa.

As análises parciais da pesquisa apresentadas nesse artigo, apontam a importância de se dar visibilidade a esses movimentos de luta, uma vez que a história do capitalismo não acontece sem resistências, bem como a história do sistema escolar brasileiro e da América Latina são histórias de lutas e resistências caracterizadas por diversas manifestações dos



estudantes e da classe trabalhadora. Considerando a realidade observada em 2016 e partindo da análise das ocupações de duas escolas no município de Ituiutaba/MG no contexto das ocupações em escala nacional, que abrangeram vários estados brasileiros, optamos por empregar os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevistas; sistematização e produção dos resultados finais. A pesquisa encontra-se em fase final de sistematização das entrevistas e redação do relatório final do estágio pós-doutoral.

Primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o avanço do neoliberalismo no Brasil e seus desdobramentos para a educação. Antunes (2018) e Harvey (2005) foram os principais autores consultados nessa etapa da pesquisa. Os desdobramentos produzidos pelo avanço do neoliberalismo para a educação e o sistema escolar brasileiro constituíram outra etapa, tendo como principais fontes Saviani (2005), Duarte e Martins (2013) e Solano (2018), que analisam o movimento de Córdoba, importante marco da resistência ao projeto capitalista de educação na América Latina.

Trazendo à discussão a importância do método e da análise a partir do materialismo histórico e dialético, os estudos voltaram-se para os textos de Saviani (2005), Gramsci (2000), Martins e Lavoura (2018), que iluminaram conceitos e categorias como realidade concreta, capitalismo, luta de classes, educação, ocupações e contradição. Entrevistas também foram feitas com estudantes das ocupações de Ituiutaba/MG e uma consulta aos registros das ocupações, com vistas a investigar as ocupações, seu protagonismo e importância no cenário atual e que, mesmo tendo findado, tiveram e têm efeitos sobre o espaço escolar, as políticas públicas para a educação e expressam os seus limites e contradições.

O artigo segue tratando do neoliberalismo e seus desdobramentos para a educação, o desmonte da educação pública que vem acontecendo nos últimos anos e as reformas propostas em 2016 para a educação, que geraram a revolta dos estudantes secundaristas de todo o país, levando ao movimento de ocupações, apontando sua importância e alguns questionamentos que ainda estão sendo sistematizados conforme a pesquisa se desenvolve. Algumas considerações encerram o texto na expectativa de contribuir com o estudo desses movimentos e com a necessidade de se avançar nas lutas frente ao retrocesso dos direitos promovidos pelo capitalismo em sua fase neoliberal.



Neoliberalismo e Educação

Os anos de 1980 marcaram a hegemonia do pensamento neoliberal no mundo ocidental, primeiramente nos países de capitalismo mais desenvolvido, se estendendo após os anos de 1990 para outros países da periferia do capital, como o Brasil. O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, marcada pela predominância do capital financeiro, dada a crise de acumulação do sistema nos anos de 1970. Essa nova fase, começou no Chile com um golpe de Estado liderado pelo General Pinochet, apoiado pelos Estados Unidos da América e pelo capital privado, provocando a abertura para o mercado externo – capitais industriais, comerciais e financeiros –, provocando a contratação flexível do trabalhador. Por compreender que o movimento de ocupação das escolas em todo Brasil perpassa pela compreensão do atual momento do capitalismo e está diretamente vinculando ao início de sua penetração na América Latina, destacamos as políticas públicas que emergem nessa nova fase.

Nessa direção, Harvey (2005), afirma que a centralidade do pensamento neoliberal está na dignidade humana e na liberdade individual como ideais políticos, valores centrais da civilização, pressupondo que as liberdades individuais serão garantidas pela liberdade de mercado, marcando a promoção de uma economia social e moral. Esses elementos caracterizam uma onda conservadora da ultradireita em toda a América Latina com governos autoritários. O neoliberalismo como racionalização traz uma mudança de conduta, de mentalidade e atitudes, novas formas de subjetividade que envolvem a competitividade e o empreendedorismo.

Antunes (2018), por sua vez, aponta que os serviços crescem mais que os empregos, mas isso não significa o fim do trabalho, e sim a necessidade de compreender o contexto em sua forma contraditória. O emprego é uma forma de trabalho assalariado assumida no capitalismo e a terceirização é o elemento chave para o desmonte dos direitos trabalhistas e as novas formas de exploração do trabalho. De acordo com o autor, o trabalho fica cada vez mais individualizado, dessocializado, sem convivência com outros trabalhadores, há uma maior instabilidade e insegurança. Flexibilizar é a ordem e com a flexibilização veio o desmonte dos direitos trabalhistas e das funções do Estado. Houve (há) uma fragmentação maior da classe trabalhadora e a unidade nas lutas torna-se um desafio ainda maior, dificultando a atuação de sindicatos e movimentos sociais e populares organizados.



As políticas públicas para a educação sofreram reorientações, principalmente, após o Consenso de Washington de 1989. O Estado passou a ser mínimo na gestão dos recursos, seu papel é fundamental nesse período, pois retira de sua função o social, levando à descentralização de suas responsabilidades financeiras com a educação, porém, mantendo centralizado o controle das políticas educacionais do país, sobretudo, no controle do avanço e implementação das contrarreformas que atacam os direitos básicos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo da história. É uma política que combina a descentralização e a centralização. O currículo, os indicadores, o controle do trabalho docente, as avaliações marcam a era da qualidade na educação que deixa de ser responsabilidade do Estado, que não considera a estrutura e os recursos disponíveis para a educação pública, recriando o produtivismo na educação, através de um discurso que se pauta pela autonomia, flexibilização, individualização e produtivismo.

No Brasil, em 1989, no governo Fernando Collor de Mello, tais políticas neoliberais começaram a ser implementadas, com a participação central do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). O Consenso de Washington marcou a união dos interesses desses órgãos para a implementação do projeto neoliberal para os países da América Latina e que estão em curso desde então. O Estado neoliberal vai além do Estado mínimo, visando se eximir totalmente da sua função social através de privatizações, transferência da execução de ações destinadas a determinados segmentos da sociedade para Organizações não Governamentais (ONGs), militarização da educação, fim da previdência pública e estatal, contrarreformas no ensino, fechamento de turmas nas escolas públicas e fechamento de escolas, retirada da autonomia das universidades, dentre outras.

Tudo promovido sob o auspício da fundamentação econômica neoliberal, orientada pela disseminação do ideal de liberdade individual, do empreendedorismo, da flexibilização. Essa fase, segundo Antunes (2018), não acontece sem o sistema de coerção e assédio no trabalho, caracterizando fortemente o adoecimento, os problemas de saúde mental, como depressão, síndrome do pânico e aumento do número de suicídios, incluindo os suicídios no local de trabalho.

As ideias neoliberais ganham força nos anos de 1970 com a acumulação flexível, com o reordenamento social e político para uma sociedade de mercado, com a preeminência do



capital privado, o mercado livre do trabalho, permitindo a contratação flexível do trabalhador. A teoria neoliberal sustenta que o desemprego é opcional. De acordo com Harvey (2005), as bases materiais da construção do consentimento no neoliberalismo são impulsionadas pelo pós-modernismo. O controle da subjetividade dos/as trabalhadores/as é estratégico para obter altos índices de produtividade.

O sistema escolar não fica alheio à essa nova fase, ao contrário, o neoliberalismo atinge a educação com a forte onda das privatizações, mudanças no currículo, militarização das escolas. A educação pública é pautada pelas grandes corporações e organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltadas para a empregabilidade, para o modelo dos projetos, das habilidades e competências. Alves (2015) afirma que a escola capitalista é uma pequena fábrica onde se cultivam a disciplina e o assujeitamento de classe, e, inerente a esse processo está, portanto, o crescimento da desigualdade como problema estrutural da acumulação na fase neoliberal do capitalismo. Antunes (2018), trata do que denomina tripode destrutiva do neoliberalismo: terceirização, informalidade e flexibilização.

Tanto no movimento contraditório do avanço do capitalismo, quanto no processo histórico de formação do sistema escolar capitalista, ocorreram resistências em toda a América Latina, que marcam o tensionamento da luta de classes, como a Reforma de Córdoba de 1918, a Revolução dos Pinguins, no Chile em 2006 e as ocupações das escolas públicas no Brasil em 2016. Os partidos de esquerda e movimentos sociais organizados têm um legado histórico de lutas e conquistas para a classe trabalhadora nessa direção.

A Reforma de Córdoba de 1918, segundo Solano (2019), ficou conhecida como a primeira greve geral da história do movimento estudantil. Criticava o sistema educativo e o regime social com intuito de quebrar o monopólio político e cultural do Estado na educação. Esse movimento de reforma se expandiu pela América Latina ao longo dos anos e marcou a tensão entre algumas conquistas e ações do Estado, e, assim, seguiram-se períodos de avanços e retrocessos para a educação pública e o movimento estudantil no jogo de forças entre as classes e seus interesses.

Em 2015, no Brasil, cerca de 200 escolas foram ocupadas por estudantes em São Paulo, contra as medidas do governo estadual que visavam “reorganizar” o ensino e fechar 94 escolas,



realocando mais de 300 mil estudantes, segundo Polli et al. (2018). No mesmo ano, conforme os autores, houve protestos no Paraná contra o fechamento de escolas e, em 2016, a PEC 55, Proposta de Emenda Constitucional que estipula o teto e congela os gastos com educação por 20 anos, a popularmente chamada “PEC do fim do mundo”, a Medida Provisória 746/2016, que propunha a reestruturação do ensino médio, retirava a obrigatoriedade de algumas disciplinas, geraram descontentamento na comunidade estudantil, tanto com essas pautas nacionais como com pautas locais, culminando nas ocupações das escolas públicas em vários estados do Brasil. Houve até mudanças nos locais de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2016, por conta de escolas que eram locais de realização do exame e estavam ocupadas.

A pesquisa investigou a importância desses movimentos de ocupações das escolas em 2016, com destaque para as escolas ocupadas em Ituiutaba/MG, à luz do materialismo histórico e dialético, que permitiu apreender as condições materiais para a formação do movimento, a sua dinamicidade processual e contraditória. Martins e Lavoura (2018) afirmam que, conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações, partindo do particular para o universal, superando a aparência do objeto investigado, chegando em sua essência, desvelando a dinâmica e estrutura de seu funcionamento.

Segundo Saviani (2000), a função social da escola é a de socializar conhecimentos desenvolvidos e sistematizados. No entanto, compreende-se que a luta de classes com suas tensões se reproduz também na educação escolar. O capitalismo tem um projeto de educação para a classe trabalhadora, pautado na formação dentro de um modelo de competências e habilidades, na pedagogia do “aprender a aprender” nas palavras de Duarte (2011), com objetivo de formar cidadãos capacitados para o mercado de trabalho, para a lógica mercadológica. E, seguindo essa lógica, a educação profissionalizante permeia as propostas de currículo para as escolas públicas através do ensino técnico e tecnológico para formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, distanciando ainda mais a educação que é ofertada à burguesia daquela disponibilizada para a classe trabalhadora.

