

VOLUME 02

REVISTA TESSITURAS

[2010]

Sumário

Parte 1 – Editorial / Comissão Editorial	3
Parte 2 – Artigos	
1. A construção literária no Brasil e a formação do caráter nacional a partir da obra de Lima Barreto / <i>Juliana P. Rosa e Maria Cândida F. A. Neves</i>	7
2. Projeto de desenvolvimento de potencial: relato de uma experiência de leitura / <i>Carmem Lúcia Gobel Coelho</i>	18
3. A presença do mal nas veredas do sertão / <i>Daniele Ramos</i>	30
4. Notas sobre a historiografia de arte do ferro nas Áfricas Central e Ocidental (séculos XVIII e XIX) / <i>Eduardo Spiller Pena</i>	39
5. Escola experimental Bárbara Ottoni: um estudo de caso / <i>Sônia Aparecida de Siqueira, Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho e Lydia Regina de Faria Rocha Portilho</i>	46
6. Ações afirmativas e EAD: um estudo de caso / <i>Fátima Kzam Damaceno de Lacerda</i>	55
7. Estado de exceção e biopolítica no pensamento de Giorgio Agamben / <i>Jasson da Silva Martins</i>	71
8. A poesia como ofício profissional – A ODE VENAL DE PÍNDARO – / <i>Luciene de Lima Oliveira</i>	81
9. A resistência operária frente ao levante fascista na Guerra Civil Espanhola (1936-1939) / <i>Luiz Fernando Nunes</i>	92
10. Entre os fios tecidos nasce a escola Fábrica de Rendas Arp / <i>Neli Ferreira de Oliveira</i>	102
11. Descaminhos da revolução brasileira: o PCB e a construção da estratégia nacional-libertadora (1958-1964) / <i>Ricardo da Gama Rosa Costa</i>	117
Parte 3 – Resenha	
1. Ensaio sobre Plutarco: leituras latino-americanas / <i>João Raimundo de Araújo</i>	136
Parte 4 – Entrevista	
1. Dênis de Moraes.....	137

E D I T O R I A L

O número 2 da Revista Tessituras, que mantém rigorosamente a sua periodicidade, tem a honra de apresentar, com destaque maior desta edição, a entrevista com o jornalista, escritor e professor **Dênis de Moraes**.

Dênis é hoje um dos maiores intelectuais da esquerda brasileira, do gabarito de Carlos Néelson Coutinho, Virgínia Fontes, José Paulo Netto e Mauro Iasi, todos eles comprometidos em interpretar a realidade contemporânea do capitalismo brasileiro à luz da teoria marxista e dedicados a uma militância ativa em prol da transformação radical desta realidade.

Dênis iniciou sua caminhada profissional como jornalista e depois passou a se dedicar ao ofício de escritor, ao mesmo tempo em que ministrava aulas no Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, onde entrou por concurso no ano de 1991.

Ainda na década de 1980, começou a dar seus primeiros passos na literatura politicamente engajada, ao publicar os livros *Prestes, lutas e autocríticas* e *A Esquerda e o Golpe de 64*, obras que refletiam seu compromisso, de um lado, com a análise profunda dos processos históricos recentes que levaram o Brasil à condição de nação marcada por um dos mais gritantes índices de desigualdade social do planeta e, por outro, com as lutas populares pela superação deste quadro de injustiça social e pela derrocada da ditadura implantada em 1964.

Na década de 1990, Dênis tornou-se um imprescindível biógrafo de ícones da cultura brasileira, como o romancista Graciliano Ramos, o teatrólogo Oduvaldo Vianna Filho (Vianinha) e o cartunista Henfil (Henrique de Souza Filho), todos eles grandes figuras representativas da intelectualidade atuante nas lutas políticas em nosso país, todos representantes da esquerda militante: Graciliano e Vianinha, pertencentes a diferentes gerações do Partido Comunista Brasileiro (PCB); Henfil (o irmão do Betinho), membro do Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos radicais, ainda de afirmação da linha socialista.

Do final dos anos 1990 aos dias atuais, nosso entrevistado passou a se debruçar sobre o papel da mídia na sociedade capitalista contemporânea. Os diversos títulos publicados neste período (*Globalização, mídia e cultura contemporânea, 1997; O Planeta Mídia: tendências da comunicação na era global, 1998; O Concreto e o Virtual: mídia, cultura e tecnologia, 2001; Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise, 2004; Sociedade Midiatizada, 2006 e A*

Batalha da Mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios, 2009), dentre outros, nos quais aparece na condição de autor ou de organizador de coletânea de artigos, comprova a imensa capacidade produtiva de Dênis de Moraes. Com esta produção, nosso autor se apresenta hoje como um dos mais importantes estudiosos dos fenômenos ligados à comunicação moderna e de seu papel fundamental na proliferação de *aparelhos privados de hegemonia* (conforme as análises calcadas no ferramental teórico do marxista italiano Antonio Gramsci), os quais atuam tanto em favor da reprodução da dominação capitalista, quanto da luta contra-hegemônica encabeçada por partidos, governos e movimentos sociais de esquerda.

Em seu trabalho mais recente (*A Batalha da Mídia*), dedicou-se a uma pesquisa extensa e minuciosa sobre a ação do Estado, em vários países da América Latina, reorientada no sentido de reverter uma das piores heranças do neoliberalismo: a concentração dos setores de informação e entretenimento nas mãos de um reduzido número de corporações nacionais e transnacionais. A pesquisa, que o levou a buscar informações sobre as políticas de comunicação adotadas em vários países latino-americanos, indica como muitas destas nações (com destaque para a Argentina, a Venezuela, a Bolívia e o Equador), lideradas por seus governos progressistas, tentam viabilizar legislações antimonopólicas, apoiar meios alternativos e comunitários e estimular a produção audiovisual independente. Infelizmente, o Brasil do governo Lula não faz parte deste rol.

Pós-doutor em Comunicação pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO – Argentina), Dênis, que mantém o blog **Comunicação, Cultura e Política** (<http://comcult.blogspot.com>), nos fala sobre a importância de veículos de mídia como a página da Associação de Docentes da FFSD e a nossa revista Tessituras. Entrevista, pois, imperdível.

Para os artigos deste número 2, voltamos a contar com vários colaboradores “de fora” de nossa instituição. Contribuíram, desta feita: o Doutor em História pela UNICAMP **Eduardo Spiller Pena**, com artigo que examina o papel dos ferreiros africanos e de seus saberes sobre a fundição e a forja artesanal do ferro, tanto nas regiões africanas de origem, como no contexto das lutas sociais da escravidão no centro-sul do Brasil; o doutorando em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) **Jasson da Silva Martins**, que debate, com base no pensamento político do filósofo Giorgio Agamben, dentro da discussão iniciada por Foucault, as implicações do estado de exceção como regra, dentro do cenário político atual onde a biopolítica tornou-se prática de governo; **Luciene de Lima Oliveira**, Mestre em Letras Clássicas pela UFRJ e Professora do Instituto de Letras da UERJ, com análise sobre a poesia como objeto concreto de valor comercial, por meio do estudo da obra do poeta grego Píndaro, que celebrava as odes e, em troca, recebia

proventos; a colega **Fátima Kzam Damaceno de Lacerda**, coordenadora do CEDERJ/Nova Friburgo e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Meio-Ambiente da UERJ, que investiga, através de pesquisa realizada junto aos alunos do curso de graduação em Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial, no Polo de Educação a Distância de Nova Friburgo, a situação, em especial, dos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas, desmentindo mitos e concluindo sobre a necessidade de se aprofundar as discussões e pesquisas acerca das ações afirmativas e da educação a distância no âmbito universitário.

Dentre os colaboradores de “casa”, temos: duas alunas concluintes do curso de História, **Juliana Rosa** e **Maria Cândida Neves**, as quais apresentam uma nova face do escritor Lima Barreto, demonstrando que a linguagem jornalística utilizada em *Triste fim de Policarpo Quaresma* foi elemento fundamental para fazer dele um escritor reconhecido por ter se dedicado à construção do retrato de um Brasil moderno, no período de consolidação do regime republicano; o ex-aluno e professor de História **Luiz Fernando Nunes**, cujo artigo analisa a Guerra Civil Espanhola na perspectiva dos movimentos sindicais e populares daquele país, buscando analisar os efeitos da reação operária frente aos avanços do fascismo e da ditadura de Franco nos anos 1930; **Carmen Lucia Göbel Coelho**, Mestre em Psicologia pela UFRJ e Professora do Colégio Nossa Senhora das Dores e da Faculdade Santa Dorotéia, que relata uma experiência com ensino de leitura, realizada por meio de programa de desenvolvimento de potencial, a envolver raciocínio, planejamento, atenção e mediação, com alunos do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio de escola particular de Nova Friburgo. Também professores da FFSD e diretores da Associação de Docentes, **Daniele Ramos** (Mestre em Letras pela UFF), **Neli Ferreira de Oliveira** (Mestre em Educação pela UFF) e **Ricardo da Gama Rosa Costa** (Doutor em História pela UFF) apresentam textos baseados em suas pesquisas acadêmicas, buscando, respectivamente, desvendar a presença do Mal na obra *Grandes Sertões: veredas* de Guimarães Rosa; analisar o papel da Escola da Fábrica de Rendas Arp na difusão de uma pedagogia da ordem e da disciplina em Nova Friburgo; relacionar a estratégia nacional-libertadora abraçada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) nos anos 50/60 com a imagem de Brasil elaborada pelos seus intelectuais orgânicos e militantes.

Por fim, o Professor Dr. **João Raimundo de Araújo** (História – FFSD) nos apresenta a resenha da Professora da Universidade de Barcelona Pilar Gómez, que ressalta as qualidades e a pertinência da publicação da obra *Ensaio Sobre Plutarco: Leituras Latino-Americanas*, lançada durante o XXI Congresso de Estudos Clássicos, realizado em setembro deste ano na Universidad del Litoral na cidade de Santa Fé, Argentina, obra esta que contém ensaios escritos por especialistas de diferentes universidades da América Latina, dentre as quais a Prof^a Dra. **Sônia Regina Rebel de**

Araújo, professora de História Antiga da UFF e ex-integrante do departamento de História da nossa Faculdade.

A todos aqueles que continuam batalhando pelo sucesso da Revista Tessituras, com destaque para os companheiros e companheiras da Associação de Docentes da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, reiteramos nossos profundos agradecimentos. Aos professores, alunos e ex-alunos da FFSD, assim como aos profissionais do ensino superior de todo o país, reafirmamos que o espaço está aberto a todos aqueles cuja produção acadêmica contribui efetivamente para a construção de espaços de debates e para a melhoria da qualidade social da educação brasileira.

COMISSÃO EDITORIAL

Artigo

A construção literária no Brasil República e a formação do caráter nacional a partir da obra de Lima Barreto

Juliana P. Rosa

Maria Cândida F. A. Neves

Alunas concluintes do curso de História

Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia - Nova Friburgo, RJ

rosa.juliana1@gmail.com

mariacandidaf@gmail.com

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar aos leitores uma nova face do notável escritor Lima Barreto e destacar a sua importância como um escritor comprometido com a construção do retrato de um Brasil novo, no período de consolidação do regime republicano. Em seu trabalho, principalmente com a criação do personagem Policarpo Quaresma, Lima Barreto utiliza uma linguagem fluente e não toma por base os estilos literários de seu tempo. Desta forma, busca mostrar aos leitores uma visão da vida social e política do país. Fazendo o uso da linguagem jornalística, que ele dominava muito bem e que era acessível à população, Lima Barreto deixou para a literatura brasileira, a sua geração e as futuras gerações um contributo importante para a formação de leitores críticos e conhecedores da realidade brasileira, desde os primórdios até a atualidade. Assim, conhecer Lima Barreto é conhecer os aspectos da formação político-sócio-histórica no Brasil.