Gramsci (2000), destaca o papel da escola como espaço privilegiado de formação da consciência humana e o papel da educação escolar na superação da sociedade capitalista. Duarte (2011), de sua parte, afirma que a burguesia teme a escola, teme o espaço escolar e o ensino que nela é praticado, uma vez que o pensamento crítico questiona o sistema e a ordem imposta



por ele. A escola é, portanto, espaço da contradição e nesse espaço contraditório, à medida que reformas vêm sendo impostas, nascem as contestações, manifestações que culminaram nas ocupações.

A escola ao ser instituída como forma predominante da educação na sociedade do capital e sujeita a toda ordem de contradições, que são inerentes a esta estrutura social, segundo Mascarenhas et al. (2017), torna-se um importante campo de disputas político-ideológicas no interior da luta de classes. De acordo com os autores, as lutas hegemônicas entre capital e trabalho efetivadas no interior da escola se materializam por meio de ações estratégicas que buscam criar condições de estabelecimento da direção intelectual e moral de uma classe sobre o conjunto das demais classes sociais.

Partindo da ótica da dialética, segundo Duarte (2011), sabe-se que na sociedade burguesa é impossível a superação da contradição da escola em si mesma. Há um jogo de forças e projetos em disputa e à medida que avança o nível de consciência das massas, avançam as formas de cerceamento do pensamento crítico por parte da burguesia, incluindo a violência policial e repressão de diversas ordens a estudantes e professores.

O Movimento da Primavera Secundarista

O avanço do neoliberalismo tem sido acompanhado nos últimos anos por uma série de ataques à saúde, educação e previdência públicas, bem como aos direitos trabalhistas. A PEC 55 juntamente com a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência, somadas às reformas na educação no Brasil são um verdadeiro desmonte dos direitos dos cidadãos. Reitera-se aqui, que em 2015-2016, no Paraná e em São Paulo, uma reforma educacional, anunciada pelos governadores desses estados, fecharia diversas escolas e realocaria estudantes, o que gerou indignação e revolta de estudantes, pais e docentes. Vários protestos ocorreram, manifestações, passeatas, atos, culminando nas ocupações das escolas.

O debate sobre o fechamento das escolas em São Paulo já despertava interesse em alguns movimentos sociais organizados, como o Movimento dos Sem Teto (MTST) que buscou ocupar as escolas a serem fechadas, conforme anunciado, em entrevista, pelo líder do movimento, Guilherme Boulos. O movimento foi surpreendente pela articulação, organização e impacto conforme destaca Alves (2015):

[...] O movimento social da juventude insurgente contém um significado radical: a reapropriação democrático-radical do espaço escolar. Indo além de sua imediatividade



política, o movimento de ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas é efetivamente uma crítica radical dos protocolos estranhados da gestão escolar em suas múltiplas dimensões. A moçada insurgente quer uma nova escola pública que deixe de ser um sistema burocrático e ideológico insensível às demandas dos sujeitos-produtores do processo de ensino-aprendizagem – não apenas professores, mas servidores administrativos e estudantes secundaristas (ALVES, 2015, p. 1-2).

Essa análise mostra, que para além da pauta do fechamento das escolas e realocação de estudantes houve um descontentamento com a forma de organização escolar que não é democrática, não escuta os estudantes e não contempla os anseios da comunidade escolar como um todo. Além disso, a burocracia institucional verticalizada impede a discussão coletiva de escola e de educação; e, os estudantes deixaram claro esse descontentamento nas ocupações de 2015 e 2016, questionando a forma de organização da escola, as direções, o ensino e a educação ofertada.

O movimento de ocupação das escolas públicas de São Paulo e Paraná sacudiram o país com sua força, que nas palavras de Alves (2015, p. 3) representaram “um sopro de esperança no Brasil”, que em sua essência exprime “um carecimento radical que se manifesta com vigor na juventude proletária: o anseio de reapropriar-se dos espaços de vida alienada pela pseudo-concreticidade da vida cotidiana”. Os estudantes ocuparam as escolas de modo espontâneo, as ocupações foram avançando pelo país, caracterizando uma forma de organização coletiva desses estudantes, no anseio por atividades de ensino, culturais, rodas de conversa, o zelo com o espaço público, o cuidado uns com os outros, mostrando uma forma inovadora de luta.

Portanto, no processo pesquisa buscou-se investigar diversas publicações que destacavam elementos que afirmavam o protagonismo, a inovação e a força das ocupações. Ao longo das leituras com alguns materiais que traziam a referência do coletivo a pesquisadora deparou-se com o (con)texto de “O Mal Educado”, que demandou uma análise desse coletivo e sua relação com as ocupações. Este coletivo de estudantes já vinha se organizando e traduziu um manual argentino chamado “Como Ocupar uma Escola”. Esse documento foi elaborado pela seção Argentina da “Frente Estudiantes Libertários”, inspirado na luta dos estudantes chilenos. É um documento de oito páginas, que dentre as orientações aponta as formas de organização, atividades a serem propostas, assembleias como forma de deliberações e outras.



O coletivo elaborou então, uma cartilha impressa e também disponível na versão digital e passou a distribuí-la em São Paulo naquele momento, ou seja, durante o contexto de anúncio do fechamento das escolas, a saber: “1. Coordenar as ações dos estudantes; 2. Não confiar nas entidades estudantis; 3. Ocupar escolas; 4. Só os estudantes podem derrotar o governo” (CAMPOS et al., 2016, p. 58). Destaca-se aqui o item 2:

Não confiar nas entidades estudantis: para o coletivo, entidades como a UMES, UPES e UNE estariam aparelhadas por partidos governistas e se preocupariam mais em ganhar dinheiro com as carteirinhas estudantis do que em defender os estudantes, por isso propunha organizar o movimento com independência e escolher seus próprios representantes sem permitir que as entidades os representassem (esta pode ser considerada uma semente para a posterior criação do Comando das Escolas Ocupadas) (CAMPOS, et al., 2016, p. 58).

O coletivo, seus documentos e orientações depreenderam alguns questionamentos para além da importância das ocupações, na medida em que constituíam, ou não, um movimento contra-hegemônico. Nesse sentido perguntou-se então: essas orientações tiveram reflexo nas ocupações de 2016? Como elas se relacionaram com os partidos e movimentos sociais organizados? Esses movimentos conseguiram sair dos muros da escola e contribuir para a luta anticapitalista? Seguindo a investigação, a pesquisadora deparou-se com algumas contradições que revelavam limites ao movimento.

Chama-se a atenção para o fato de que, ao final das ocupações de 2015, em São Paulo, houve uma troca do secretário da educação e o governador teve queda da popularidade, mas no geral, a política seguiu seu curso na direção das contrarreformas. Os grêmios estudantis seguiram com dificuldades de se firmar e desvincular da direção da escola. Em algumas escolas registrou-se troca de diretor, mas seguindo a indicação e nomeação pelo estado, sem eleições diretas como propunham os estudantes.

Em seguida, o governo federal apresentou uma série de medidas que afetaria diretamente as escolas públicas de todo país, a PEC 55 que, dentre outras proposições, congelava por 20 anos os investimentos em saúde e educação públicas, e a MP 746, que propunha a reestruturação do ensino médio, com fim das disciplinas de filosofia, sociologia e abertura ao notório saber que retirava a obrigatoriedade de formação específica para a docência. Essas duas medidas são extremamente contraditórias entre si, uma vez que a Reforma do Ensino Médio prevê aumento significativo da carga horária de estudos e, a PEC 55 versa sobre a contenção dos investimentos com a educação pública.



A flexibilização da grade curricular prevê com o fim de algumas disciplinas a não obrigatoriedade de outras, via os chamados itinerários formativos, a desvalorização do pensamento crítico na escola pública, focando no ensino profissionalizante com uma falsa liberdade de escolha por parte dos estudantes sobre o que estudar, uma vez que essa “escolha” está atrelada às condições materiais que as escolas terão de ofertar aos itinerários indicados.

A reforma do ensino médio é mais do que uma reforma curricular, é uma reforma da vida intelectual à medida em que objetiva sufocar o pensamento crítico, uma vez que a educação está na contramão das demandas mercadológicas. No contexto do anúncio dessas reformas, partiu-se para a observação das ocupações ocorridas em 2016 em Ituiutaba/MG, na qual estudantes secundaristas ocuparam duas escolas, como forma de manifestação contra as medidas do governo referentes às reformas na educação brasileira, a PEC 241 e a MP 746. Essas medidas foram repudiadas pelos estudantes que viram a escola pública sendo atacada e o simples acesso e permanência à educação serem ameaçados. Durante o período das ocupações das escolas, o então presidente da República Michel Temer, só se manifestou publicamente um mês depois da primeira escola ocupada, dizendo que os estudantes não conheciam a reforma proposta ao ensino médio, de modo que, tanto o governo quanto as mídias de massa passaram a difamar o movimento das ocupações.

Na época das ocupações em Ituiutaba houve participação de estudantes e docentes universitários como apoiadores do movimento e, então, como docente universitária estive presente em diversos momentos das ocupações, tanto na realização de atividades como na arrecadação de alimentos, em algumas assembleias com a comunidade escolar e conversas com os estudantes que estavam nas duas escolas ocupadas. Essa experiência trouxe elementos importantes para a pesquisa. Foram realizadas cinco entrevistas com estudantes que estiveram nas duas ocupações do município. Nelas investigou-se a pauta das ocupações tanto nacional quanto local, a organização e rotina das ocupações, as formas de decisões, as relações com apoiadores, partidos e movimentos sociais, a desocupação, as relações que se estabeleceram depois nas escolas com a comunidade escolar e as perspectivas que esses estudantes enxergaram com o movimento.

Além das reformas do governo, havia questionamentos sobre as gestões, direções das escolas, destaque para os diretores que sequer eram eleitos pela comunidade escolar e sim eram



indicados e nomeados ao cargo pelos estados. Soma-se à essa pauta a reivindicação por grêmios estudantis que fossem desvinculados do crivo da direção das escolas, que houvesse eleições para os grêmios e reuniões desses com o conselho escolar, levando a pauta estudantil para debate na escola. Havia o desejo por uma escola mais democrática, mais participativa e mais horizontal nas suas decisões. Verificou-se, que o movimento das ocupações das escolas trouxe uma forma de organização coletiva importante e diferenciada, registrada por diversos autores que investigaram as ocupações. Essa coletividade se deu no sentido da aproximação em que se construiu entre estudantes no interior do movimento e deles com professores e funcionários das escolas. Além disso, a organização da rotina na escola, atividades de limpeza, alimentação sob os cuidados dos próprios estudantes, revelaram um maior interesse e conhecimento do espaço escolar.

Uma nova sociabilidade de luta foi criada segundo Campos et al. (2016), que desponta como importante vitória com grêmios horizontais e desvinculados de partidos e instituições burocráticas. Diversos autores que analisaram o movimento das ocupações apontam para a sua importância, acendendo a chama da luta e trazendo esperança para o país, diante de tantos ataques à educação pública e reformas para o esvaziamento da educação pública. Reitera-se que a presente pesquisa se encontra em fase de sistematização dos dados coletados e redação final do relatório. Entretanto, é possível afirmar que os resultados apontam para a constatação de que esse movimento se caracterizou como um movimento contra-hegemônico sim, uma vez que, a pauta e a luta são contra a hegemonia imposta, contra as medidas verticalizadas, que atacam a educação pública, os estudantes filhos da classe trabalhadora.

No entanto, ao longo da pesquisa, tanto nas leituras feitas via pesquisa bibliográfica quanto nas entrevistas, alguns questionamentos foram surgindo e que serão respondidos na finalização da sistematização dos resultados. Em vários momentos ficou registrado que as ocupações além da pauta nacional questionavam também a política educacional engessada e verticalizada das escolas, reivindicavam eleições para diretores e criticavam a falta de representatividade dos anseios da comunidade estudantil como um todo, principalmente as pautas colocadas pelos estudantes.

A organização coletiva das ocupações aproximou estudantes, promoveu a discussão sobre atividades e tarefas nas escolas, mas, será que a estratégia das assembleias de fato rompeu



com a horizontalidade e promoveu de fato uma coletividade das decisões? A postura de negação dos partidos e dos coletivos, movimentos sociais organizados foi uma decisão positiva ao movimento? Todos os estudantes envolvidos tinham a consciência do porque estavam realizando aquele movimento?

Por que havia tanta preocupação com a aproximação dos partidos que eram vistas como tentativa de tomar a frente do movimento e de emparelhamento? Esse distanciamento ocorreu na prática? Como ficaram a questão das pautas após a desocupação das escolas? O que aconteceu com relação às reivindicações das pautas nacionais e locais? E enfim, a partir desses questionamentos quais os limites e as perspectivas dessas ocupações? Elas se constituem como uma luta anticapitalista? Esses são questionamentos importantes que permitirão analisar os rumos das ocupações de 2016.

Considerações Finais

O movimento de ocupação das escolas no final de 2016 mostrou reação ao contexto político, econômico e educacional e à ordem imposta pelo capitalismo. A pesquisa analisou esse movimento e seus potenciais, bem como os limites formativos e organizativos, considerando a forma e os conteúdos das ações dos secundaristas à luz da crítica aos modos dominantes de educação. Ao mesmo tempo, é importante apreender o significado desse movimento, o que ele nos diz sobre nosso momento histórico, sobre as lutas do presente e sobre a forma social da educação e as lutas históricas no Brasil que deixaram um legado.

As ocupações têm uma série de particularidades. Não foram um movimento institucionalizado, foram inovadoras no uso das mídias e, certamente, enfrentaram uma série de disputas internas pela sua condução. Seguiram o caminho das assembleias que tentavam romper com a política institucional verticalizada, mas que mostrou suas contradições no desenrolar do movimento. Em São Paulo, por exemplo, houve ganhos importantes, na medida em que conseguiram reverter o fechamento das escolas e o secretário de educação foi substituído. A escola foi melhor organizada coletivamente, mesmo com toda repressão policial ao movimento e com a propaganda ruim, criminalizante, rotulando os estudantes de baderneiros feita pelo Estado.

A luta contra a reorganização do sistema escolar mobilizou estudantes secundaristas das escolas públicas de todo o Brasil, jovens da classe trabalhadora, pois afetou exclusivamente



a escolarização desse segmento da sociedade. E, ao assumir a posição de resistência e confronto com a política educacional atual, os secundaristas esboçaram uma noção de educação política. A pesquisa segue analisando os registros sobre as ocupações, documentos produzidos que tratam da resistência empenhada contra as reformas no ensino anunciadas em 2016, destacando algumas características das escolas ocupadas de Ituiutaba/MG, desvelando esse movimento e sua importância, assim como, investigando como ocorreu a reorganização das relações após as desocupações das escolas e as contribuições deixadas pelo movimento na formação da classe trabalhadora.

Referências

- ALVES, Giovanni. Ocupando a futuridade. **Blog da Boitempo**, São Paulo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/12/07/ocupando-a-futuridade/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 dezembro 1996. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.
- BRASIL. **Medida Provisória no 746, de 2016**. Brasília/DF, 2016a. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição no 55, de 2016**. PEC do teto dos gastos públicos. Brasília/DF, 2016b. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2019.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Educação, ensino e marxismo**. São Paulo: Iskra, 2016.
- MASCARENHAS A. C. B. et al. Ocupação, resistência e a luta pela escola pública. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Ano 14, v. 19, n. 46, jul./dez. 2017.



Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19331>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

POLLI, S. et al. Novas insurgências e a luta do movimento “Ocupa Paraná”. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Ano XXVIII, n. 62, 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1963088222.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SOLANO, G. A reforma universitária de 1918: fundação do movimento estudantil latino-americano. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Ano XXIV, n. 63, 2019.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Retrospectiva**: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista. 2016a. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. 2016b. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: 19 jul. 2019



**Reforço Escolar e Estágio Supervisionado:
Atividade Realizada por meio do Diálogo entre Escola e Universidade**

Luciano Feliciano Lima³⁰

Maria Francisca da Cunha³¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca de uma experiência vivenciada em uma turma de estágio docente em matemática com alunos matriculados do sexto ao nono ano da educação básica. Buscamos responder como os alunos participantes do reforço em matemática de uma escola conveniada na cidade de Morrinhos/GO, atuam como protagonistas em seu processo de aprendizagem ao resolverem situações problema. Na perspectiva de responder a esse questionamento, planejamos tarefas sobre o conteúdo de frações para que os alunos tivessem uma postura ativa no processo de aprendizagem. Optamos por uma abordagem pedagógica centrada na construção de um ambiente no qual, ao resolver uma tarefa, o aluno pudesse explicar o modo como a fez, sem inibições e sem o medo de errar. Os alunos tomaram posicionamento, escolheram caminhos, argumentaram sobre as suas ideias, se colocaram como sujeitos aprendentes ativos para a realização dos estudos e avaliação das atividades propostas.

Palavras-Chave: Reforço Escolar, Estágio Supervisionado, Educação Básica.

**School Reinforcement and Supervised Internship:
Activity Performed through School-University Dialogue**

Abstract: This article aims to present reflections about an experience lived in a math teaching internship class with students enrolled from the sixth to ninth grade of basic education. We seek to answer how students participating in the mathematics reinforcement of a special school in the city of Morrinhos/GO, act as protagonists in their learning process by solving problem situations. In order to answer this question, we planned tasks about the content of fractions so that students had an active stance in the learning process. We opted for a pedagogical approach centered on building an environment in which, when solving a task, the student could explain the way he did it, without inhibitions and without the fear of making mistakes. The students took a position, chose paths, argued about their ideas, placed themselves as active learning subjects for the accomplishment of the studies and evaluation of the proposed activities.

Keywords: School Reinforcement, Supervised Internship, Basic Education.

³⁰ Pós-Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Especialista em Educação Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Morrinhos).

³¹ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Mestre em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Morrinhos).



Introdução

Apontar o erro dos alunos pode ser um dos papéis do professor na sala de aula, porém, é relevante considerar o modo como se exerce essa prática. Alro e Skovsmose (2010), ao tratarem sobre diálogo e aprendizagem em aulas de matemática, consideram a exclusividade em apontar o erro como uma atitude inserida em um ambiente de absolutismo burocrático. Nele, não se discute, ou se incentiva à reflexão sobre o porquê algo foi considerado errado.

Agir desse modo, torna o ambiente da sala de aula pouco favorável à exposição e à argumentação de ideias. O papel do aluno fica restrito e bem delimitado, pois no lugar de fazer perguntas, questionar a si mesmo, aos colegas e ao professor sobre o objeto de estudos ele precisa refazer a tarefa, seguindo, o mais detalhadamente possível, o algoritmo previamente ensinado. Repetido o processo, quantas vezes se fizerem necessárias, mostra seu resultado ao professor na expectativa de receber a confirmação do acerto.

Caso o erro seja persistente, para um ou mais alunos, o professor corrige a tarefa no caderno dos alunos, ou na lousa, para destacar os passos que deveriam ter sido reproduzidos. Na sequência, propõe mais exercícios de fixação a fim de que a técnica ensinada seja repetida e, conseqüentemente, reproduzida passo a passo. Esse processo nos parece problemático porque há pouco incentivo aos estudantes para identificarem e refletirem sobre seus próprios erros. Procedimentos parecidos com esse na maioria das aulas, pode causar um sentimento de que é mais importante memorizar um procedimento do que entender a ideia trabalhada.

Desse modo, se consideraria um bom aluno aquele capaz de reproduzir a técnica, repetindo-a em momentos avaliativos independente de uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto. Como uma possibilidade de alternativas, para além desse modelo de aula, apresentamos uma discussão acerca de um trabalho com alunos, com dificuldades em aprender matemática, em uma ação de reforço escolar. Nela, refletimos sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir do diálogo a respeito de tarefas matemáticas, tendo em vista estimular os à exposição de suas compreensões sobre a situação problema.

Adotamos esse processo na ação do reforço, porque entendemos que a compreensão do conceito trabalhado demanda ir além da reprodução e repetição da técnica de resolução de um determinado problema. Como afirma Freire (2011, p. 16, grifos originais) “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”. É importante que o



professor crie um ambiente capaz de possibilitar ao aluno a criação e a produção de conhecimento. Caso contrário, o aluno poderá ter um entendimento limitado sobre o assunto sem conseguir aplicá-lo em diferentes contextos ou relacioná-lo ao mundo.

Pérez Gómez (2015, p. 17), ao tratar da educação na era digital considera que a “crescente importância do setor de serviços exalta a extrema relevância da informação e do conhecimento de tal forma que se torna um elemento substancial da cultura atual”. Aceitar esta perspectiva implica reconhecer que a capacidade do indivíduo em se apropriar das informações e transformá-las em conhecimento “define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 17).

Para que a aula de matemática contribua com a inclusão social do sujeito aprendente é importante oferecer um ambiente de ensino e aprendizagem para além “da mera transmissão (ensino teórico e aulas expositivas) de explicações e de teorias no adestramento (ensino prático com exercícios repetitivos) em técnicas e habilidades” (D’AMBROSIO, 2016, p. 141). Nesse sentido, defendemos uma abordagem pedagógica em que o aluno, ao resolver uma tarefa possa explicar o modo como o fez, sem inibições para expor algo diferente do método ensinado.

Entendemos que a pouca abertura para expressar pontos de vista divergentes sobre o objeto de estudos dificulta uma compreensão mais aprofundada sobre o conceito. Tal abertura, pelo contrário, pode contribuir para que o aluno ultrapasse a crença de que seu papel é o de receber informações durante a aula e reproduzi-las na íntegra, durante o momento avaliativo. Nessa direção, compreendemos que “na sua melhor forma a Educação é muito mais do que técnicas, a Educação é uma forma de entender o mundo com a finalidade de transformá-lo” (FREIRE, 2016, p. 101).