ABSTRACT:

The article *The literary construction in Brazil Republic and the formation of national character since Lima Barreto's work* aims to present to the readers the newest face of this outstanding writer, and step up his importance as a literate engaged with the assembly of a new Brazil's portrait, in the period of the republican regime consolidation. In his work, mainly with the creation of the Policarpo Quaresma's character, Lima Barreto, uses a fluent language and doesn't take the literary styles from his time. In this way, he shows to the readers an outlook of the social and politic life of the country. Doing the use of journalistic language, which he dominated pretty well and which was accessible to the population, Lima Barreto left to the Brazilian literature, to his generation and future generations an important contribution to the formation of critics readers and connoisseurs of the Brazilian reality, since the beginnings until the present time. Thus, knowing Lima Barreto is to know the aspects of the formation political-social-historical in Brazil.

Palavras chave: Lima Barreto; Literature Brasileira; formação do caráter nacional.

A geração que lutou pelo fim do Império e da escravidão, norteadas por ideias republicanas e liberais, e influenciada por ideias vindas da Europa, acreditava na necessidade de mudanças para o país, visando libertá-lo de um passado imperial e transformá-lo em uma nação moderna, democrática, progressista. Para estes intelectuais, dentre os quais podem destacar-se nomes como Tobias Barreto, Aluísio Azevedo, Castro Alves e José do Patrocínio, o engajamento era *a condição ética do homem de letras* (SEVCENKO, 1999, p. 79). No interior dessa concepção, viam-se como responsáveis pela concretização de mudanças no cenário político, econômico e social brasileiro. Tendo na sua produção um instrumento capaz de contribuir para tais mudanças, concebiam o papel do intelectual como sendo o do agente dessa transformação, capaz de motivar a sociedade e transformá-la:

Essa predisposição política já era um testemunho eficiente por si só da postura social assumida em conjunto pelo grupo. Revelava a sua afinidade profunda com a irradiação insólita das energias econômicas e culturais que precediam da Europa (...), bem como sua adesão à luta política pela redefinição, em função de uma perspectiva urbana, das estruturas fundamentais do país, com a decorrente abertura à plena integração e participação de grupos sociais adventícios. (SEVCENKO, 1999: 80)

Esses intelectuais solidificam, assim, a consciência de que pertenciam a um determinado grupo, o qual tinha um importante papel social, o de participar ativamente na instauração de um novo Brasil, um Brasil moderno, tendo como referência o modelo europeu. Essa tomada de consciência de sua realidade como grupo, por parte de setores da intelectualidade brasileira, se dá pela primeira vez, segundo Antônio Cândido, no decorrer do processo de Independência, quando, diante do reconhecimento do papel desempenhado pelos intelectuais, estabelecem estreita relação entre o papel social do escritor e o nacionalismo. A partir de então, *vão procurar, como tarefa patriótica, definir conscientemente uma literatura mais ajustada às aspirações patrióticas da jovem pátria*. (CÂNDIDO, 2000: 73).

A literatura brasileira adquire, assim, uma dimensão patriótica, sendo encarada como algo criado para que fosse viabilizada a expressão de um sentimento nacional. O comprometimento social dos homens de letras, os quais tinham a convicção da importância de uma participação efetiva na esfera política, se dava na concreta intervenção social destes, mas, também, no âmbito das ideias, no sentido de contribuir para a formação de uma consciência nacional, na construção de uma ideia de nação. De acordo com Antônio Cândido, a literatura teve, neste sentido, um papel mais importante do que a filosofia ou as ciências sociais. Foi através dela que foram expostas as primeiras análises, pesquisas e discussões sobre a vida, as particularidades e os problemas brasileiros.

É importante lembrar, porém, que, se entre os intelectuais instaurou-se uma perspectiva comum (no sentido de utilizar sua produção para um nacionalismo e para a formação de uma consciência nacional), isto não significa que não houvesse diversidades e variações, mesmo dentro de um determinado estilo literário e de uma determinada época. Assim, no momento da Independência, por exemplo, embora o Romantismo fosse o estilo em voga, tendo como ideologia comum a ênfase na autonomia do país e no amor à pátria, havia diferentes grupos com algumas variações entre si, ainda que dentro deste quadro comum.

Se a questão central que preocupava o pensamento dos literatos brasileiros era o problema da nacionalidade, da busca de uma literatura brasileira, com características próprias, independente da portuguesa, existiam, ao mesmo tempo, diferentes concepções de como deveria ser esta literatura. Um exemplo disto foi a polêmica entre dois importantes escritores do período, José de Alencar e Gonçalves de Magalhães. Embora os dois partilhassem, de modo geral, de um mesmo conjunto de ideias, que eram próprias do Romantismo, como a defesa da necessidade de uma literatura própria, que não se limitasse à imitação de estrangeiros, a valorização da natureza e da cultura indígena como elementos diferenciadores nacionais, discordavam quanto à forma de expressar e afirmar tais ideias.

José de Alencar não poupou críticas ao poema *A confederação dos tamoios*, escrito por Magalhães a pedido de D. Pedro II, que, para ele, não simbolizava o que o Brasil devia ser. Suas críticas tinham, segundo Antônio Edmilson, a *intenção de despertar a atenção dos estudiosos para a especificidade do Brasil* (RODRIGUES, 2001: 30). O que, na visão de Alencar, não havia sido alcançado com o poema de Magalhães, pois este conservava *uma moldagem clássica, não se ocupando daquilo que era nacional na forma; não captando o ritmo que impregna a vida brasileira* (Ibidem). Para o escritor, o poema não conseguiu exaltar as peculiaridades brasileiras, o tom e as palavras usadas não estavam à altura do que era descrito; faltava nele “uma riqueza de imagens” que fosse capaz de transmitir toda a beleza e exuberância da natureza brasileira, faltava um “raio de inspiração” que mostrasse o aspecto selvagem e original da natureza e da vida indígena, que explorasse e engrandecesse seus costumes e crenças, diferenciando-os, marcando sua particularidade. Ao contrário disto, estes aspectos passaram despercebidos, pois o poeta não soube dar ao seu poema “o sentimento, a energia e expressão necessárias”. Nas descrições da vida, dos costumes e da valentia dos índios guerreiros, Alencar considerava que Magalhães tinha se descuidado da forma, perdendo a suavidade e a cadência próprias da língua nacional.

Como fica claro, o que José de Alencar questionava não era propriamente o tema do poema, mas a forma como este foi representado, além de criticar a sua causa, que, para ele, foi reduzida a uma vingança dos índios contra os ataques dos lusos, que se inicia a partir de um pequeno acontecimento, quando o que deveria ser enfatizado eram os grandes sentimentos como o

amor à pátria e à liberdade. O que é importante ressaltar é que, conforme observou Antônio Edmilson, as críticas de José de Alencar que resultaram na polêmica em torno do poema de Gonçalves de Magalhães colocavam em discussão questões que ultrapassavam o âmbito exclusivamente literário, alcançando a esfera política, já que diziam respeito a uma ideia de Brasil, às especificidades brasileiras:

Na verdade, para além dos envolvidos e suas diferenças, o importante foi que a polêmica fundou um procedimento novo, que foi o de pensar o Brasil; a polêmica inaugurou a reflexão sobre as idéias no Brasil, além de configurar a primeira experiência de tensão com o imperador, que pessoalmente participara da polêmica (RODRIGUES, 2001: 133).

Ao se posicionar de forma crítica em relação ao poema que havia sido escrito a pedido do imperador, José de Alencar deixou transparecer também o choque entre a sua forma de pensar o Brasil e aquela que vai sendo articulada pelo mecenato imperial, denunciando a tensão entre a sua ideia de construção da nação e o projeto civilizatório da Corte:

A complexidade da polêmica foi a que ela colocou em questão algo mais importante do que uma discussão literária: abriu a crítica ao projeto civilizacional e ao comportamento político do imperador na segunda metade do século XIX. Enquanto para o monarca era fundamental manter o controle sobre as idéias, associando-as ao seu projeto de unidade através do mecenato, reforçando o seu poder e tomando a direção do processo de consolidação da estabilidade, para Alencar era necessário denunciar, através, as mazelas que eram mantidas a título da estabilidade (RODRIGUES, 2001: 135).

Deste modo, a polêmica contribuiu para que fossem pensados e discutidos temas como a formação da pátria e a construção da nação, buscando a afirmação de uma identidade brasileira e fundando as discussões que seriam realizadas pela geração de 1870 e estariam presentes até a Semana de Arte Moderna, em 1922. Ainda que tenham ocorrido mudanças em relação à ideia do que deveria ser o Brasil, as atitudes, pensamentos e aspirações em relação ao país, expressos através da literatura, acompanhavam estas mudanças e o momento histórico, refletindo-se nos estilos literários.

Assim, voltando àquela geração que escreveu na década de 70 do século XIX, regidos pelo entusiasmo abolicionista e republicano e pelas ideias liberais, pode-se constatar que o surgimento de um novo estilo literário, o Realismo, estava relacionado com uma postura mais crítica assumida por esta geração:

Os anos 70 trouxeram a viragem anti-romântica que se definiu em todos os níveis. Chamou-se realista e depois naturalista na ficção, parnasiana na poesia, positivista e

materialista em filosofia. Com Tobias Barreto e a Escola de Recife, toma forma um ideário que sobreviveria até os princípios do século XX. É toda uma geração que começa a escrever por volta de 1875-80 e a afirmar o novo espírito crítico, aplicando-o às várias faces da nossa realidade. (BOSI, s/d:275)

Como o próprio nome diz, os escritores do período realista pretendiam descrever a realidade social da forma mais real possível, sem falseá-la nem idealizá-la, criticando os mitos idealizantes do Romantismo, como a natureza-mãe, a mulher-diva, o amor ideal. No lugar do herói romântico, queriam mostrar o que era o homem comum; no lugar do predomínio da subjetividade e da fantasia romântica, defendiam uma objetividade que estava em sintonia com o cientificismo e as ideias deterministas predominantes no período, valorizando o supremo cuidado estilístico, a perfeição técnica. Além disso, embora a questão da nacionalidade literária e a construção de uma literatura de caráter nacional fossem ainda pontos fundamentais, era reconhecida também a influência da cultura ocidental europeia e o tema do mundo urbano como objeto de atenção. Machado de Assis, ao escrever sobre a literatura brasileira em 1873, afirma que havia nela um “instinto de nacionalismo”, existente em todas as formas literárias de pensamento, e se, por um lado, o escritor considera de grande importância e valor a busca de uma diferenciação relativa às especificidades brasileiras e de uma produção literária independente, por outro, embora reconheça que a cultura indígena constitui um fundamental aspecto da cultura brasileira, acredita que seja um erro reconhecer o espírito nacional exclusivamente nas obras que tratam dos povos indígenas, e que os escritores não devem se limitar apenas a esta fonte de inspiração, já que *os costumes civilizados, ou já no tempo colonial, ou já no tempo de hoje, igualmente oferecem à imaginação boa e larga matéria de estudo* (ASSIS, apud COUTINHO, 1980: 357). Para ele, *o que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento de íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país*. (Ibidem).

Ao mesmo tempo, ainda se vivia a influência do Romantismo em fins do século XIX, que não se extinguiu completamente, coexistindo com o novo estilo, e o aspecto revolucionário do Romantismo animava o espírito daqueles homens que se dedicavam aos ideais. Segundo Nicolau Sevcenko, na visão deles o Brasil não possuía propriamente uma nação e tinha um Estado *‘reduzido ao servilismo público’*, *necessitando, portanto, de uma ação reformadora nestes dois sentidos: construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país* (SEVCENKO, 1999: 83). Toda a produção intelectual voltada para as mudanças nacionais de acordo com o exemplo europeu foi guiada, então, por estes dois parâmetros básicos.

A expectativa dos que defendiam o movimento republicano era que a mudança de regime possibilitasse uma renovação política, capaz de redefinir os papéis políticos, permitindo uma maior participação política de toda a população e ampliando as condições de exercício da cidadania.