Fazer a leitura de situações no mundo, por meio da matemática, demanda uma compreensão das ideias matemáticas para além de sua memorização, é preciso utilizar argumentos dessa ciência para compreender e criticar uma situação; defendemos a necessidade de o aluno explicar o modo como pensou e resolveu um problema. É imprescindível ao aluno assumir o protagonismo em sua aprendizagem como sugerem Alro e Skovsmose (2010).

Na busca por resolver uma situação problema espera-se do estudante, a tentativa de entender o problema, pensar sobre o procedimento (ou procedimentos) utilizado, levantar



conjecturas, testá-las, expor suas ideias, ouvir as críticas do outro (colegas e professor), defender seu ponto de vista, bem como um envolvimento no processo de aprendizagem com a defesa de ideias por meio de argumentação matemática. Seguir esse caminho, é tomar as rédeas da própria aprendizagem que, de acordo com Freire (2011), envolve um movimento de ação e reflexão sobre o objeto de estudo.

Cabe dizer, que o processo de pensar outros modos para se resolver um problema, compartilhar ideias, defendê-las aos colegas e ao professor exige um tempo considerável da aula. Tempo escasso quando se considera todo o conteúdo do currículo a ser trabalhado durante o ano letivo. O trabalho pode se tornar ainda mais difícil, se considerarmos outros fatores como, por exemplo, o grande número de alunos em sala de aula, a problemática da indisciplina, o desinteresse dos alunos para o estudo, dentre outros.

Mesmo diante de tamanho desafio defendemos um trabalho pedagógico em que o aluno possa aprender por meio de uma postura ativa. O diálogo entre escola e universidade pode ser um meio para pensar em alternativas pedagógicas com o intuito de minimizar as dificuldades dos alunos na compreensão de conceitos matemáticos, promovendo a autonomia na aprendizagem da disciplina.

A partir do exposto aqui apresentado, trataremos dessa interação, a partir da reflexão sobre: “Como alunos participantes de reforço em matemática, em contraturno escolar, de uma escola conveniada na cidade de Morrinhos/GO, atuam como protagonistas em seu processo de aprendizagem matemática ao resolverem situações problema”?³². Para tanto, o artigo está organizado em quatro seções: esta introdução; o reforço escolar derivado do diálogo entre escola e universidade; argumentações de alunos na resolução de problemas com frações: uma dificuldade persistente; e, considerações finais.

Reforço Escolar Derivado do Diálogo entre Escola e Universidade

O presente trabalho é resultado de uma ação desenvolvida no Estágio Supervisionado II (ESII), do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás (Campus Morrinhos). Para concretizar as cem (100) horas de ESII, os licenciandos realizam atividades em escola de ensino fundamental como, por exemplo, a regência. Cabe ao professor supervisor

³² Consideramos uma situação problema aquela em que o aluno não sabe, a priori, o procedimento adotado para resolver a tarefa matemática.



do estágio entrar em contato com a equipe escolar a fim de estabelecer uma parceria, com vistas a contribuir com a formação do futuro professor. O diálogo com a equipe de profissionais da escola viabiliza um espaço privilegiado de formação em que, por meio da pesquisa, o estagiário mobiliza saberes para analisar contextos em busca de “novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

A partir dessa compreensão, buscamos estabelecer uma relação dialógica com os profissionais da escola. Conversamos primeiramente com a Profa. Gláucia – Coordenadora Pedagógica (Período Matutino) –, que apreciou muito a ideia de um trabalho conjunto e sugeriu conversarmos com a Profa. Andréia – Coordenadora Pedagógica (Período Vespertino) e professora de matemática na unidade escolar. Nesse encontro, dentre outros assuntos, tratamos sobre as dificuldades dos alunos³³. A Professora Andréia nos informou que um problema persistente na disciplina de matemática é a compreensão do conceito de frações e sugeriu um reforço aos alunos com dificuldade na matéria e que pudesse ser realizado no contraturno e organizado pelos estagiários do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás.

A sugestão foi prontamente aceita, pois, para além de contribuímos com o ensino de matemática na escola, planejaríamos aulas em uma perspectiva dialógica e investigativa (posteriormente trataremos mais detalhadamente sobre essa abordagem pedagógica). A organização dos planejamentos foi pensada de modo a subsidiar uma reflexão acerca de “como os alunos constroem e mobilizam conhecimentos sobre a ideia de fração para resolver problemas”?³⁴

Organizamos o material, as respostas dos alunos nas fichas de tarefas e os protocolos de observação produzidos em cada encontro, para refletirmos sobre a pergunta diretriz. Os encontros foram programados para ocorrer às sextas-feiras e os alunos foram convidados pelas Profas. Andréia e Gláucia a participarem do reforço nos seguintes horários:

- 1) 08:00 às 09:30 → sextos e sétimos anos, do período vespertino;
- 2) 10:00 às 11:30 → oitavos e novos anos, do período vespertino;

³³ Utilizaremos os termos “aluno(s)/aluna(s)” para nos referirmos aos estudantes da segunda fase do ensino fundamental, sexto ao nono anos. Para fazermos referência aos estudantes universitários utilizaremos os termos “estagiária(s)/estagiário(s)”.

³⁴ Consideramos problemas as tarefas que não possuem um caminho a ser seguido e têm mais de uma possibilidade de resposta.



3) 14:00 às 15:30 → sextos e sétimos, do período matutino;

4) 16:00 às 17:30 → oitavos e nonos, do período matutino.

Selecionado o conteúdo a ser trabalhado, horários organizados e alunos convidados, percebemos uma abertura da escola para um trabalho em conjunto na expectativa de contribuir com a formação dos alunos da segunda fase do ensino fundamental e dos estagiários – professores em formação inicial. A abertura da escola viabilizou pensarmos em alternativas ao trabalho com os alunos participantes, ou seja, aqueles que apresentavam dificuldades em relação à aprendizagem de conteúdo matemático específico (fração).

Era o momento de pensarmos – professores da escola e estagiários – em como trabalhar com os referidos alunos para definição dos objetivos a serem alcançados a partir do desenvolvimento das atividades em sala. As aulas durante o reforço não poderiam se restringir a simples exposições pelos estagiários, com explicação de técnicas e posterior resolução de vários exercícios para fixação do conteúdo. Provavelmente, os estudantes passaram no transcorrer de seu processo formativo escolar e as dúvidas, ou a falta de compreensão sobre o conteúdo continuavam persistentes. Com vistas a minimizar as dificuldades dos alunos, pensamos o reforço como uma oportunidade para criar um ambiente de diálogo entre o professor e o aluno e os alunos entre si.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica a ser adotada demanda a criação de um ambiente capaz de provocar a curiosidade do aluno. O movimento de refletir para a ação implica em um planejamento para a constituição desse ambiente, compartilhado entre todos estagiários e professores da escola. Durante a aula os estagiários devem estar atentos para auxiliar o aluno a produzir, por si mesmo, a compreensão do objeto de estudo. Nesse processo, refletir na prática e, posteriormente, descrever uma observação da aula a ser discutida no retorno à universidade, com o intuito de produzir reflexões sobre a prática a ser compartilhadas com os profissionais da escola.

A abordagem pedagógica adotada está fortemente influenciada por Freire (1998, p. 133-4) ao defender como papel fundamental do professor, o ato de “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que [o professor], produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, [do professor]”. Esse autor considera extremamente relevante que o aluno se aproprie do conceito posto em estudo, a fim de estabelecer uma comunicação entre o aluno e o



professor. Essa interação dialógica coloca professor e aluno juntos, empenhados para a construção de conhecimento, ou seja, o professor em seu processo de ensinar, cria a possibilidade para o aluno empenhar-se criticamente e “ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagar” (FREIRE, p. 134, grifo original).

Ao adotar essa perspectiva crítica, consideramos o aluno como sujeito de conhecimento e, por este motivo, responsável por criar e recriar o conceito de frações a partir das situações a eles sugeridas. A nossa expectativa era a de que, com o reforço, pudessemos contribuir com a aprendizagem dos alunos na criação de um ambiente para o diálogo sobre situações problema envolvendo frações. Nessa direção, buscamos incentivar o aluno a “descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva” (ALARCÃO, 2011, p. 28).

Promover um ambiente adequado para auxiliar os alunos a se perceberem como sujeitos ativos em seu processo de aprender, com autonomia e com espírito crítico está diretamente relacionado à promoção de um ambiente dialógico, visto que “o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas, também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (ALARCÃO, 2007, p. 32). Esse ambiente, essa sala de aula tem a ver com uma compreensão de que cabe ao aluno o papel de assumir sua responsabilidade na resolução de um problema a ele sugerido. Portanto, faz-se “necessário que o aluno tenha um projeto e aceite sua responsabilidade” (BROUSSEAU, 2001, p. 51).

Assumir a responsabilidade no processo de aprendizagem demanda o engajamento do sujeito, como ressalta Freire (1997, p. 19): “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade”. Considerando a importância de alunos compromissados na tarefa de aprender para ser e estar no mundo, compreendendo-o a partir da matemática é que buscamos articular a teoria com a prática. A teoria (trabalhos de autores da área de educação e educação matemática) refletida entre os profissionais da escola, estagiários e professor orientador de estágio, potencializa(ou) as nossas reflexões para o planejamento das tarefas sobre frações.



Reflexões que foram viabilizadas por interações tanto no ambiente escolar quanto no ambiente virtual com trocas de mensagens via *WhatsApp* e correio eletrônico. Refletir sobre a teoria para a prática, com a elaboração dos planejamentos, permite uma ação reflexiva na prática, com abertura para ouvir os outros sejam eles, alunos da educação básica, os estagiários, professores da escola e professores formadores e a partir dessa escuta atenta, refletir sobre a prática com vistas a aperfeiçoá-la, ou seja, retornar à teoria e manter a relação em movimento: a *práxis*.

Nosso intuito é o de produzir um ambiente em sala de aula propício à produção de conhecimentos pelo aluno com o cuidado em não separar teoria e prática (vice-versa). Compartilhamos, com as Professoras Coordenadoras a preocupação em pensar sobre as dificuldades dos alunos no trabalho com as frações que, não raro, representa um desafio aos alunos das últimas séries do ensino fundamental, que se não trabalhadas em tempo, a dificuldade poderá persistir durante o ensino médio.

O trabalho com frações em um horário de contraturno foi (é) uma excelente oportunidade dos alunos para amadurecerem o conceito desse conteúdo matemático, que se relaciona com outros como números decimais, porcentagem, razão e proporção, probabilidade. Usualmente, o tempo escasso para trabalhar um vasto conteúdo programático no período regular de ensino dificulta um trabalho no sentido de aprofundar o conceito com o aluno. Nesse sentido, nos apoiamos em trabalhos que permitem a construção de uma base sólida, com o desenvolvimento de habilidades fundamentadas em ideias importantes como:

1. As partes fracionárias são partilhas iguais (repartir) ou porções de tamanhos iguais de um todo ou unidade. Uma unidade pode ser um objeto ou uma coleção de coisas. Mais abstratamente, a unidade é contada como 1. Na reta numérica, a distância de 0 até 1 é a unidade;
2. As partes fracionárias têm nomes especiais que dizem quantas partes daquele tamanho são necessárias para compor o todo. Por exemplo, terços demandam três partes para formar um todo;
3. Quanto mais partes fracionárias forem usadas para formar um todo, menores elas serão. Por exemplo, oitavos são menores que quintos;
4. O denominador de uma fração indica por qual número o todo foi dividido a fim de produzir o tipo de parte sob consideração. Assim, o denominador é um *divisor*. Em termos práticos, o denominador nomeia o tipo de parte fracionária considerada. O numerador de uma fração diz quantas partes fracionárias (do tipo indicado pelo denominador) são consideradas. Então, o numerador é um *multiplicador* – indica um múltiplo da parte fracionária dada;
5. Duas frações equivalentes são dois modos de descrever a mesma quantidade usando partes fracionárias de tamanhos diferentes. Por exemplo, na fração $\frac{6}{8}$, se os oitavos forem tomados dois a dois, então cada par de oitavos é um quarto. Os seis



oitavos então podem ser vistos como três quartos (VAN DE WALLE, 2009, p. 321).

O desenvolvimento de habilidades, como as ideias matemáticas demanda levar em consideração um cuidado para que o aluno desenvolva competência como uma “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

Pensar em tarefas que viabilizem o desenvolvimento de competência implicou a busca por pesquisas referentes ao assunto numa perspectiva de valorização da (re)construção do conhecimento pelo aluno. Nesse processo, selecionamos trabalhos de Santos (1997), Walle (2009), Musumeci (2004) e estabelecemos os objetivos para o reforço do aluno: 1) compreender as noções de frações por meio de experimentações e de manipulações com materiais concretos e/ou gráficos; 2) se perceber como sujeito de aprendizagem e produtor de conhecimento matemático.

Com fins de estimular uma aprendizagem ativa, intentamos criar um ambiente dialógico e investigativo ao trabalhar com cenários para investigação. Segundo Alro e Skovsmose (2010), cenários para investigação são ambientes que necessitam de maior envolvimento dos alunos na formulação de questões e no planejamento de linhas de investigação. Alro e Skovsmose (2010, p. 59) sugerem ainda que, neste ambiente, os alunos sejam convidados para a realização da tarefa “a fim de se tornarem condutores e participantes ativos do processo de investigação”.

Embasados em uma abordagem pedagógica cuja intenção é contribuir com a aprendizagem dos alunos para “uma tomada de consciência do que sabiam ou precisavam saber para realizar a atividade; uma reflexão individual e partilhada sobre a tarefa realizada e os processos de realização e aprendizagem que lhes eram inerentes” discutiremos, a seguir, uma das tarefas do reforço (ALARCÃO, 2011, p. 30).

Argumentações de Alunos na Resolução de Problemas com Frações: Uma Dificuldade Persistente

Nesta seção comentamos sobre o trabalho realizado no quinto encontro, que para elemento disparador da temática teve a discussão centrada no seguinte problema: “Se a mãe tivesse deixado escrito no bilhete o valor de 45 reais não teria dado esse problema”. Nesse



encontro estavam presentes 5 (cinco) alunos dos sextos e sétimos anos: Clarice, Gustavo, Lucas, Márcia e Valéria³⁵. Após compartilharem sobre seus interesses, em uma conversa informal, iniciamos a discussão do problema contido no Quadro 1.

Quadro 1

1) Uma mãe deixou R\$ 45,00 com o seguinte bilhete para os seus três filhos: “repartam igualmente esta quantia entre vocês”.

- O primeiro filho pegou um terço do dinheiro e saiu.
- O segundo filho, pensando que era o primeiro, pegou um terço do dinheiro que restou.
- O terceiro filho, concluindo que era o último, pegou todo o dinheiro e saiu.

Com base nessas informações, descubra:

- a) Quanto o 1º filho pegou?
- b) Responda sem efetuar cálculos:
Em relação ao 1º filho, a quantia que o 2º filho pegou foi:
() menor () maior () igual
Explique como você pensou para resolver a questão:

 - c) Que quantia o 2º filho pegou?
 - d) Que fração do dinheiro deixado pela mãe o segundo filho pegou? E o terceiro filho?
 - e) Devido ao engano do 2º filho, quem saiu beneficiado? Explique através da comparação de frações.

Fonte: Santos (1997)

Perguntamos se algum aluno gostaria de fazer a leitura da tarefa e o Lucas se prontificou e na sequência discutimos a situação problema com perguntas do tipo: Quanto sabemos o quanto o primeiro filho pegou? Como se representa isso em fração? Fizemos essas perguntas com o interesse de iniciar o diálogo, não como uma conversa informal como a do início do encontro, mas com a intencionalidade de discutir um problema matemático.

A nossa intenção com essas perguntas era a de estabelecer um diálogo, ou seja, uma conversa com argumentos aos questionamentos feitos visando a obtenção de conhecimento, que de acordo com Paulo Freire (2011), acontece quando professor e alunos estão, simultaneamente, conversando sobre um objeto inteligível a ambos. As perguntas visam criar um ambiente para a promoção de um espírito crítico no aluno³⁶. Assumimos como um princípio fundamental, promover um ambiente para facilitar a aprendizagem em que o aluno aprende a aprender, a se autodisciplinar nos estudos e a avaliar seu trabalho (ROGERS, 1970).

³⁵ Para preservar as identidades dos alunos foram utilizados nomes fictícios.

³⁶ Destacamos entre aspas as perguntas do professor para diferencia-las das respostas dos alunos.



Os alunos pensam nas perguntas: “O primeiro filho pegou 15 reais. Todos concordam?” Sim. “E como sabemos que ele pegou 15 reais?” Eram 45 reais, o primeiro filho leu o bilhete e pegou a parte dele. 15 reais, respondeu Lucas. “Certo, mas como fazemos para descobrir isso?” Aqui, insistimos na pergunta para ver se conseguiam relacionar a resposta com uma fração.

Como não recebemos resposta continuamos com as perguntas. “Em uma fração o que significa o numerador e o denominador?” Os alunos ainda pareciam inseguros para responder. Gostaríamos que relacionassem a fração com a ideia de razão em que o numerador representa o valor deixado pela mãe e o denominador a quantidade de filhos para dividir a quantia.

Uma aluna respondeu na forma de pergunta: São 3 por 45? “O que vocês acham? É isso?” Os demais alunos começam a emitir opiniões e um deles afirma: São 45 por 3. Os alunos perceberam que havia 45 reais para ser dividido entre os três filhos. Parece que compreenderam quem deveria ser o numerador e o denominador naquela situação.

“Qual a fração que representa o valor do dinheiro que o primeiro filho pegou?” Outras perguntas como, por exemplo, “que divisão foi realizada, foram necessárias?” Um terço? Pergunta Clarice. “E, como podemos encontrar essa fração a partir dos dados do problema”? A pergunta não foi suficientemente boa. Os alunos tentavam compreendê-la, buscavam entender a pergunta, mas se mantiveram calados. Talvez estivessem aguardando outras intervenções na forma de outros questionamentos para entenderem melhor o que precisavam fazer.

A espera, embora rápida, parecia explicitar que os alunos esperavam instruções para seguir o professor. Algo semelhante ao exposto por Alro e Skovsmose (2010, p. 35), quando os alunos entendem “que se seguirem o professor, vai dar tudo certo. Tudo o que se tem a fazer é descobrir aonde ele quer chegar. E, quando você não consegue com perguntas, o melhor é tentar adivinhar”.

Notamos nesse movimento, que os alunos buscavam compreender a pergunta. Como não somos professores das aulas regulares, somente atuamos no reforço, não era provável estarem acostumados com a nossa maneira de nos expressar. Talvez, por isso, a necessidade de realizar muitas perguntas a fim de que compreendessem o que estávamos perguntando.

“Quanto em dinheiro a mãe deixou”? 45, todos responderam unânimes. “E, o qual valor pego pelo primeiro filho”? 15, novamente unanimidade na resposta. “Então qual seria a



fração do dinheiro deixado pela mãe que ele pegou?” “Como podemos representar essa fração?” Esperávamos que a pergunta fosse suficientemente boa para que os alunos compreendessem que o primeiro filho pegou 15 reais dos 45 deixados pela mãe, ou seja, uma parte do todo.

Percebemos a dificuldade em fazer perguntas a fim de que os alunos pudessem refletir sobre a situação. 45 sobre 15?! afirmou uma aluna em tom de pergunta. E, outra aluna emendou, com a voz mais alta, 15 sobre 45. “O que vocês acham”? Perguntamos em seguida. É isso mesmo! concordando com a resposta da segunda aluna. “Então, o que podemos afirmar a respeito das frações $\frac{15}{45}$ e $\frac{1}{3}$?” Havia claramente uma expectativa com essa pergunta. Esperava-se que os alunos percebessem que são frações equivalentes. Contudo, isso não ocorreu de imediato. Novas perguntas fizeram-se necessárias: “O primeiro filho pegou quanto? 15 reais. “15 reais de quanto?” 15 de 45. “Ele pegou um terço”? Sim, todos afirmaram. Assim, frações como $\frac{15}{45}$ e $\frac{1}{3}$ são o que chamamos de frações equivalentes.

“E, o que são frações equivalentes”? São frações que mostram a mesma quantidade. Sim, isso mesmo, frações que representam a mesma parte de um todo como vimos com as frações $\frac{15}{45}$ e $\frac{1}{3}$. Por exemplo, “a fração $\frac{15}{45}$ pode ser simplificada”? Sim, por 3, dessa forma: $\frac{15:3}{45:3} = \frac{5}{15}$. “Podemos continuar a simplificação”? Sim, por 5, logo, $\frac{5:5}{15:5} = \frac{1}{3}$. “O que isso quer dizer sobre as frações $\frac{15}{45}$ e $\frac{1}{3}$ ”? Que as frações são iguais, responderam os alunos. Nesse caso, utilizamos outro termo. “Qual”? Elas são equivalentes.

Continuamos com nossa discussão sobre quanto o segundo filho pegou de dinheiro. O Gustavo intervém: O segundo filho pegou 10 reais. Mas, se a mãe tivesse deixado escrito no bilhete o valor de 45 reais não teria dado esse problema. O tempo todo estávamos conduzindo a discussão. Esse é o primeiro momento do encontro em que um aluno interfere com suas considerações sobre a situação estudada. Ele faz uma análise do enunciado do problema.