Embora o movimento republicano abrangesse diferentes setores da sociedade e diversos interesses, o discurso patriótico unia-se no objetivo comum de intervir politicamente para definir os rumos do progresso do país. Após a Proclamação da República, no entanto, nem todos os interesses e setores seriam vitoriosos:

Se a mudança de regime político despertava em vários setores da população a expectativa de expansão dos direitos políticos, de redefinição de seu papel na sociedade política, razões ideológicas e as próprias condições sociais do país fizeram com que as expectativas se orientassem em direções distintas e afinal se frustrassem. (CARVALHO, 1987: 64)

A nova ordem não trouxe a ampliação da participação política para a população, mostrando-se autoritária e intransigente com aqueles que eram divergentes e frustrando muitos que defenderam o ideal republicano inspirado nos princípios democráticos. A República vitoriosa era aquela que exaltava o progresso, espalhando-se nos grandes centros europeus como a França, transformando a capital nacional em um símbolo deste progresso modernizador, através de reformas urbanas e, ao mesmo tempo, mantendo o poder político das oligarquias rurais e muitos barões do Império na sua administração, articulando os interesses dos cafeicultores e as finanças internacionais. Toda a modernização urbana tinha por trás a poderosa ordem dos coronéis, que garantia ao presidente o apoio necessário.

Não pretendemos aqui enquadrar Lima Barreto em um determinado estilo literário, já que podem ser identificados em sua literatura tanto aspectos do Romantismo, como do Modernismo e do Realismo. Em relação a este último, a influência aparece claramente na composição de seus personagens caracterizados como homens comuns, distantes do herói idealizado do Romantismo, muitas vezes fracos, incoerentes e impotentes diante de um sombrio destino. O próprio Lima se recusava a ficar preso a um único estilo literário. Para ele, o importante era que a literatura cumprisse sua missão de possibilitar a compreensão entre os homens, contribuindo para reforçar o sentimento de solidariedade, ligando os homens uns aos outros. Em suas palavras:

Mais do que qualquer outra atividade espiritual da nossa espécie, a Arte, especialmente a Literatura, a que me dediquei e com que me casei; mais do que ela nenhum outro qualquer meio de comunicação entre os homens, em virtude mesmo do seu poder de contágio, teve, tem e terá um grande destino na nossa triste Humanidade (BARRETO, 1998: 393).

O grande destino da literatura era, para ele, *tornar sensível, assimilável, vulgar esse ideal de poucos a todos, para que ela cumpra ainda uma vez a sua missão quase divina.* (BARRETO, 1998: 394). Fica, assim, claro que o autor acreditava, antes de tudo, na palavra como

forma de comunicação humana e na capacidade de os seres humanos se compreenderem uns aos outros na sua dor, tornando-se solidários independentemente das possíveis diferenças. A literatura era, então, um veículo capaz de ligar a humanidade em função de sentimentos universais, como justiça e solidariedade:

Ela (a literatura) sempre fez baixar das altas regiões das abstrações da Filosofia a das inacessíveis revelações da Fé, para torná-las sensíveis a todos, as verdades que interessavam e interessam à perfeição da nossa sociedade (...). Ela faz compreender, uns aos outros, as almas dos homens dos mais desconhecidos nascimentos, das mais diversas épocas, das mais divergentes raças; ela se apieda tanto do criminoso, do vagabundo, quanto de Napoleão prisioneiro ou de Maria Antonieta subindo à guilhotina (...). Ela nos faz compreender o Universo, a Terra, Deus e o Mistério que nos cerca, para o qual abre perspectivas infinitas de sonhos e de altos desejos. (BARRETO, 1998: 394)

Lima Barreto partia, dessa forma, de pressupostos universais em relação à literatura, e os usava para produzir uma literatura que transmitisse estes princípios universais e que estava, ao mesmo tempo, intrinsecamente ligada à realidade social na qual vivia, privilegiando, desta forma, questões humanas de modo geral e as sociais, em particular. Ele acreditava que através da sua literatura, que deveria ter uma função utilitária, poderia transmitir valores que considerava éticos em uma sociedade na qual os valores estavam, segundo ele, distorcidos. Ele entendia que seu papel de escritor era produzir uma literatura de crítica social, e de combate às distorções do regime republicano, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor, sem desigualdade e não excludente. Defendia uma literatura militante em oposição à literatura plástica e contemplativa.

Para ele, os escritores deveriam, ao invés de escrever sobre cavalheiros e damas pertencentes à aristocracia e residentes em Botafogo ou Laranjeiras, mostrar em suas obras que *um negro, um índio, um português ou um italiano se podem entender e se podem amar, no interesse comum de todos nós* (BARRETO, 1956a: 73). Além disso, a linguagem usada por Lima Barreto mantinha uma coerência com a sua forma de conceber o papel da literatura, ajustando-se perfeitamente à intenção de fazer com que seus escritos comunicassem aos leitores suas críticas e reflexões. O escritor desde cedo recusou os artifícios retóricos característicos dos literatos de sua época, optando por uma linguagem usual, comum, não se submetendo a regras e estilos literários dominantes no período, hostilizando o formalismo e a pompa presentes na obra de escritores como Coelho Neto, um dos principais representantes da literatura oficial e uma das personalidades mais eminentes do período, e Afrânio Peixoto.

A concepção de literatura militante defendida pelo autor de Policarpo Quaresma distanciava-se da literatura predominante do período, e isto aparecia não só no conteúdo de sua obra, nos temas abordados, como também na própria linguagem, que estava de acordo com a sua

ideia de literatura. Para ele, os escritores deveriam se preocupar menos com as exigências formais de linguagem e estilo, e ater-se mais ao que é *predominante de sua arte: a alma humana e os costumes* (BARRETO, 1956a: 128).

Em seu livro *Impressões de Leitura*, ao tecer comentários a respeito de livros que leu, Lima Barreto mais de uma vez deixou registrada a sua admiração por aqueles escritores que optavam por um estilo simples e direto, capazes de comunicar um sentimento de vida, de realidade. Em um pequeno artigo que escreveu sobre um livro de contos chamado *Tabaréus e Tabaroas*, ele tece elogios ao autor, Mário Hora, por este ter conseguido descrever os costumes e crenças da população nordestina, fazendo com que fossem melhor entendidos por aqueles que vivem em outras regiões do país, como o Rio de Janeiro. A literatura, então, cumpria o papel que lhe cabia na visão de Lima Barreto: de comunicar vivências e experiências diversas, tornando-as próximas e compreensíveis mesmo para quem não as viveu, colocando em comunicação as várias partes da sociedade. Assim, são seus elogios ao autor:

A língua, a paisagem, tudo enfim, sem esquecer a própria indumentária são de uma propriedade, de uma cor local que atrai e encara. As almas também são aquelas rudes e agrestes daquelas regiões adustas e calcinadas, em que a vida ameiga o clima ingrato e a faca está sempre a sair da bainha para ensangüentar as caatingas. (...) Aspectos desses de tão chocante contraste só podem ser colhidos por um artista de raça em que preocupações gramaticais e estilísticas não deturpem a naturalidade da linguagem dos personagens nem transformem a paisagem rala daquelas paragens em floresta da Índia. O autor de *Tabaréus e Tabaroas* conseguiu isto e realizou com rara felicidade uma obra honesta, simples e sincera (BARRETO, 1956a: 168).

A sinceridade e honestidade intelectuais, de acordo com sua concepção, eram condições fundamentais para que um escritor conseguisse realizar uma obra que exprimisse sentimentos e ideias de maneira simples e clara, como mostra o que deixou escrito em uma página de seu diário: *Sempre a condição para obra superior é a mais cega e mais absoluta sinceridade. O jato interior que a determina é irresistível e o poder de comunicação que transmite à palavra morta é de vivificar* (BARRETO, 1956a: 81)

Alguns escritores, como José Veríssimo e João do Rio, apesar de elogiarem a originalidade de Lima Barreto, criticavam a sua linguagem por a considerarem um tanto desleixada e apresentar influências da linguagem jornalística, o que para eles consistia em grave defeito, pois acreditavam que a linguagem literária deveria seguir os modelos clássicos da língua culta. O escritor, porém, mantinha a sua convicção de que a literatura livre de obrigações estilísticas, em que os autores pudessem usar de cada estilo o que lhes fosse conveniente no momento para expressar o que desejavam, conseguiria cumprir melhor a intenção desejada. Em artigo publicado em 1916, ele escreveu:

Parece-me que o nosso dever de escritores sinceros e honestos é deixar de lado todas as velhas regras, toda a disciplina exterior dos gêneros e aproveitar de cada um deles o que puder e procurar, conforme a inspiração própria, para tentar reformar certas usanças, sugerir dúvidas, levantar julgamentos adormecidos, difundir as nossas grandes e altas emoções em face do mundo e do sofrimento dos homens (BARRETO, 2000: 17).

Desta forma, quando usava processos do jornalismo, por exemplo, em suas produções literárias, era porque acreditava que estes contribuía para comunicar suas ideias, colaborando para *diminuir os motivos de desinteligência entre os homens que me cercam* (BARRETO, 1956b: 18).

Para Alfredo Bosi, é possível identificar uma modernidade estilística nas obras de Lima Barreto que era rara em sua época. O fato de existir em seus romances muito de crônica, permitindo a descrição de cenas cotidianas, da vida burocrática, de ambientes do subúrbio carioca, temas que não eram comuns na época, em uma linguagem fluente e desambiciosa é, a seu ver, um aspecto inovador. Segundo Bosi, ao contrário do estilo contra o qual se insurge o autor de Policarpo Quaresma, simbolizado por Coelho Neto, no qual *a palavra servia de anteparo entre o homem e as coisas e fatos*, o estilo adotado por Lima Barreto narra as cenas *com uma animação tão simples e discreta, que as frases jamais brilham por si mesmas, isoladas e insólitas, mas deixam transparecer naturalmente a paisagem, os objetos e as figuras humanas* (BOSI, s/d: 359).

Em relação a Coelho Neto, Lima Barreto escreveu um artigo na *Revista Contemporânea*, publicado em *Impressões de Leitura*, no qual se propõe a protestar *contra a deturpação que o Senhor Coelho Neto tem querido impor à consciência do Brasil a respeito do que seja literatura* (BARRETO, 1956a: 190). Ele criticava Coelho Neto por este passar para o público a ideia de que a literatura é apenas escrever bonito, preocupando-se apenas com o estilo, o vocabulário, a paisagem, deixando de lado todas as importantes questões sociais, políticas e morais de seu tempo, sem fazer da literatura um instrumento de intervenção social, de divulgação de ideias que poderiam constituir mudanças na sociedade. Em outro artigo, também de *Impressões de Leitura*, que foi publicado originalmente em *A Lanterna*, Lima Barreto escreveu:

Em um século de crítica social, de renovação latente das bases das nossas instituições; em um século que levou a sua análise até os fundamentos da geometria (...). Em um século deste, o Senhor Coelho Neto ficou sendo unicamente um plástico, um contemplativo, magnetizado pelo Flaubert da *Mme Bovary*, com as suas Chinesices de estilo, querendo como os Goncourts, pintar com a palavra escrita (...) mas que não fez de seu instrumento artístico um veículo de difusão das idéias de seu tempo, em quem não repercutiram as Ânias de infinita justiça dos seus dias; em quem não encontrou eco nem revolta o clamor das vítimas da nossa brutalidade burguesa (BARRETO, 1956a: 76).

Pode-se perceber, então, que o autor de *Policarpo Quaresma* estava questionando no escritor Coelho Neto toda uma postura relacionada à produção literária e ao papel do escritor na sociedade. O que ele criticava era a produção de uma literatura contemplativa, que se preocupava apenas com as formalidades estilísticas, que valorizava a perfeição plástica em detrimento da ação sobre ideias e costumes, e se distanciava de questões fundamentais da sociedade. Uma literatura que, ao contrário da defendida por ele, não tinha como objetivo final a comunicação e o entendimento entre os homens. Além disso, Lima Barreto criticava aqueles literatos que viam na literatura um caminho para o prestígio social e para arranjar empregos rendosos ou posições de destaque social. Para ele, o ideal militante deveria vir antes da perspectiva de lucro, e ele sempre se recusou a escrever em prol de algo que não fosse condizente com seus princípios e ideais, apenas visando o lucro. Em artigo publicado no *ABC*, em 1919, ele reafirma esta sua posição:

Nunca, na minha vida, tentei coisa mais desinteressada do que o escrever as minhas confusas emoções e pobres julgamentos; e nunca esperei desse meu ato senão aquilo que, entre nós, a literatura pode dar dignamente, limpamente. A fortuna, eu a deixei para os outros. Não foi jamais minha esperança obter com as letras dinheiro, posição ou quer que fosse fora do que é o objetivo delas, normalmente (...). Uma vez ainda declaro que, fazendo literatura, não espero fortuna (BARRETO, 1998: 354).

A determinação dos problemas ideológicos e históricos vividos por Lima Barreto é tarefa inerente à análise de sua obra literária. Em sua obra, ele não se limita a apontar algumas mazelas sociais, capazes de correção por meio de reformas no interior do sistema, como frequentemente ocorre no naturalismo brasileiro. A sua denúncia profunda à imprensa, à burocracia, às formas políticas da época republicana, inclusive do militarismo florianista, são momentos desta crítica feita em nome de um novo caminho para a evolução brasileira. É possível que ele tenha, algumas vezes, tratado com demasiado rigor certas manifestações culturais ou políticas que, vistas à luz das tarefas imediatas do período, desempenham um papel relativamente positivo.

Essa aparente injustiça, que poderia ser problemática para um dirigente político, não o prejudica absolutamente enquanto romancista: ao contrário, faz dele não apenas um interessante cronista da época ou da cidade, não apenas um panfletário de valor relativo e transitório, mas faz dele um dos maiores representantes da linha humanista e democrático-popular da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, Machado de. Instinto de Nacionalidade. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Caminhos do Pensamento Crítico*. Rio de Janeiro: Pallas S.A Editora, 1980.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora Cultrix, 3ª ed, s/d.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BARRETO, Lima. *Impressões de Leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956a.

_____. *Histórias e Sonhos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956b.

_____. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Um longo sonho de futuro: diários, cartas, entrevistas e confissões dispersas*. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

_____. *Contos - Lima Barreto: seleção, cronologia e introdução de José Emilio Neto*. São Paulo: Landy, 2000.

RODRIGUES, Antonio Edimilson Martins. *José de Alencar: o poeta armado do século XIX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Artigo**Projeto de Desenvolvimento de Potencial:
Relato de uma experiência de leitura****Carmen Lucia Göbel Coelho**

Mestre em Psicologia / UFRJ

Colégio Nossa Senhora das Dores - Faculdade Santa Dorotéia

*carmengobel@gmail.com***RESUMO:**

O presente estudo é o relato de uma experiência com ensino de leitura, realizada por meio de um programa de desenvolvimento de potencial, com alunos do quinto, sexto e nono anos do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, de uma escola particular de Nova Friburgo – Rio de Janeiro. Nesse trabalho procurou-se desenvolver a leitura e sua compreensão por meio de procedimentos metacognitivos que envolvem raciocínio, planejamento, atenção e mediação. Por meio da observação, foi verificado que os alunos participantes desse programa apresentaram melhor desempenho após o término do processo.

Palavras-chave: leitura, compreensão, ensino.

ABSTRACT:

The present study describes an experience with teaching reading strategies, by a means of potential developing program, with students of the fifth, sixth and ninth years of secondary school, and first year of high school in a private school in Nova Friburgo – Rio de Janeiro. This project aims at reading comprehension development, using metacognitive procedures involving reasoning, planning, attention and mediation. It was possible to observe that the students involved in the project improved their performance after such process.

As dificuldades de compreensão encontradas por alguns alunos, em determinadas disciplinas, fazem parte do cotidiano escolar. E, embora tais sujeitos não correspondam à maioria desse contingente educacional, representam uma parte significativa do mesmo. Dessa forma, quando esses obstáculos se acumulam, acarretam grandes entraves ao processo de aprendizagem que, muitas vezes, culminam na retenção do aluno ou na sua promoção, sem que o mesmo esteja preparado para a série seguinte. Além disso, caso o estudante seja aprovado sistematicamente por ter obtido a média mínima requerida pela instituição escolar nas suas avaliações, parte de

determinados conteúdos vai deixando de ser aprendida, impedindo a construção e ampliação de conhecimentos subsequentes. Tal constatação leva a supor que as dificuldades acadêmicas são fonte de sofrimento para o aluno, para sua família e para a escola que, em última instância, é a responsável pelo ensino-aprendizagem formal dos indivíduos. Vale ressaltar, que a interpretação que as famílias fazem dos baixos desempenhos de seus filhos nem sempre corresponde à realidade. Relatos de falta de atenção, preguiça, aulas mal explicadas, transtornos de aprendizagem, baixa autoestima, entre outros, costumam ser a tradução literal dessas lacunas. Tais argumentos, embora não sejam descartados, deixam de levar em conta o desenvolvimento cognitivo e a forma como os conteúdos precisam ser ensinados para que tal desenvolvimento ocorra.

Por tudo isso, este artigo tem como objetivo discutir o modo como a leitura é ensinada e argumentar que determinadas propostas pedagógicas podem facilitar ou prejudicar o desenvolvimento da competência para ler. Além disso, relata uma experiência com alunos de uma escolar particular de Nova Friburgo, para os quais foi criado um Programa de Desenvolvimento de Potencial. Nesse programa, buscou-se desenvolver competências básicas em duas grandes áreas: a leitura proficiente e a linguagem matemática. Esse enfoque tem como pressuposto que o ato de ler perpassa por grande parte das disciplinas escolares e que se, por um lado, sem a capacidade de ler com proficiência, o aluno se deparará com grandes obstáculos à compreensão dos conteúdos ministrados, por outro, grandes transtornos ao desempenho dos alunos poderão ocorrer se a habilidade numérica, que envolve o raciocínio com números, conceitos numéricos e quantidades, não for desenvolvida por meio de conteúdos que funcionam como “ferramentas” de pensar. A título de exemplo e para corroborar com o estudo realizado, citam-se os dados da performance dos alunos das escolas brasileiras em avaliações nacionais e internacionais: o desempenho em leitura coloca o Brasil em 48º lugar, num ranking de 56 países (PISA/2007 - Programa Internacional de Avaliação de alunos – promovido pela OCDE em parceria com INEP / MEC)¹.

Para enfrentar esse desafio, buscou-se fazer um diagnóstico a fim de encontrar estratégias para solucionar os problemas. Ou seja, procurou-se localizar qual é ou quais são, a(s) dificuldade(s) do(a) aluno(a) e que estratégias podem-se disponibilizar para resolvê-la(s). A partir daí, buscaram-se meios que facilitassem a construção do conhecimento das crianças e jovens da escola, identificados por meio do baixo rendimento em avaliações prévias. O foco recaiu sobre os alunos das pontas de segmentos (5º e 6º EF; 9º EF e 1º EM), uma vez que essas séries são as que mais oferecem pistas para verificar quem está preparado para migrar de segmento, bem como indicar aqueles que poderão apresentar dificuldades na série subsequente.

Vale ressaltar que este trabalho fará um recorte no referido projeto e enfocará somente a leitura, dada a amplitude do tema. As outras questões serão discutidas em outro momento. Além disso, para reduzir mais o foco da discussão e torná-la objetiva, não será enfocada a escrita, embora leitura e escrita sejam habilidades que caminhem juntas.

Ler e compreender o que é lido são tarefas primordiais do ensino. No mundo globalizado, a leitura é a palavra de ordem. Através dessa habilidade, é possível que trocas de inúmeras naturezas sejam feitas – comerciais, sociais, culturais, acadêmicas, entre outras (PARIS, 2005). Por esse motivo, tem havido um movimento importante, na educação, de incentivo à leitura competente; tanto pela necessidade de seu uso, quanto pelo grande número de indivíduos que apresentam dificuldades para ler e compreender aquilo que leem. Atualmente, é grande o incentivo à pesquisa, às ações e às políticas públicas que viabilizem a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos (PARIS, 2005). Pode parecer óbvio, mas, para que um sujeito se torne um leitor competente, várias ações precisam ser desencadeadas, vários procedimentos adotados e várias intervenções utilizadas.

E o que é ler? Ler é um ato de raciocínio que envolve a construção e desenvolvimento de variadas habilidades cognitivas (HACKER, 1997; KINNUNEN E VAURAS, 1995; OAKHILL, 2005). Ao se deparar com um texto escrito, o leitor precisará processar a informação retirada do mesmo através do raciocínio com as palavras e seus significados. Necessita, ainda, interpretar a mensagem explícita, integrar essa mensagem ao seu conhecimento prévio, num processo contínuo, simultâneo e em tempo real de construção e regulação daquilo que está sendo lido, para que, ao final do processo, o texto seja compreendido (COLOMER & CAMPS, 2002). Por isso, ler é mais que decodificar um código linguístico - a decodificação é condição necessária, mas não suficiente para a consecução dessa tarefa. De acordo com Oakhill (2005) é preciso decodificar e compreender. Em outras palavras, a eficácia da leitura se faz através da decodificação e da compreensão do que foi lido. Tal complexidade demanda que a leitura seja ensinada. Por esse motivo, a escola é um espaço importante para o estudo e implementação de ações que proporcionem o desenvolvimento da leitura em seus alunos. Tal importância tem sido, inclusive, destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/INEP, 1995).

O processo de aquisição da leitura pode ser visto sob duas óticas: uma ligada à escolarização, ou seja, à possibilidade de ler formalmente; e outra, a que analisa todo o processo anterior, adquirido nas práticas sociais que envolvem esses aspectos (CORREA, 2001). Famílias que vivem em ambientes que privilegiam essas práticas permitem um maior desenvolvimento das habilidades cognitivas ligadas à leitura e à escrita. Correa (2001) sugere que, no processo de

desenvolvimento cognitivo, a criança aprende a raciocinar com os fonemas e as letras, transformando os símbolos gráficos em construções mentais, que vão sendo adquiridas por meio de um processo gradual e sistemático. Por isso, conforme Kato (1988), o caminho percorrido pelo indivíduo é longo e demanda esforço continuado, no qual seu processo cognitivo vai se ampliando, assim como as habilidades concernentes. Isso significa que o percurso do aprendiz até alcançar condições para desenvolver o aprendizado da leitura, sendo longo, requer um processamento sofisticado de ordem cognitiva, no qual várias habilidades vão sendo construídas e desenvolvidas, sejam elas de natureza linguística, cognitiva e metacognitiva (KATO, 1988). Essas últimas são as ferramentas que permitem ao leitor tanto compreender o que está sendo lido, quanto perceber o que não está entendendo (HACKER, 1997; BAKER, 1986; BROWN, 1978).

Conforme essas capacidades vão se desenvolvendo, o leitor adquire recursos que permitem saltar de um nível básico de compreensão (decodificação) para um nível mais sofisticado (compreensão global do texto) (KINNUNNEN & VAURAS, 1995). Além disso, para uma compreensão adequada, é preciso que o leitor perceba o que está entendendo e o que não está. A esta habilidade dá-se o nome de Monitoramento. É por meio dela que o sujeito detecta as falhas de compreensão surgidas durante a leitura, assim como, procura solucioná-las. O monitoramento é uma habilidade metacognitiva, isto é, o sujeito é capaz de refletir sobre sua própria compreensão, de forma consciente (HACKER, 1997; BAKER, 1986; KINNUNNEN & VAURAS, 1995), no caso discutido, sobre a compreensão daquilo que foi lido. Nessa perspectiva, infere-se que ensinar a ler requer que o ensinante desenvolva recursos cognitivos para que o sujeito raciocine e não apenas memorize.