Não raro, em aulas de matemática, utilizamos de problemas que fazem referência a semi-realidade. Como explicado por Alro e Skovsmose (2010, p. 54), “semi-realidades são mundos sem impressões sensoriais” isso quer dizer que o importante são somente os dados numéricos a serem utilizados para reproduzir as técnicas e procedimentos ensinados pelo professor. Quando o enunciado do exercício contém uma semi-realidade, em uma aula em que



o professor explica e os alunos reproduzem e repetem, não há abertura para discutir qualquer problema da realidade.

Desse modo, não cabe discutir se é possível pedir um desconto, se é possível comprar 15 kg exatos de maçãs ou como a criança descrita no enunciado poderia carrega-las para casa. As medidas enunciadas devem ser consideradas sem qualquer alteração proveniente de considerações para além do texto. Há uma única resposta a ser encontrada e não cabem outros caminhos a partir de uma análise crítica da semi-realidade. “A metafísica da semi-realidade garante que essa regra seja válida não somente quando se faz referência a números e figuras geométricas, mas também a ‘lojas’, ‘castanhas’, ‘quilogramas’, ‘preços’, ‘distâncias’ etc.”. (ALRO; SKOVSMOSE, 2010, p. 54)

Estávamos discutindo uma semi-realidade, o problema do dinheiro deixado pela mãe para seus três filhos. Não pretendíamos discutir o enunciado ou o modo como a mãe poderia ter agido para não ter ocorrido uma distribuição errada do dinheiro entre os filhos. Contudo, estávamos abertos para ouvir a perspectiva do aluno sobre a semi-realidade estudada. Acreditamos que o fato de ser o quinto encontro, associado a um número reduzido de alunos, em relação à sala de aula regular com mais de 30 (trinta) alunos e um diálogo em que tínhamos tempo para favorecer a reflexão dos alunos acerca do assunto possibilitou, para além de tratar da situação problema, discutir o contexto em que ela estava inserida. Fazer isso, é raro e difícil em aulas de matemática com 30 (trinta), ou mais alunos, com o peso do currículo, das avaliações externas entre outras situações. No nosso caso, havia cinco alunos e o objetivo de trabalhar o conceito de fração com os alunos.

Foi nesse contexto, que Gustavo sentiu-se à vontade para expor suas ideias; para ele, o problema ocorreu porque a mãe não escreveu no bilhete que o valor de 45 reais era para ser dividido entre os três filhos. A Valéria argumentou que a mãe poderia estar com pressa e não ter tido tempo para escrever tudo no bilhete. O Gustavo aceitou essa possibilidade e se mostrou disposto a analisar o que aconteceria com esse novo pressuposto, mas manteve a sua posição de que a situação problemática poderia ter sido evitada, nesse caso, se o primeiro filho tivesse escrito o valor deixado pela mãe, assim como a quantia que ele havia pegado.

O ambiente de discussão com tempo para expor as perspectivas a respeito da situação problema, analisando-a criticamente, viabilizou um processo colaborativo de investigação, de



perspectivas. Os alunos se sentiram à vontade para posicionarem-se, dizer o que pensavam, defender seus pontos de vista e ouvir a perspectiva do outro. Foi (é) gratificante ouvir os alunos analisando criticamente uma situação no lugar de armazenar mecanicamente alguma instrução. O Gustavo assumiu “um que-fazer crítico, criador, recriador, como necessidade da própria reflexão” (FREIRE, 2001, p. 260). Em sua análise do enunciado da tarefa, o Gustavo abordou uma questão ética, pois o valor pego pelos primeiros filhos poderia ter sido maior, mas eles agiram com honestidade pegando o valor que acreditavam ser o correto.

Houve um problema na interpretação do segundo filho, ele considerou que fosse o primeiro irmão a pegar o dinheiro. Embora estivesse errado agiu corretamente de acordo com a interpretação que fez do bilhete da mãe e pegou um terço do valor restante. Aproveitamos, para além de discutir a necessidade de saber realizar o cálculo corretamente, a importância de ser honesto e não enganar o outro. O erro cometido foi por uma falha de comunicação, como afirmou o Gustavo, ao criticar o bilhete deixado pela mãe e não por uma questão de desonestidade.

Os alunos perceberam o erro cometido pelo segundo filho ocasionando um prejuízo para ele mesmo, porque ele pegou 10 reais, restando 20 reais para o terceiro filho. A questão representada pela letra “d” da tarefa, perguntava qual a fração do dinheiro deixado pela mãe, que o segundo e o terceiro filhos pegaram. Esta pergunta tinha a intenção, mais uma vez, de trabalhar o conceito parte-todo de uma fração.

“Que fração do dinheiro deixado pela mãe o segundo filho pegou”? Ele pegou 10 reais. “E, como podemos representar essa fração”? 10 sobre 45. “É possível simplificar”? Sim, por 5. Então temos $\frac{10:5}{45:5} = \frac{2}{9}$. “O que podemos dizer”? Que o segundo filho pegou dois nonos do valor deixado pela mãe. “E em relação ao terceiro filho, que fração do dinheiro deixado pela mãe ele pegou”? 20 sobre 45. “E dá para simplificar”? Sim, por 5. Então, temos $\frac{20:5}{45:5} = \frac{4}{9}$. Certo, a partir desses dados pudemos pensar na próxima pergunta.

Ao refletirmos sobre a questão representada pela letra “e”, os alunos explicaram que o terceiro filho saiu beneficiado porque ficou com 20 reais. Contudo, para realizar a comparação entre as frações percebemos a importância em discutir como transformar um número fracionário em decimal. “Como se representa uma fração”? Com um traço! “E, o que representa o traço na fração”? Olhares duvidosos.



Pensemos assim: “Qual operação matemática fazemos com um número fracionário”? “A fração pode ser um número decimal”? Os alunos ignoraram a pergunta e voltaram a conduzir a discussão. Estavam trabalhando com frações e a Márcia disse que ao comparar as frações bastava ver qual era o número maior. Sim, você está certa, mas o problema é que não temos os números com o mesmo denominador. Os $\frac{2}{9}$ e $\frac{4}{9}$, do segundo e terceiro filhos. Sim, mas a fração do primeiro filho é $\frac{1}{3}$. Então, “como podemos comparar”?

A Valéria responde na forma de pergunta: Tirando o MMC (Mínimo Múltiplo Comum)? “Há outro meio para fazer com que uma fração fique com o denominador que queremos”? Novamente olhares duvidosos. “Como podemos fazer com que a fração $\frac{1}{3}$ tenha o mesmo denominador das demais, ou seja, nove?” Olhares confusos. “Como fazer para o número 3 do denominador virar o número 9”? Pode não ter sido a melhor pergunta, mas foi a que surgiu no momento.

Diante da pergunta mal elaborada, Márcia responde: É só apagar o 3 e colocar o 9! Contudo, não queremos alterar a fração. Se fizermos o que você sugeriu teremos $\frac{1}{9}$ que não é uma fração equivalente a $\frac{1}{3}$. Então, “qual operação fazemos para de 3 obtermos o número 9 e obtermos uma fração equivalente”? Adição? respondeu a Eduarda como um questionamento com a expectativa do professor confirmar ou infirmar sua resposta. Antes disso, a Márcia diz: Multiplicação! “E, por qual número devemos multiplicar”? Por 3, responde ela.

“Para não alterar a fração o que devemos fazer”? Olhares inseguros como de incompreensão da pergunta. “O que fazemos quando simplificamos uma fração”? Nenhuma resposta. “Se dividimos o numerador por um número o que fazemos com o denominador”? Dividimos também, responderam elas. “Por que isso ocorre”? Alunos sem dar resposta. “Qual o elemento neutro na divisão e na multiplicação”? Nenhuma resposta. “Por qual número multiplicamos ou dividimos outro número e não há alteração”? O número 1! Pois é, o número 1 é o que chamamos de elemento neutro na multiplicação e na divisão. Assim, multiplicar o numerador e o denominador pelo mesmo número não altera o resultado porque um número dividido por ele mesmo é 1.

Então vamos fazer esse processo (explicação na lousa). Se multiplicamos o denominador por 3 obtemos 9. “O que devemos fazer agora”? Multiplicar o numerador por 3. Assim, temos $\frac{1 \cdot 3}{3 \cdot 3} = \frac{3}{9}$ Agora seria mais fácil para compararmos as frações equivalentes aos



valores que cada filho havia pegado. Para fazer as comparações entre as frações perguntamos o significado dos símbolos $>$ e $<$. A Valéria respondeu que são, respectivamente, “maior que” e “menor que”.

A partir disso fizemos duas comparações: “Qual fração indica o maior valor”? $\frac{4}{9}$. E “o menor valor”? $\frac{2}{9}$. Sendo assim, “onde colocamos $\frac{1}{3}$? No meio. “Com qual símbolo”? Maior que. Então temos: $\frac{4}{9} > \frac{1}{3} = \frac{3}{9} > \frac{2}{9}$. Se “eu escrevesse $\frac{4}{9} < \frac{1}{3} = \frac{3}{9} < \frac{2}{9}$ estaria correto”? Não, porque o símbolo é “menor que”. “Poderíamos usar o símbolo menor que”? A Márcia responde fazendo gestos com as mãos: Se invertermos a ordem dos números? Fizemos como ela disse: $\frac{2}{9} < \frac{1}{3} = \frac{3}{9} < \frac{4}{9}$. Ainda, insistimos na explicação de como transformar um número fracionário em decimal. Mas, não foi tão interessante quanto as discussões em que os alunos se assumiram como protagonistas em seu processo de aprendizagem conduzindo os diálogos.

Algumas Considerações

A abordagem pedagógica adotada na ação de reforço durante o estágio supervisionado foi possível graças ao diálogo entre a universidade e a escola. Por meio dela, houve uma reflexão acerca do trabalho, pensando em como diminuir as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem de frações. Nesse processo, durante o desenvolvimento do reforço buscamos elaborar tarefas matemáticas para promover um ambiente capaz de provocar a curiosidade do aluno. Expusemos as interações dialógicas que ocorreram em um dos encontros em que estavam presentes os(as) alunos(as) Clarice, Gustavo, Valéria, Júlia e Eduarda.

Nessa abordagem procuramos fazer perguntas, ao invés de respondê-las. Nossa intenção com as perguntas era a de estabelecer um diálogo, ou seja, uma conversa com argumentos aos questionamentos feitos visando a obtenção do conhecimento. Essa postura colaborou para que os alunos pudessem se sentir à vontade para expor o que estavam pensando ao encontrarem um determinado resultado, apresentando suas ideias sem o medo de errarem ou de serem criticados pelos colegas.

No início dos encontros do reforço, talvez por não estarem familiarizados com os estagiários e com a abordagem pedagógica adotada, os alunos demoraram um pouco a dar as respostas às perguntas inquiridas. A nosso ver, sentiam a necessidade de mostrar seus resultados ao professor na expectativa de receber a confirmação do acerto. Isso ocorre, não raro, como



dissemos no início desse texto, porque o professor é considerado como aquele que aponta os erros dos alunos e pede para que sejam corrigidos. Era preciso criar um ambiente em que os alunos se sentissem mais à vontade para se expressar, e com o tempo, foram perdendo o receio de se expor suas ideias. Foram se tornando mais abertos para ouvir as argumentações e para contra argumentar. Com isso, entendemos que o erro passou a ser considerado pelos alunos como algo a ser discutido e, desse modo, ele é uma contribuição importante para a aprendizagem.

Ao se mostrarem inseridos no processo de aprendizagem com exposição de ideias, argumentações e contra argumentações os alunos alcançaram os objetivos que elegemos para o reforço, qual sejam: 1) compreender as noções de frações por meio de experimentações e de manipulações com materiais concretos e/ou gráficos; 2) se perceber como sujeito de aprendizagem e produtor de conhecimento matemático.

É interessante destacar o movimento desenvolvido durante a atividade realizada, derivado da interação entre escola e universidade. A ação implicou em um planejamento na universidade, onde juntos professor orientador e estagiários planejaram as tarefas para o reforço envolvendo o conceito de frações. Durante as aulas na escola, os estagiários contribuíam com questionamentos visando auxiliar o aluno a produzir o conhecimento do objeto de estudo por si mesmo.

O processo de refletir para a prática, na prática e sobre a prática contribuiu com nossa análise acerca da seguinte pergunta diretriz: “Como alunos participantes de reforço em matemática, em contraturno escolar, de uma escola conveniada na cidade de Morrinhos/GO, atuam como protagonistas em seu processo de aprendizagem matemática ao resolverem situações problema”? Percebemos que as perguntas utilizadas para estabelecer um diálogo, ou seja, uma conversa que demanda argumentos matemáticos aos questionamentos feitos, viabilizou a produção de conhecimento matemático pelos alunos.

A interação dialógica nos encontros permitiu que os alunos atuassem como protagonistas de seu processo de aprendizagem ao assumirem posicionamentos, escolherem caminhos e argumentarem sobre suas ideias. Um exemplo disso foi quando o aluno Gustavo se sentiu confiante para expressar sua crítica à situação exposta no enunciado, pois analisou criticamente a situação e considerou as perspectivas de outra pessoa não a aceitando



prontamente, mas fazendo novas considerações para defender seu ponto de vista. Nesse processo, se mostrou como protagonista da própria aprendizagem acolhendo ideias de outros enquanto construía as suas próprias ideias.

Outro elemento que mostra os alunos assumindo sua responsabilidade no processo de aprendizagem é quando a aluna Márcia não aceita mudar o assunto de frações para decimais. Ela desejava comparar as frações a partir da ideia da fração e não transformando as frações em números decimais. Para isso, fez perguntas e considerações que demonstraram seu interesse em analisar o objeto de estudos por si mesma e não a partir das conduções de perguntas feitas por outra pessoa. Portanto, quando se está realmente envolvido na busca por compreender o objeto de estudos, o aluno assume a direção das discussões, se coloca como sujeito aprendente, faz as perguntas, aprende a aprender e, nesse processo, vai se tornando capaz de se autodisciplinar para os estudos e a avaliar seu trabalho.

Vale destacar que o ambiente em que estávamos favoreceu a metodologia desenvolvida, pois havia um número reduzido de alunos, sem a exigência do cumprimento do currículo que às vezes engessa o docente por conta do tempo que dispensaria para elaborar e propor aulas diferenciadas. Abordagens pedagógicas como a adotada no reforço podem, como no caso aqui refletido, promover o protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, para além de resolver um problema por meio da reprodução de técnicas anteriormente ensinadas, o aluno reflete sobre a situação criada para o problema. Não aceita a semi-realidade exposta no enunciado como um mero contexto para extrair dados numéricos a serem aplicados em uma fórmula matemática. Faz uma análise crítica de outras possibilidades para compreender a situação exposta e, com isso, mostra que nem sempre um problema precisa ter uma única resposta. Demonstra que o problema pode ser criticado, abrindo a possibilidade para novas interpretações que demandam a inserção de novas variáveis para resolver o problema implicando em outras respostas.

Pudemos constatar durante os encontros do reforço, que as responsabilidades do processo ensino e aprendizagem são compartilhadas entre professor e aluno, consequentemente, diminuem-se as necessidades de cobrança do professor por atenção, envolvimento, dedicação, porque o sujeito aprendente se sente inserido e respeitado no processo. Gostaríamos de destacar



que, quando o aluno se assume como protagonista de sua aprendizagem a aula se torna muito mais agradável e prazerosa para todos os envolvidos.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALRO, H., SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 2 jun. 2019.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: BROUSSEAU, G. **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas, Porto Alegre: ARTMED, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A., OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da solidariedade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MUSUMECI, L. **Matemática, primeira série, ensino médio**: fichas de matemática e cidadania. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, V. M. P. **Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática**: métodos alternativos. Projeto Fundão – Setor Matemática. Rio de Janeiro: Instituto de Matemática da UFRJ, 1997.

WALLE, J. A. V. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.



Aby Warburg e a Presença do Antigo

Serzenando Alves Vieira Neto³⁷

WARBURG, Aby. **A presença do antigo**: escritos inéditos. Volume 1. Tradução e organização de Cássio da Silva Fernandes. Campinas: Editora Unicamp, 2018. 300p.

Em 2013 a obra de Aby Warburg ganhou sua primeira edição brasileira (WARBURG, 2013). Trata-se da tradução da clássica coletânea de textos reunida por Gertrud Bing, publicada pela primeira vez em 1932 (WARBURG, 1932). No Brasil, essa coletânea surgiu em conjunto com estudos críticos de dois intelectuais franceses, Georges Didi-Huberman (DIDI-HUBERMAN, 2013) e Philippe-Alain Michaud (2013). Em 2015 foi publicada outra coletânea, desta vez organizada por Leopoldo Waizbort (WARBURG, 2015). Além dos textos já clássicos, este livro de 2015 inicia uma empreitada de publicação de conferências e estudos menos conhecidos, resultado direto do trabalho editorial e filológico que tem sido feito, especialmente, a partir da década de 1990, sobre os manuscritos de Warburg³⁸. Essas publicações, com efeito, reforçaram a importância de se atentar para a obra deste autor que, a despeito de sua importância, permanecia pouco conhecido e estudado em nosso país.

Esse movimento de publicação dos textos de Warburg entra em um novo estágio de seu desenvolvimento. “A Presença do Antigo”, coletânea organizada por Cássio Fernandes e publicada pela Editora da UNICAMP em 2018, apresenta textos inéditos em português, que revelam importantes nuances de seu pensamento e desdobramentos paralelos aos textos da coletânea de 1932. Tomando por base a edição das obras de Warburg organizada por Maurizio Ghelardi (WARBURG, 2004-2007), o material presente em “A Presença do Antigo” oferece ao leitor discussões mais explícitas sobre questões tangentes aos seus escritos mais conhecidos, como a influência da astrologia sobre o Renascimento italiano, a figura da Ninfa, o projeto de um atlas de imagens. Além das fontes primárias, a coletânea organizada por Cássio Fernandes

³⁷ Doutorando e Mestre em História da Arte pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tem se dedicado à pesquisa da história intelectual e historiografia da arte de língua alemã, desenvolvendo atualmente uma pesquisa sobre os fundamentos teóricos do pensamento de Aby Warburg.

³⁸ Refere-se, especialmente, ao projeto de “Obras completas” (*Aby Warburg – Studienausgabe*) levado adiante pela Warburg-Haus em Hamburgo e uma série de colaboradores. De fato, o mais amplo trabalho filológico e editorial sobre os manuscritos de Warburg.



traz uma breve introdução ao pensamento do autor e, ao final, quatro textos relevantes para a compreensão de sua recepção crítica.

O prefácio coloca diante do leitor a dinâmica evolutiva do pensamento de Warburg em uma leitura, cujo pano de fundo se assenta na conferência autobiográfica de 1927, “De Arsenal a Laboratório”. Aqui aparece a imagem de Warburg como um exímio estudioso e refinado intérprete do Renascimento. Enfatizam-se as reformulações e aprimoramentos de seu pensamento, as quais culminaram em um amplo programa de pesquisa sobre a influência do elemento antigo no limiar do mundo moderno. Apresentam-se ao leitor algumas questões centrais de seu repertório de problemas, como a tentativa de correção da tese da serenidade olímpica da Antiguidade.

Além disso, apontam-se algumas importantes influências de sua obra, como Tito Vignoli, Charles Darwin, Hermann Usener e Jacob Burckhardt. Partindo desse último, Warburg investiga o tema do intercâmbio cultural entre Flandres e Florença, que fomentado pelos inventários publicados por Eugène Müntz, transformou-se em sua principal investigação por volta dos anos 1900. A introdução demarca ainda outro momento decisivo de sua evolução intelectual, quando o escopo de suas pesquisas começa a assumir uma nova feição graças à “descoberta” da *Sphaera* do filólogo Franz Boll.

A partir dessa influência, observa-se um alargamento de sua compreensão das fronteiras do Renascimento e o direcionamento de sua pesquisa para o tema da influência da astrologia na configuração do universo intelectual renascentista. A seção se encerra com a menção do seu intercâmbio de ideias com o filósofo Ernst Cassirer e da retomada do tema do Renascimento como período de transição para modernidade. No interior dessas temáticas encontram-se questões como a desestabilização do pensamento medieval, a reconfiguração do pensamento matemático e astrológico e a ênfase na figura de Giordano Bruno.

Na coletânea estão contidos precisamente sete textos de Warburg. Com exceção de “A Influência da *Sphaera Barbaria* sobre as Tentativas de Orientação no Cosmos no Ocidente e *Mnenosyne*” e “O Atlas das Imagens” tratam-se de textos traduzidos pela primeira vez para o português³⁹.

³⁹ Os dois textos mencionados estão contidos na coletânea organizada por Leopoldo Waizbort (WARBURG, 2015).



A obra inicia-se com a já citada conferência autobiográfica, “De Arsenal a Laboratório” (1927). Este texto encontra-se em um lugar estratégico, seguindo uma ordenação não cronológica, distinta, portanto, dos demais textos da coletânea. Inserido justamente no começo da obra, ele pode ser visto como uma rica introdução ao pensamento de Warburg e de suas principais questões. Para além de seu eminente caráter autobiográfico, a conferência ainda revela a nítida defesa das realizações da biblioteca de Warburg (1927, p. 50 e 51) e seu lugar na comunidade intelectual alemã como “uma blindada torre de reflexão”, sua missão pública como ferramenta “essencial para a reconstrução da civilização europeia”.

A coletânea segue com “Ghiberti e o Laocoonte de Lessing” (1889), trata-se do esboço para uma apresentação no seminário do professor de história da arte em Bonn, Carl Justi. Este é um escrito da juventude, no qual o estudante de história da arte esboça teses de cunho teórico que haveriam de ser desenvolvidas em seu trabalho de doutorado (Warburg acabou se desviando de algumas dessas questões). Escrito logo após sua primeira estadia de pesquisa em Florença por ocasião de um projeto do historiador August Schmarsow, este texto demonstra os primeiros impactos de seu contato com a arte renascentista e sua preocupação com o problema do gesto e da expressão. Em algumas passagens do texto o leitor depara-se com trechos fragmentários em um estilo bem característico de seus manuscritos.