A construção e ampliação das habilidades envolvidas na compreensão de texto se dão ao longo do desenvolvimento do indivíduo, no qual a aprendizagem tem um papel fundamental. Sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Siegler (2005) sugere que há uma correspondência. Isto significa que, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo se amplia, e que a escola, através da instrução, pode funcionar como possibilidade e a maturação, como limite a esse desenvolvimento (SPINILLO, 1998). No processo de aprendizagem, o aprendiz vai construindo várias representações e estratégias dentro de si e através de grupo de interação (FLAVELL, 1999). Conforme afirma Siegler (1986), a forma como o sujeito organiza seu conhecimento obedece a determinadas regras e estratégias, que influenciam na maneira como o sujeito vai representar, codificar e evocar as informações obtidas e construir seu conhecimento. Assim, pode-se inferir que a maneira como a leitura é ensinada pode facilitar ou dificultar a sua aquisição e subsequente utilização para entender o mundo. Por isso, a escola pode promover a

ampliação da cognição, por meio de seus currículos, técnicas e métodos que favoreçam esse crescimento (GÖBEL COELHO, 2008).

Ao ser enfocada a aprendizagem como um todo e não apenas a leitura, supõe-se que é possível, por meio da instrução, ampliar a capacidade de o indivíduo adquirir e refletir sobre seu conhecimento (BROWN, 1997; KOPP, 1982; MARTIN & MARCHESI, 1996; em BORUCHOVITCH, 1999). Nessa perspectiva, Boruchovitch (1997) sugere que o desenvolvimento da cognição pode ser favorecido a partir de estratégias que facilitem a aquisição instrumental da informação.

Um dos recursos importantes para o desenvolvimento dessas habilidades é a mediação. O termo refere-se à possibilidade de intervir no processo de ensino e aprendizagem de determinado sujeito, por meio de colaboração de outros e da atividade conjunta, permitindo que o indivíduo avance de um determinado nível de conhecimento para outro hierarquicamente superior (VIGOSTSKY, 1998). De acordo com Pimentel (2007), por meio da mediação de outra pessoa mais experiente, o aluno passa a internalizar a atividade, ou seja, a reconstruir internamente os processos já construídos quando da interação com o outro. Por essa via, a criança transforma o conteúdo ou a tarefa externa em recursos internos, promovendo a compreensão (DANIELS, 1995; em PIMENTEL, 2007). Em acréscimo, pode-se afirmar, conforme Freire (1996) que ensinar não é transferir conhecimento, ao contrário, é propiciar situações que deem condições ao indivíduo para produzir seu próprio conhecimento. Tal ganho pode ser conseguido, caso o professor permita que o(a) aluno(a) desenvolva, com a orientação dele(a), uma postura crítica, interativa e dialógica (FREIRE, 1996).

Assim, ao longo da escolarização, o professor pode possibilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e metacognitivas, através do estímulo à metacognição. Este termo refere-se à reflexão e ao conhecimento que o indivíduo tem sobre sua própria cognição (GARRETT, MAZZOCCO & BAKER, 2006). É por meio da metacognição que o sujeito pode conhecer e utilizar seus recursos cognitivos e buscar os meios apropriados para, por exemplo, ler e compreender um texto. Tais recursos implicam a planificação, a verificação, o monitoramento, a revisão e a avaliação da sua leitura com o objetivo de compreender o que está sendo lido (BROWN, 1978). Gradativamente, o sujeito vai aprendendo regras e estratégias adequadas, adquirindo, assim, condições para compreender textos mais complexos, abstratos e teóricos. Porém, essa não é sempre a lógica da realidade. Muitos alunos chegam ao final da educação básica sem terem construído a capacidade para compreender aquilo que leem. Uma das práticas que concorre para isso é ensinar a leitura enfocando apenas a norma culta e o uso gramatical da língua, deixando de priorizar as

estratégias que permitam desenvolver seu uso instrumental, que é comunicar (GÖBEL COELHO, 2008).

O Programa de Desenvolvimento de Potencial, que é alvo deste relato, procurou diagnosticar e melhorar a capacidade de compreensão dos alunos envolvidos nesse projeto. O eixo condutor do Programa de Desenvolvimento de Potencial partiu do pressuposto de que as medidas de recuperação desses sujeitos costumam ser paliativas - nem preventivas, nem curativas. Isso parece ocorrer porque não se estabelece a causa do problema ou não se diagnostica os obstáculos à compreensão. As providências são temporárias, pois decidem que a maior parte dos problemas é causada pela dificuldade com o conteúdo dado no momento (até pode ser), pela falta de atenção, pela desmotivação, por transtornos de aprendizagem e não por dificuldades acumuladas ao longo da escolarização. Esses entraves podem ser decorrentes de várias causas: diferenças no ritmo de desenvolvimento cognitivo, falta de base, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Em geral, não é comum focar a importância da aquisição e utilização de recursos cognitivos para pensar determinadas disciplinas. A construção e o desenvolvimento do conhecimento ocorrem pelo aumento progressivo dos desafios impostos à compreensão (MOREIRA, 2004). Uma vez conquistados, tais recursos permitem a ampliação, não só do tema aprendido, mas das habilidades e competências envolvidas. Por esse motivo, tomou-se como base a pesquisa de Göbel Coelho (2008)², e, a partir dela, a autora e um grupo de professores utilizaram instrumentos de medida que avaliassem o nível de conhecimento e compreensão leitora, para o trabalho de desenvolvimento de potencial já explicitado neste artigo. Nesse estudo, investigou-se se a habilidade de monitoramento poderia melhorar a compreensão leitora dos adolescentes do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular de Nova Friburgo (RJ). O estudo foi feito por meio de uma pesquisa, com dois grupos de alunos, um experimental e um controle, provenientes de duas turmas diferentes. A hipótese principal era que, ao desenvolver a habilidade para monitorar textos seria possível melhorar a compreensão leitora. Os resultados obtidos revelaram que o processo de leitura pode ser beneficiado se o leitor souber monitorar sua compreensão, ou seja, se for capaz de perceber o que não está compreendendo e buscar saídas para essas dificuldades. Em função desses achados, utilizou-se no projeto os mesmos instrumentos para diagnóstico da compreensão leitora: teste de cloze, textos informativos com perguntas de compreensão e produção escrita, para identificar os leitores menos habilidosos. Essas mesmas atividades foram propostas para todos os alunos do 5º e 6º do ensino fundamental e 9º do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Os alunos selecionados foram aqueles que apresentaram um desempenho menor ou igual a 35% do total esperado. Com isso, esperou-se atingir, no Programa, os alunos com maior índice de dificuldade em competência leitora.

Uma vez identificado esse grupo que seria monitorado, o próximo passo foi desenvolver o programa. Para esse fim, os alunos em questão foram informados sobre seus resultados e convidados a participar do trabalho. Em seguida, realizou-se uma reunião com as famílias desses alunos para informá-los sobre esse assunto, seus objetivos, propostas e limites. Na ocasião, foi feita uma exposição sobre desenvolvimento cognitivo, construção do conhecimento e falhas que ocorrem durante esse processo. A aceitação foi muito boa. Inicialmente, pensou-se em orientar os pais apenas na escolha de professores particulares para trabalhar as dificuldades encontradas. Porém, em virtude da responsabilidade com os alunos e devido à carência de profissionais para trabalhar com o desenvolvimento da compreensão leitora, criou-se um programa de suporte. Assim, além de orientar os pais sobre as dificuldades e as limitações de seus filhos, foi oferecido aos alunos um programa de intervenção: os módulos de suporte.

Esses módulos de desenvolvimento de competência leitora para os 43 alunos selecionados ocorreram durante cinco semanas, constando de duas aulas a cada dia. Os professores que participaram do programa de leitura foram capacitados pela coordenadora, autora deste relato, a fim de utilizarem, adquadamente, os procedimentos técnicos e mediar o raciocínio dos alunos participantes.

Os materiais utilizados no programa de suporte foram textos, nos quais foram feitas modificações, de acordo com as duas técnicas utilizadas: o teste de Cloze e o paradigma de detecção de erros (GÖBEL COELHO, 2008). A primeira estratégia visava a ensinar o aluno a raciocinar sobre as palavras que permitem a compreensão de um texto; e a segunda, levava o leitor a descobrir os obstáculos que impediam a compreensão do texto.

O teste de Cloze (BORUCHOVITCH, SANTOS, & OLIVEIRA, 2007; CAIN & OAKHILL, 2004; KATO, 2002; SNOWLING & STACKHOUSE, 2004) foi criado por Taylor (1953, em SANTOS & COLS, 2002) e tem como proposta avaliar o processo de compreensão leitora. Nesse tipo de avaliação, o sujeito precisa utilizar seu conhecimento de mundo e de linguagem e integrá-los às informações retiradas do corpo do texto, para, assim, construir sua compreensão do mesmo (CUNHA & SANTOS, 2006). A técnica consiste na seleção de um texto de aproximadamente 250 vocábulos, no qual, de acordo com a proposta original, retira-se de forma sistemática, cada quinto vocábulo, criando lacunas, as quais deverão ser preenchidas pelo examinando, com palavras que ele achar mais adequadas para que o texto fique coerente e compreensível (PRIMI, SANTOS, TAXA & VENDRAMINI, 2002). A estratégia utilizada foi discutir e mediar quais palavras seriam possíveis para cada lacuna.

A outra técnica foi o PDE (paradigma de detecção de erros). Essa metodologia (BAKER, 1986, HACKER, 1997; KINNUNEN & VAURAS, 1995; OAKHILL, HARTT E SAMOLS, 2005) utiliza textos, nesse caso informativos, no qual são feitas inserções de falhas (erros) dentro dos padrões lexical e de consistência interna. O padrão lexical avalia a compreensão no nível linguístico (detecção de palavras sem sentido, raras ou que contenham erros de ortografia e gramática) e o padrão de consistência interna avalia contradições geradas dentro do texto, oriundas da inclusão de palavras ou expressões que trazem incoerência ao texto (GÖBEL COELHO, 2008).

Para todos os alunos envolvidos, os professores responsáveis buscaram textos adequados para cada nível de escolarização, fizeram as modificações com as técnicas propostas, e dois outros profissionais conhecedores desse assunto avaliavam o material e sugeriam modificações. Após essa etapa, os alunos foram sistematicamente envolvidos neste processo, que resultou em avanços importantes, relatados mais adiante.

Com o término dos módulos, o passo seguinte foi reunir toda a equipe para discutir o trabalho, identificar problemas individuais, metodológicos e pedagógicos, relatar as dificuldades, os recursos e buscar soluções. Os professores e coordenadores foram ouvidos e solicitados a elaborar relatórios.

Como resultado, foi verificado, através da observação direta, que os alunos participantes do processo demonstraram aumento no tempo da atenção, especificamente, mais tempo de foco. Além disso, os referidos alunos apresentaram evidências de ampliação da capacidade de reflexão em várias situações, fato não observado anteriormente. Entre as atitudes observadas, pôde-se perceber nos alunos a busca pelas causas de suas dificuldades e as possíveis saídas para elas. De acordo com o relato dos professores, ao comparar-se o comportamento e atitude dos alunos no início do processo e no final, pôde-se observar que os mesmos passaram a trocar informações, a discutir em seu grupo de interação, permitindo, dessa forma, a ampliação do conhecimento e conseqüentemente da aprendizagem. Em função das observações, pode-se inferir que, tanto houve estruturação cognitiva, ou seja, ampliação do processo de compreensão, quanto se percebeu que, dez aulas, distribuídas em cinco dias, não são suficientes para promover ganhos cognitivos mais duradouros.

A participação dos alunos chamou a atenção. O bloco do quinto e sexto ano do ensino fundamental contou com 23 alunos e, no bloco do nono ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, participaram 12 alunos. Embora a participação dos alunos tenha sido grande, o número de participantes foi pequeno. Entre os 80 alunos rastreados, apenas 35 participaram do programa.

Este dado trouxe uma contribuição paradoxal, isto é, se o resultado foi positivo, por que tantos alunos não participaram? Em busca de respostas, uma das causas levantadas foi a pouca participação das famílias no incentivo, no controle e na cobrança durante o trabalho. Em reuniões subsequentes, foi possível perceber que os pais, em seu imaginário, entendem que seus filhos já têm autonomia para decidir se participam ou não de determinada atividade, e o mais preocupante, que a escola é vista como a única responsável pelo sucesso ou insucesso acadêmico de seus alunos. Os motivos que levam as famílias a se posicionarem desta forma precisam ser investigados em pesquisas posteriores. Cabe aos educadores, na escola, lidar com esses novos alunos e famílias que se constituíram na contemporaneidade e formar esses sujeitos com responsabilidade e com o conhecimento das possibilidades e limites de sua atuação, dentro da realidade possível. Além disso, o imediatismo característico da sociedade contemporânea não permite que o processo aconteça, na medida em que se valoriza a conquista do sucesso no curto prazo. Como a proposta requer um esforço e um trabalho de base, essa expectativa não se concretiza no tempo esperado e acaba sendo desprezada em função de apelos tidos como mais urgentes: prova no dia seguinte, conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula, entre outros.

Entretanto, a partir dos resultados obtidos no levantamento e discussão com a equipe responsável, perceberam-se avanços metacognitivos. Foi possível observar que os alunos envolvidos apresentaram uma postura mais reflexiva, pensando antes de responder, buscando observar as causas de suas dificuldades e saídas para as mesmas. Passaram a planejar melhor suas atividades e a discutir com seu grupo de interação, apontando para a percepção de que é possível mais de uma resposta para a mesma pergunta, desenvolvendo, também, o pensamento divergente.

No tocante às práticas pedagógicas, na análise das observações e dados obtidos no programa como um todo, verificou-se a necessidade de repensar a condução do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, supõe-se que, nas aulas curriculares é preciso desenvolver mais interação entre leitor-texto, uma vez que, essa habilidade precisou ser trabalhada no programa. Além disso, faz-se necessário promover integração dos conteúdos ensinados com conhecimento de mundo e conhecimento prévio do aluno, para que a leitura não seja uma atividade desconectada do cotidiano e da realidade dos aprendizes. Destaca-se ainda, um aspecto fundamental que é trabalhar a compreensão de textos acadêmicos e não apenas literários. Essa parece ser uma prática importante, uma vez que é com este tipo de texto que os alunos mais se deparam na escola. É preciso também, promover a interdisciplinaridade, pois o professor de língua portuguesa não é o único responsável pelo desenvolvimento da compreensão leitora em seus alunos. Por fim, percebeu-se a necessidade

de desenvolver mais amíúde a capacidade de elaborar sínteses, trabalhar idéias centrais, permitindo a estruturação de respostas coerentes e contextuais.

Enfim, espera-se que este trabalho ofereça algumas pistas para todos aqueles que na escola, na família e na comunidade se empenham na luta pela formação de leitores proficientes. E ainda mais que isso, que gere uma proposta de orientação pedagógica contextualizada no ensino da leitura, considerando os recursos cognitivos que o aluno necessita desenvolver para uma aprendizagem mais efetiva. Tendo em vista o que ficou comprovado neste trabalho, esta nova proposta pode favorecer a formação de leitores proficientes, autônomos e críticos, promovendo no sujeito a construção de recursos necessários para enfrentamento de situações com as quais se depara, a todo momento, na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS:

BAKER, L. Children's Effective Use of Multiple Standards of Evaluating Their Comprehension. *Journal of Educational Psychology*. vol. 76, n. 4, 585-597, 1986.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. vol. 12 n. 2, 1-14, 1999.

BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A. dos & OLIVEIRA, K. L. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze - Técnica de Cloze. *Psicologia em Pesquisa – UFJF*. vol. 1(01), 41-51, 2007.

BRASÍLIA. Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *PISA 2000, Relatório Nacional*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/doc/140404>>. Acesso em 08/10/2007.

BRASÍLIA. Ministério da Educação e Cultura. *Articulação do ENEM com as áreas de conhecimento contempladas na reforma do Ensino Médio*. I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 1999.

BROWN, A. L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, vol. 1, 77-165, 1978.

CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. Em Correa, J., Spinillo, A., Leitão, S., *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

CUNHA, N. B., & SANTOS, A.A.A. Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. vol.19, n. 2, 237-245, 2006.

FLAVELL, J. H., MILLER, P. H., & MILLER, S. A., *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRETT, A J., MAZZOCCO M. M. M., & BAKER L. Development of the Metacognitive Skills of Prediction and Evaluation in Children With or Without Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*. 21(2), 77–88, 2006.

GÖBEL COELHO, C. L., *A influência do monitoramento no processo de compreensão textual*. 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KATO, M., *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KINNUNEN, R. & VAURAS, M. Comprehension Monitoring and the Level of Comprehension in High- and Low-Achieving Primary School Children's Reading. *Learning and Instruction*. vol 5, 143-165, 1995.

MOREIRA, M. A. (org.), *A teoria dos campos conceituais, o ensino de Ciências e a investigação nesta área*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2004.

OAKHILL, J. Editorial. *Reading and Writing*. dez, n.18, p. iii–vi DOI 10.1007/s11145-005-4721, 2005.

OAKHILL, J. & GARNHAM, A., *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell. Paran, Amos, 1996.

OAKHILL, J. HARTT, J. & SAMOLS, D. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*. dez, n. 18, 657-686. DOI 10.1007/x111145-005-3355, 2005.

PARIS, S. G. Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, Vol. 40, n. 2, 184–202, 2005.

PRIMI, R., SANTOS, A.A.A., TAXA, O.S. & VENDRAMINI, C. O. Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão da Leitura. *Psicologia, reflexão e Crítica*. 15(3). 529-559, 2002.

SANTOS, A.A.A., PRIMI, R., TAXA, O.S. & VENDRAMINI, C. O. Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão da Leitura. *Psicologia, reflexão e Crítica*. 15(3). 529-559, 2002.

SANTOS, E. C. P. dos. Compreensão de Leitura: aplicação da técnica de cloze em estudantes universitários. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul, 2005. Disponível em: <<http://www.unopec.com.br/revistaintellectus>> Acesso em: 18/07/2007.

SEQUEIRA, M. F. As teorias do processamento da informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão de texto. *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3), p. 37-44. Portugal: Universidade do Minho, 1990.

SNOWLING, M. & STACKHOUSE, J. *Dislexia, Fala e Linguagem – um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SPINILLO, A. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisa de intervenção. Em CORREA, J., MOURA M.L., & SPINILLO, A. (Orgs) *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento*. 55-74. Rio de Janeiro: UERJ Editora, 1998.

VYGOTSKI, L. S., *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

1 OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, MEC (Ministério da Educação e Cultura).

2 Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da UFRJ, na qual foi obtido o título de mestra, sob a orientação da professora Dr^a Jane Correa, em 2008.

A presença do mal nas veredas do sertão

Daniele Ramos

Mestre em Letras pela UFF. Professora da FFSD
daniramosnf@ig.com.br

“O diabo na rua no meio do redemoinho...”

Guimarães Rosa – Grande sertão: veredas

RESUMO:

O artigo apresenta a possibilidade de estender à obra “Grande sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa, a chave de leitura diagnosticada pela filósofa americana Susan Neiman. A estudiosa percebe o Mal como fio condutor da história da filosofia moderna. Assim, nós o fazemos quanto à obra literária mencionada, mostramos que a preocupação com o Mal, sobretudo entendida na figura do diabo, pode ser uma chave de leitura e entendimento do texto rosiano.

Palavras-chave: Filosofia – Literatura – Mal

RESUME:

Cet article présente la possibilité d'étendre à l'oeuvre “Grande sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa, la clé de lecture établie par la philosophe américaine Susan Neiman. La studieuse voit le Mal comme le fil conducteur de l'histoire de la philosophie moderne. Nous aussi essayons faire avec l'oeuvre littéraire mentionnée, nous cherchons montrer que la préoccupation avec le Mal, surtout compris à la figure du diable, peut être une clé de lecture et compréhension du texte de Rosa.

Mots-clés: Philosophie – Littérature - Mal

A epígrafe que utilizamos é também a epígrafe do romance de Guimarães Rosa, a qual anuncia a preocupação central do texto: o problema do Mal. Em *Grande sertão: veredas*, o narrador-personagem Riobaldo, ao contar suas façanhas de jagunço, mostra-se deveras intrigado com a questão existencial que o persegue desde sempre: a existência ou não do Diabo e a possibilidade de, com Ele, se fazer um pacto. Em nosso texto, temos o objetivo de mostrar que o Mal é o fio condutor da obra de Rosa, estando presente o tempo todo na narração, desde os miúdos casos (ou causos) contados pelo sertanejo impregnando até a relação de amor de Riobaldo e Diadorim.

Susan Neiman, filósofa americana, autora de uma história alternativa da filosofia, designação que ela mesma adota na introdução de sua obra *O Mal no Pensamento Moderno*, afirma que *o problema do mal é a força condutora do pensamento moderno* (NEIMAN, 2003: 14), o que a

leva a analisar a filosofia a partir dos intelectuais que se debruçaram sobre esse assunto. No entanto, Neiman não apresenta em seu livro a definição do que seja Mal, visto que, em sua opinião, não é possível definir-lhe uma propriedade intrínseca, mas ainda assim a autora nos dá orientação preciosa para que possamos identificá-lo. Para ela, *se designar algo como mau é uma maneira de assinalar o fato de que aquilo abala nossa crença no mundo* (idem: 21), desse modo a autora se propõe a, primeiramente, analisar o efeito do mal percebido nos seres humanos como descrença no mundo e sentimento permanente de crise e, em seguida, também a assinalar como a compreensão do problema do mal veio mudando no pensamento moderno, já que essas mudanças revelam muito sobre a compreensão de nós mesmos e do lugar que ocupamos.

A partir, então, dessa chave de entendimento do problema do mal como algo que abala a crença e leva à crise, procuremos analisar a questão em *Grande sertão: veredas*, seguindo três caminhos: a incômoda presença/ ausência do Diabo e a possibilidade/ impossibilidade do pacto com Ele; o homem como portador do mal; e o amor entre Diadorim e Riobaldo como *uma paixão equívoca, vizinha do estado de confusão e encantamento atribuído ao Maligno* (NUNES, 1976: 144).

1. “O diabo existe?”

A grande preocupação de Riobaldo é ter certeza da não existência do Diabo. Às vezes, o personagem toma uma postura enunciativa de afirmação e crédito na idéia do não existir demoníaco, a impressão é de que ele mesmo tenta se convencer disso. Em outros momentos, como uma criança que precisasse da aprovação do outro, ele se volta para seu interlocutor silencioso na expectativa de assentimento dessa sua idéia, como se fosse necessário maior número de não crentes para que de fato o diabo não exista.

E nessa dupla conduta de afirmação e negação segue a obra. Já de início, a curta história do nascimento de um bezerro defeituoso já serve de mote para o surgimento do assunto:

Causa dum bezerro: um bezerro branco, erroso, os olhos de nem ser – se viu –; e com máscara de cachorro. Me disseram; eu não quis avistar. Mesmo que, por defeito como nasceu, arribado de beiços, esse figurava rindo feito pessoa. Cara de gente, cara de cão: determinaram – era o demo. Povo prascóvio. Mataram. Dono dele nem sei quem for. Vieram emprestar minhas armas, cedi. Não tenho abusões. (ROSA, 2001: 23)

Nesse fragmento, pertencente ao primeiro parágrafo do texto e, portanto, início da conversa de Riobaldo com seu interlocutor citadino e instruído, há uma tentativa de se isentar da participação da crença na manifestação do diabo. O narrador descreve com minúcias de detalhes *os olhos de nem*

ser do bezerro, mas afirma não tê-los visto. Empréstima suas armas para que se mate essa espécie de aleijão, determinado pelos habitantes do lugar como o *demo*, entretanto Riobaldo não só não parece comungar da opinião dos outros, como ainda considera o povo como *prascóvio* (observe-se o emprego da forma verbal *determinaram*, sujeito indeterminado, donde se exclui o narrador). Além do que, não via problemas em emprestar suas armas porque não se considerava supersticioso (*não tenho abusões*), ou seja, mesmo que por sua arma se matasse um filho do diabo, não faria a menor diferença para ele, posto que nisso ele não acredita.