“A Ninfa: Uma Troca de Cartas entre André Jolles e Aby Warburg” (1900) apresenta um diálogo entre dois amigos. De um lado, Jolles, um amante da arte, apaixonado pela enigmática figura da Ninfa. Do outro, Warburg, um exímio estudioso que exorta o amigo a adentrar nas minúcias da sociedade renascentista e não se deixar levar pelos encantos da Ninfa. Assim, Warburg direciona sua atenção aos Tornabuoni, personagens centrais para a compreensão do quadro, no qual o drama religioso do nascimento de São João Batista, representado por Ghirlandaio, transforma-se “em uma representação eclesiástica na qual os figurantes se tornam os protagonistas” (WARBURG, 1900, p. 76).

“A Posição do Artista Nórdico e do Artista Meridional a Respeito do Tema das Imagens” (1912) apresenta uma análise comparativa entre Norte e Sul, cujo pano de fundo cultural muito se assemelha a “Mário e o Mágico” (MANN, 1930). Todavia, o texto de Warburg chega a conclusões totalmente distintas. Os nórdicos aparecem aqui como verdadeiros amantes da arte meridional, uma arte que apresenta em seu íntimo “a norma para um mundo elevado e



purificado” (MANN, 1930, p. 80). No entanto, isso não implica em uma inferiorização da arte nórdica. Assim, a arte alemã é vista como estupendamente desenvolvida, sobretudo, em seu estilo arquitetônico (gótico), na arte gráfica e decorativa. As diferenças entre as artes dessas regiões são decorrentes de duas compreensões de mundo distintas, dois estados de ânimo bem diferentes. Os italianos representam a vida bela, festiva, dançante, enquanto os “germanos encontraram no reconhecimento de sua angústia o mais profundo *pathos* da alma” (MANN, 1930, p. 86). Entretanto, em vez de se acentuar essas diferenças, ao final, elas se apresentam como complementares. Os nórdicos não vivem sem a luminosidade, a plasticidade e a corporeidade do Sul, da mesma forma que o homem do Sul encontra na esperança e na tradição, típica do Norte, aspectos fundamentais para o seu sentido de vida.

O texto mais volumoso de todo o livro, “O Ingresso do Estilo Ideal Antiquizante na Pintura do Primeiro Renascimento” (1914), representa uma verdadeira imersão no significado do problema do estilo e do antigo nas pesquisas de Warburg. Esse texto, que é mais conhecido em sua versão resumida contida na coletânea de 1932, desenvolve a tese segundo a qual o estilo patético *all’antica* não resultou de uma mera influência clássica, mas é produto do embate com a pintura realística do *Quattrocento*. Esse trabalho imerge no mundo da arte florentina a partir de problemas específicos, como as formulações de *pathos* na linguagem gestual que transparecem nas pinturas e fixa-se em pintores que retrataram a questão do movimento, ilustrando a mudança de mentalidades entre Idade Média e Renascimento. Warburg concentra-se, nesse sentido, em artistas como Antonio Pollaiuolo e Botticelli. O problema da formação do estilo e da representação da vida em movimento, perseguidos por ele desde sua tese de doutoramento, encontram aqui, senão conclusões decisivas, seguramente hipóteses que foram cautelosamente lapidadas ao longo de sua vida de estudioso.

Os três últimos textos da coletânea foram produzidos depois do retorno de Warburg a Hamburgo (1924), após um longo período de afastamento em função de sua saúde mental. Em seu conjunto, esses textos dão ideia do repertório de problemas perseguidos por Warburg à época, demonstrando a efetividade de sua recuperação, um processo iniciado pela sua famosa conferência de 1923 (WARBURG, 2005).

“A Influência da *Sphaera Barbarica* sobre as Tentativas de Orientação no Cosmos no Ocidente: em Memória de Franz Boll” (1925) é uma conferência em homenagem ao amigo



recém falecido (1924), cujas pesquisas haviam influenciado fortemente Warburg. O problema central desse texto remete filosoficamente ao conflito entre liberdade e necessidade. Se, por um lado, pode-se notar no Renascimento a forma ideal mais alta do belo em si, por outro, esse período histórico conviveu diretamente com elementos místicos do fatalismo astrológico. Trata-se, não obstante, de uma contradição apenas aparente. Warburg (1925, p. 149) demonstra como, através de diversos processos de imigrações culturais, as concepções da Antiguidade tardia adentram no Renascimento, sobretudo, a ideia da magia como cosmologia aplicada, cujo fundamento se encontra na concepção da religião pagã de “uma ligação imaginária entre o homem e o cosmo natural”.

O tema da astrologia que perpassa vários momentos do Renascimento, inclusive os interlúdios teatrais de 1589⁴⁰, encontra, finalmente, um potente adversário, Giordano Bruno, que foi o responsável por emplacar o golpe mais duro contra a humanização dos planetas. A menção ao filósofo Ernst Cassirer aparece ao final do texto, e aqui, além da afinidade temática, Cassirer chama a atenção de Warburg para a concepção de eclipse desenvolvida por Kepler, uma ideia matemática por si mesma não subordinada ao círculo⁴¹.

“O Antigo Romano na Oficina de Ghirlandaio” (1929) apresenta refinadas reformulações de suas ideias sobre o tema da Florença do século XV. Em uma indicação metodológica clara, o que é raro em seus escritos, Warburg (1929, p. 198) defende uma visão ampliada da história da arte: “estou convencido de que seja fecundo um estreito contato entre arqueologia, história da arte e uma exata ciência histórica sociológica”. Mais adiante, critica explicitamente as doutrinas do gênio, precisamente por estas não considerarem o tema da influência. Warburg evoca ainda o nome de Burckhardt, um eterno guia, e trabalha questões típicas de sua obra, como a psicologia da polaridade, a transição da vida para a arte e a influência do antigo sobre artistas como Agostino di Duccio e Donatello.

O texto que fecha “A Presença do Antigo” versa sobre o famoso atlas de imagens de Warburg, um de seus trabalhos mais conhecidos pelo público geral. *Mnemosyne*. “O Atlas das Imagens” (1929) contribui para desvendar um pouco do universo teórico-filosófico por detrás

⁴⁰ Tema de uma famosa conferência de Warburg publicada em 1895 com o título, *Os Figurinos Teatrais para os Intermezzi* de 1589 (WARBURG, 2013, p. 339-425).

⁴¹ Warburg incorporou arquitetonicamente a ideia da elipse à sua biblioteca, precisamente, no salão de conferências.



desse projeto, o qual se constitui como um de seus trabalhos mais densos e difíceis. Assim, na introdução ao atlas aparecem algumas questões fundamentais de sua teoria da imagem e da cultura, como a noção das “formulações de *pathos*” (*Pathosformeln*), o mal-estar do homem espiritual como objeto da cultura e uma importante constatação, muito ligada ao conceito de símbolo, para a qual tem se dado pouca atenção: “a criação consciente da distância entre o Eu e o mundo exterior é o que podemos designar como o ato fundamental da civilização humana” (WARBURG, 1929, p. 217). Talvez essa frase resuma, melhor do que qualquer outra, a visão de Aby Warburg sobre o homem e o problema civilizacional.

Os apêndices trazidos ao final do livro por Cássio Fernandes, com exceção de “A História da Biblioteca Warburg (1866-1944)”, já são conhecidos pelo leitor brasileiro⁴². Contudo, podem ser vistos como complementares aos demais, uma vez que introduzem nuances da recepção crítica de Warburg e decorrentes imprecisões, as quais os materiais inéditos trazidos por “A Presença do Antigo” potencialmente corrige. O breve esboço de um projeto de “Obras Completas” escrito por Saxl é sucedido pelo supracitado artigo sobre a história da biblioteca, o qual apresenta uma sinopse que parte do mero projeto presente na mente do jovem Warburg e se encerra nas dificuldades vivenciadas no processo de transferência do acervo para Londres.

Em seguida, “A Presença do Antigo” traz dois textos de Edgar Wind, importante intérprete do pensamento de Warburg. Em um ensaio intitulado “O Conceito de *Kulturwissenschaft* em Warburg e o seu Significado para a Estética” (1931), Edgar Wind apresenta com pioneirismo os fundamentos da teoria da imagem de Warburg, situando sua posição no contexto da história das ideias. Já na resenha de 1971 sobre a biografia intelectual escrita por Gombrich, Wind tece duras críticas aquilo que se apresenta como uma biografia arrastada, a qual essencialmente apaga o instilo incisivo de Warburg (1931, p. 284), concentrando-se em anotações efêmeras, “das quais ele emerge, como um espectro, sob um disfarce agora na moda de um molusco atormentado”.

Sob o um olhar retrospectivo, pode-se dizer que a edição brasileira da coletânea de textos originalmente editada por Gertrud Bing, em 1932, trouxe importantes contribuições ao

⁴² Os textos de Edgar Wind estão contidos na coletânea de textos publicada pela EdUSP em 1997 (WIND, 1997). Já o “Plano da Edição das Obras Completas”, concebido por Fritz Saxl, aparece no livro de 2013 (WARBURG, 2013, p. XXXIX).



estudo de Warburg em nosso país, num contexto em que sua obra ainda não havia sido “descoberta”⁴³. Entretanto, em face dos novos materiais e das publicações dos últimos anos, a coletânea de 2013 deve ser vista apenas como um passo inicial. Nesse contexto, “A Presença do Antigo” desenvolve uma nova empreitada, precisamente, apresentar ao leitor brasileiro textos inéditos de Warburg. Isso se torna ainda mais relevante ao se constatar que é justamente em seus esboços, conferências e projetos inacabados, que se reverberam com maior clareza as nuances de suas ideias filosóficas e teóricas.

Referências

- DIDI-HUBERMAN, Georg. **A imagem sobrevivente**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- MANN, Thomas. **Mario und der Zauberer**. Berlin: S. Fischer, 1930.
- MICHAUD, Philippe-Alain. **Aby Warburg e a imagem em movimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- WARBURG, Aby. **A renovação da antiguidade pagã**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- WARBURG, Aby. **Die erneuerung der heidnischen antike**. Leipzig/Berlin: B. G. Teubner, 1932.
- WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- WARBURG, Aby. Imagens da região dos índios Pueblo da América do Norte. **Concinnitas**, v. 1, n. 8, 2005.
- WARBURG, Aby. **Opere**. Volumes 1 e 2. Nino Aragno, 2004-2007.
- WIND, Edgar. **A eloquência dos símbolos**. São Paulo: EdUSP, 1997.

⁴³ Antes do livro de 2013, o único texto de Warburg traduzido no Brasil foi publicado na revista *Concinnitas* em 2005.