Como se diz por aí, no senso comum, a primeira impressão é a que fica, talvez o narrador Riobaldo tivesse já tentando se mostrar como seguro de si e seguro da certeza que tanto buscava: diabo não há, e se ele não há, é impossível fazer pacto com o inexistente. A princípio, essa superstição é sempre atribuída ao povo, ao cidadão simplório, que teme até mesmo falar a respeito do demônio. Segundo o narrador, *os moradores ... desfalcam o nome dele*, empregando esse interessante neologismo que consiste em criar subterfúgios para não se falar o nome do diabo, já que falar seria uma maneira de presentificar o mal e dar forma a ele.

A postura de Riobaldo a respeito desse assunto é sempre muito contraditória, ele afirma e se contradiz, típico de quem busca o *certo no incerto* (GALVÃO, In.: COUTINHO, 1983: 408). Antes mesmo de dizer que o povo desfala o nome do diabo, Riobaldo afirma que *Do demo? Não glosa*. (ROSA, 2001: 24) para, então, dizer que “Quem muito se evita, se convive.” (Id.). Enfim, para quem não quer glosar sobre o *demo*, Riobaldo muito se retarda nesse assunto, chegando a usar mais de setenta nomes diferentes para o dito Cujo.

O fato de dar tantos nomes ao diabo, de trazê-lo à baila a todo momento e de monopolizar o interlocutor, sem deixar que ele participe ativamente ao longo de mais de 600 páginas, nos faz lembrar uma outra busca, também usada na psicanálise, que é a cura pela fala. Se falar presentifica, também expurga o mal, pois o divide com o outro, e quem sabe também a partir do assentimento do outro ele não encontra uma maneira de se crer mais naquilo que ainda é e não é, no dizer de Riobaldo.

Walnice Nogueira Galvão, em seu artigo *O certo no incerto: o pactário*, traz essa questão da cura pela fala analisando um caso contado por Riobaldo, emblemático dentro obra, a história de Maria Mutema, personagem atacada pelo Mal, que, num acesso demoníaco, mata seu marido sem nenhum motivo para isso, entornando-lhe chumbo derretido pelo ouvido. Como na época ninguém descobre nada, Maria Mutema começa a ir constantemente a igreja se confessar com padre. Depois de algum tempo também o padre morre. Até que aparecem na cidade dois padres estrangeiros, que, ao se depararem com ela, afirmam quererem ouvir sua confissão às portas do cemitério, onde estão enterrados dois mortos. Nessa ocasião, em meio ao povo todo, Maria Mutema confessa o

assassinato do marido e afirma ter atormentado o padre, confessando-lhe que assassinara por amor a ele, o que também confessa ser mentira. Então, Maria Mutema é presa, e, de tanto rezar, o povo acredita que ela virara santa. Segundo Walnice Galvão:

Assim como Maria Mutema se libera de seus crimes falando, repartindo entre todos o peso do segredo, abandonando sua condição de Mutema [muda] e começando a se tornar santa, também o narrador usa a palavra neste imenso monólogo que finge a forma de um diálogo para examinar suas culpas e entrever, ao menos a esperança. (GALVÃO, In: COUTINHO, 1983: 417)

Para Riobaldo, a representação mais próxima do Mal, o demo ele mesmo, é Hermógenes, o jagunço que traiu o chefe Joca Ramiro, matando-o e que precisa pagar com sua própria vida em vingança do líder morto. Segundo dizem, e o que é confirmado por um jagunço que abandona o grupo rival, Hermógenes estabeleceu um pacto com diabo, de modo que este o protegia sempre durante os confrontos e ainda permitia que ele fosse enriquecendo com suas terras para os lados da Bahia. Riobaldo nunca havia gostado daquele homem e pressentia a traição em sua figura, mas nunca poderia tocar a sua própria vida, longe da jagunçagem como muitas vezes desejou, enquanto brilhasse o ódio e o desejo de vingança nos olhos de Diadorim.

Em nome dessa vingança e por não reconhecer nos outros jagunços nenhum à altura do líder Joca Ramiro, Riobaldo decide se encher de coragem e também estabelecer um pacto com diabo. Nas Veredas-Mortas, Riobaldo espera toda uma noite pelo demo: “Ele não tinha carnes de comida da terra, não possuía sangue derramável. Viesse, viesse, vinha para me obedecer. Trato? Mas trato de iguais com iguais.” (ROSA, 2001: 435) Dessa forma, Riobaldo se reconhece como um igual ao diabo, um igual a Hermógenes, um ser também capaz do Mal. Depois de muito esperar e não ver nem o diabo em sua própria figura e nem o redemoinho, que segundo conhecimento popular evocado no romance era o transporte do demo, Riobaldo o provoca (*ele tinha que vir, se existisse*”/ “*Então, ele não queria existir? Existisse. Viesse!*), chama-o (*Lúcifer!Lúcifer!... / Lúcifer! Satanaz!...*) e oferece-lhe o que tem (*E em troca eu cedia às arras, tudo meu, tudo mais – alma e palma, e desalma...*). Como o diabo não aparece, a dúvida jamais se extingue: o diabo há ou não há? Mas é ainda Riobaldo que acrescenta: *Ele não existe, e não apareceu nem respondeu – é um falso imaginado. Mas eu supri que tinha me ouvido.* Ou seja, cada passo, cada novo fato só faz alimentar as dúvidas em relação a essa existência/não existência. Ainda mais que, no decorrer na narrativa, Riobaldo atinge seus objetivos, mas à custa da perda do seu sossego espiritual e do seu amor Diadorim.

Na cena do combate final, Riobaldo, sem poder fazer nada, assiste à morte de Hermógenes e também à de Diadorim. De acordo com o pacto firmado, Riobaldo oferecia tudo o que tinha. E o

que havia de mais seu do que aquele seu louco amor por Reinaldo? Na confusão do enfrentamento, nenhuma imagem é mais propícia do que a do *diabo na rua no meio do redemoinho*, a qual é três vezes evocada em uma só página. O que não ficou visível no momento do pacto ficava evidente ali, o preço cobrado pela vida de Hermógenes era a vida de Diadorim. Segundo Walnice Galvão,

Para enfrentar um pactário é preciso outro pactário: o Diabo está com Hermógenes mas também está com Riobaldo. Na hora do combate final, o Diabo está rua no meio do redemoinho, mas também está ao lado de Riobaldo e dentro dele. Ao cabo, Riobaldo consegue cumprir sua missão de acabar com o Hermógenes. Mas o diabo cumpre o prometido com as tramóias que a tradição lhe atribui, ou seja, da maneira mais dolorosa e mais inesperada para aquele que lhe vendeu a alma: Riobaldo acaba com o Hermógenes, mas no mesmo ato Diadorim morre. (GALVÃO, In.: COUTINHO, 1983: 421)

A perda de Diadorim representa o abalo mais profundo na crença de mundo de Riobaldo, é o que o leva a uma crise ainda maior e o que faz buscar consolo na sabedoria do Compadre Quelemém. Ter certeza de que o diabo não existe e que tudo foi por artes do destino alivia a sua culpa no assassinato indireto de seu grande amor. Mas Riobaldo não é tolo e, no fundo, não se engana: o pacto fora feito e cobrado. Ele sabe que *o diabo vive dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos*. (ROSA, 2001: 26)

2. “O homem dos avessos”

Se, como dissemos, o abalo crucial à estrutura de Riobaldo deu-se com a perda de Diadorim, muito antes desse fato ele já se portava como um ser em crise, o qual desconfiava do ser humano e do mundo, sempre relatando causos que evidenciavam que assim como o sertão, o mal está em toda parte, sobretudo no homem. É preciso considerar que este narrador conta sua história ao narratário com distância temporal considerável, visto que agora Riobaldo já havia adentrado a velhice, e também já conhecia o desfecho da trama que narrava, portanto o seu olhar para o passado é sempre crítico e carregado do que ele chama de *gosto de especular ideias*. Em cada “causo” trazido pelo narrador de suas experiências como cavaleiro andante dos sertões, a presença do Mal ganha destaque, sobretudo no tocante à atitude do homem que opta por esse caminho.

Mencionamos anteriormente o caso de Maria Mutema que, num acesso de maldade, carregando a própria semente do mal em si mesma, mata o marido inocente e perturba um bom padre, servidor cuidadoso de sua paróquia.

Outro “causo” interessante relatado por Riobaldo, o homem chamado Aleixo, leva-nos junto com o narrador a refletir sobre como o Mal impregna o mundo e como se pode permitir tanto

sofrimento inocente. Tal reflexão é profundamente filosófica e serve mesmo de base para alguns dos filósofos selecionados por Susan Neiman, em sua obra *O Mal no Pensamento Moderno*. Trata-se não apenas mais de se perguntar se o demônio existe ou não, mas de saber também se Deus existe ou não, visto que Ele permite que inocentes paguem pelo mal feito por pessoas ruins ou que bons indivíduos tomem gosto por algumas ruindades. Mas essa especulação sobre a existência divina Riobaldo acaba rejeitando, por reprovação do seu Compadre Quelemém.

Apresentamos três episódios (“causos”) contados por Riobaldo em que percebemos a presença do Mal, atingindo a bons e maus indiscriminadamente, abalando a confiança depositada pelo narrador na possibilidade de existência de um mundo justo e igual.

No caso do Aleixo, ele assassinara um pobre velhinho que passava por perto de sua propriedade pedindo esmola. O motivo do assassinato, segundo o narrador, fora *só por graça rústica*, pois há pessoas no mundo que matam *só para ver alguém fazer careta...* . Como Aleixo tinha três filhos, estes adoeceram por conta de um andaço de sarampão e ficaram cegos. Só a partir daí, sentindo como se fosse uma vingança por conta dos males cometidos, Aleixo transforma-se num homem caridoso e temente a Deus.

Em outro caso, o de Pedro Pindó e sua esposa, pessoas boníssimas em tudo, tinham um filho extremamente ruim, que sentia gosto em matar os animais e praticar atos de covardia com quem pudesse. Para corrigir os maus hábitos do filho, os pais começaram a bater nele, a deixá-lo sem comer, a amarrá-lo nu em árvores mesmo nos meses frios do ano. Só que de tanto bater, os pais do menino começaram a sentir *um prazer feio de diversão* (Idem: 30), chamando até mesmo os vizinhos para que vissem as surras exemplares que lhe aplicavam. Riobaldo questiona-se a respeito desse garoto, procurando entender a explicação que seu compadre Quelemém lhe dera, apoiada no espiritismo: *Aquele menino já fora homem. Devia, em balanço, terríveis perversidades. Alma dele estava no breu. Mostrava. E, agora, pagava. Ah, mas acontece, quando está chorando e pensando, ele sofre igual que se fosse um menino bonzinho...* (Ibidem)

Outro terrível episódio foi quando se deu combate entre o bando dos hermógenes e o bando dos zé-bebelos. Encurralados na casa abandonada, Riobaldo e seus amigos assistiam, sem nada poder fazer, à matança cruel dos seus cavalos pelo bando oposto:

Aí lá cheio o curralão, com a boa animalada nossa, os pobres dos cavalos ali presos, tão sadios todos, que não tinham culpa de nada; e eles, cães aqueles, sem temor de Deus nem justiça de coração, se viraram para judiar e estragar, o rasgável da alma da gente – no vivo dos cavalos, a torto e direito, fazendo fogo! Ânias, ver aquilo. Alt’e-baixos – entendendo, sem saber, que era o destapar do demônio – os cavalos desesperaram em roda, sacolejados esgalopeando, uns saltavam erguidos em chaça, as mãos cascantes, se deitando uns nos outros, retombados no enrolar dum rolo, que

reboldeou, batendo com uma porção de cabeças no ar, os pescoços, e as crinas sacudidas esticadas, espinhosas: eles eram só curvas retorcidas! (Idem: 355)

Mais uma vez o inocente paga pelo culpado. Os cavalos, embora nada tivessem a ver com as querelas entre os dois grupos de jagunços, representavam o único meio de locomoção dos rivais, matá-los era estratégia de guerra e maneira de enfraquecer o inimigo, portanto qualquer julgamento ético fica fora de questão. No fragmento destacado acima, pode-se perceber que a impotência e tristeza diante de uma crueldade sem tamanho é tanta que, na descrição da cena, os cavalos se humanizam, visto que eles se desesperam e possuem mãos cascantes, que são mãos e cascos concomitantemente. A dor dilacerante dos cavalos reverbera nos seus donos, quando o narrador cria a belíssima imagem *o rasgável da alma da gente – vivo dos cavalos*, que fala tanto da crueldade quanto da indignação de quem é obrigado a assistir passivamente a chacina. A metáfora final, quase um quadro surrealista, dá a idéia do que foi aquela carnificina: *eles eram só umas curvas retorcidas*.

Esses pequenos relatos ressaltam o problema do mal, e ao mesmo tempo mostram como que os opostos andam juntos na obra. No seu profundo questionamento de homem humilde, Riobaldo descobre o mundo e o seu desconcerto, descobrindo também que o mal e o bem, a inocência e a maldade, Deus e o Diabo, o amor e o ódio, a existência e a não existência, são apenas lados opostos de uma mesma moeda. Também Riobaldo, homem bom, reconhecido e prezado por todos, tinha o seu lado oculto, renegado e demoníaco: ele fizera um pacto com o diabo e, nesse jogo de azar, perdera Diadorim.

3. “Aquela mandante amizade”

O amor entre Diadorim e Riobaldo figura como responsável pelos momentos de maior beleza poética de toda a obra. Ao falar dessa personagem, o narrador não esconde a ternura do seu sentir, nem economiza lirismo no seu narrar. No entanto, esse amor, desde o começo renegado e oprimido, por sua carga de impossibilidade, é marcado pelo ódio e pela vingança, ou seja, mesmo no sublime, no que há de mais delicado no meio daqueles homens embrutecidos pela natureza e pela vida implacável, o Mal reside, impedindo qualquer eventual realização.

O amor entre Diadorim e Riobaldo nasce no primeiro encontro dos dois, ainda crianças, quando um menino *bonito, claro, com a testa alta e os olhos aos-grandes, verdes* (Idem: 118) o convida para atravessarem o rio chamado de-Janeiro em uma canoa. Um amor que parecia de muitas eras previsto, mas que também se lançava ao total fracasso, posto que Diadorim era um homem e não possuía nenhuma irmã, como um dia sonhara Riobaldo.

O próprio narrador afirma ao seu interlocutor que *Aquela mandante amizade. Eu não pensava em adiação nenhuma, de pior propósito. Mas eu gostava dele, dia mais dia, mais gostava. Diga o senhor: como um feitiço? Isso. Feito coisa-feita.* (Idem: 162) Esse sentimento é tido como se fosse uma arte do Maligno e do qual Riobaldo não pode mais se desvencilhar por estar em seu destino, irremediavelmente. Em uma de suas reflexões, Riobaldo sugere isso: (...) *quando o amor é destino dado, maior que o miúdo, a gente ama inteiriço fatal, carecendo de querer, e é um só facear com surpresas. Amor desse, cresce primeiro; brota é depois (...) amor assim pode vir do demo? Poderá?! Pode vir de um-que-não-existe?* (Idem: 155) Mas, apesar de nutrir um sentimento fadado ao fracasso e ligado às artes do diabo, Riobaldo reconhece que desde que Diadorim lhe apareceu, já não podiam viver separados: *eu não podia mais, por meu próprio querer, ir me separar da companhia dele, por lei nenhuma* (Ibidem). O Mal está ali, próximo, inevitável, impossível não flertar com ele.

Riobaldo amava Diadorim, mas amava, sobretudo, o que havia de híbrido naquele indivíduo: a delicadeza da pele, dos olhos verdes, do ponto de vista, no meio daqueles homens brutos, mas amava também o seu arrojo, sua audácia e seu companheirismo, qualidades imprescindíveis a todo jagunço, ou seja, ele amava o homem e a mulher ali presentes naquele ser enigmático. É em nome desse sentir, que surge o ciúme de Diadorim, o que leva a odiar Otacília, Nhorinhá e qualquer mulher que se aproximasse de Riobaldo, levando ambos a fazerem o pacto de não tocarem em mulher nenhuma enquanto estivessem guerreando pelo sertão, acordo que o narrador não cumpre. Riobaldo também sente ciúmes do antigo amigo de Diadorim, morto em batalha, dos seus segredos e de seus eventuais sumiços, quando, por exemplo, Diadorim foi ferido e precisou retirar-se para se cuidar, Riobaldo teve ódio do mundo e projetava em sua cabeça artimanhas de vingança.

De tanto amar, Riobaldo compra o ódio e a briga de Diadorim, pensa em vender sua alma ao diabo sem nunca ter certeza de tê-lo feito, mata o traidor Hermógenes, mas também vive a dúvida de ser o instrumento da morte de seu amigo/amado por conta do possível pacto realizado. O amor leva ao ódio, ao pacto, à morte e, ao mesmo tempo, à incerteza disso tudo.

Em resumo, pode-se considerar que o problema do Mal atravessa a obra, sendo também uma possibilidade de fio condutor da sua leitura, estando presente em todos os questionamentos existenciais do narrador-personagem. Riobaldo, homem dado à reflexão, retira de sua vida sertaneja a experiência necessária que o leva a descrer das coisas deste mundo e também de outros, se houver. Abalado em sua confiança e no seu existir em crise, Riobaldo precisa refletir e falar, dividir com o narratário suas dúvidas que nunca serão esclarecidas, mas que são repetidamente afirmadas

para que se tornem a sua verdade, como no fim do livro, em que ele diz: *O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia.* (Idem: 624)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 36 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

COUTINHO, Eduardo de Faria (org.). *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; [Brasília]: INL, 1983. (Coleção Fortuna Crítica, vol. 6)

NEIMAN, Susan. *O Mal no Pensamento Moderno: uma história alternativa da filosofia*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

NUNES, Benedito. *O dorso do Tigre*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Coleção Debates)

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Notas sobre a historiografia da arte do ferro nas Áfricas Central e Ocidental (séculos XVIII e XIX)²

Eduardo Spiller Pena
Doutor em História (Unicamp-SP)
matersol@uol.com.br

RESUMO:

O artigo analisa a historiografia sobre as técnicas e os significados políticos e simbólico-culturais da fundição do ferro nas Áfricas Central e Ocidental, nos séculos XVIII e XIX.

ABSTRACT:

The article analyses the historical researches about the techniques and political and cultural-symbolic meanings of the iron smelting in 18th and 19th Centuries Western and Central Africa.

Nossa atenção se dirige para o exame do papel dos ferreiros africanos e de seus saberes sobre a fundição e a forja artesanal do ferro, tanto nas regiões africanas de origem, como no contexto das lutas sociais da escravidão no centro-sul do Brasil (em especial, nas capitanias/províncias de Minas Gerais e de São Paulo/Paraná). A fundição e a forja do ferro se constituíram em atividades econômicas básicas no interior dessas diferentes sociedades atlânticas, desde bem antes do advento da época moderna, no caso das áreas africanas, e desde a fase da exploração colonial nas diferentes sociedades americanas. Segundo Douglas C. Libby, na passagem do século XVII ao XVIII, *o elemento africano foi responsável pela introdução da fundição de ferro no Brasil* (LIBBY, 1988: 136). Neste início de exploração do ouro, os proprietários escravistas mineiros, em especial os donos ou concessionários de lavras, por não dominarem completamente as técnicas de fundição de ferro, buscavam ferreiros africanos para a execução desse tipo de serviço. Os conhecimentos técnicos da metalurgia do ferro, acumulados pelas tradições centro-africanas e pelos povos da África Ocidental, eram fundamentais para a produção não apenas das ferramentas agrícolas, dos utensílios domésticos e dos apetrechos de transporte (tropas e carretos) da Minas colonial, mas, sobretudo, para a elaboração dos instrumentos necessários à mineração de jazidas auríferas.

A historiografia sobre o tráfico em terras centro-africanas vem comprovando o interesse dos luso-brasileiros pela captura de ferreiros. Desde meados do século XVII, os portugueses aliados aos *imbangala*, desejando ampliar o seu controle do tráfico na região de Angola, atacaram o reino do *Ndongo*, em sua parte leste, apreendendo muitos africanos do grupo étnico *pende*, situados no

médio rio *Kwango* e conhecidos por sua grande habilidade na fundição e arte do ferro. Os *pende* continuaram a ser fustigados pelos traficantes até pelo menos a década de 1720, e os ferreiros estiveram entre os capturados e vendidos à escravidão atlântica. É plausível supor que eles estivessem, ao lado dos ferreiros *fanti-aschanti*, da Costa do Ouro, no rol dos africanos mais cobiçados pelos escravistas mineiros.²

Boa parte da recente historiografia sobre revoltas e quilombos no Brasil colônia destaca a atuação dos ferreiros como líderes religiosos e militares. Dentre as diferentes localidades brasileiras, indícios de casas de fundição ou forja artesanais, construídas por africanos e/ou seus descendentes, vêm sendo identificadas em regiões, como o cerrado oeste da Minas Setecentista (atual Triângulo Mineiro), local de refúgio de inúmeros quilombolas que escaparam da escravidão da zona aurífera. As expedições militares, enviadas dos centros mineiros ao encalço dos quilombolas, elaboraram mapas e desenhos, destacando a presença dessas “casas de ferreiro”, quase sempre ao centro dos lugares mais reforçados dos quilombos.² Assim como na região mineira, outros quilombolas, “senhores da fundição e da forja” – como o ferreiro Manoel Congo, que liderou a revolta de escravos em Vassouras, na província do Rio de Janeiro, em 1830 – foram cruciais para guiar e manter a sobrevivência de comunidades que se contrapuseram à escravidão, fundindo e transfigurando o arenito em ferro para a elevação das fortificações, para a produção de armas e dos instrumentos e peças essenciais à agricultura e ao transporte de mercadorias.

Para a África Centro Ocidental, como também para outras regiões do continente africano, já existem trabalhos que analisam em minúcia as técnicas artesanais da fundição e da forja de ferro. Suas observações são pertinentes para uma descrição aproximada sobre as possíveis técnicas elaboradas por ferreiros africanos e seus descendentes, quilombolas ou não, nos cerrados mineiros e outras regiões da colônia brasileira do século XVIII. O trabalho artesanal do ferro consistia, segundo Eugenia W. Herbert, de várias etapas distintas: o garimpo, a preparação do arenito, a manufatura do carvão ou de outros combustíveis, a construção do forno de fundição, a fundição propriamente dita, o refino e tratamento do ferro florado para a forja, e, finalmente, a forja dos utensílios e objetos acabados. Trataremos, no âmbito deste artigo, das etapas ligadas à fundição elaborada por mestres-fundidores de etnias centro-africanas.²

O mestre fundidor tinha um papel crucial de controle e gerenciamento do processo da fundição. É ele quem definia todas as etapas do trabalho, a quantidade e o tipo de trabalhador para cada tarefa designada. Para a construção do forno propriamente dito, podia recrutar o trabalho familiar, de trabalhadores agregados ou mesmo de escravos. A fundição, mais do que a forja, requeria grande número de trabalhadores. As mulheres, acostumadas com a produção da cerâmica, preparavam e amassavam o barro para as paredes do forno, enquanto os homens e jovens cortavam galhos e varas de madeira que eram usadas como suporte. Muitas vezes, o barro era retirado das casas de cupim, muito comuns nas savanas e cerrados da região (como também numerosos nos cerrados brasileiros).

Os tamanhos dos fornos variavam de acordo com a demanda de metal que se desejasse produzir, tendo em conta algumas variáveis colocadas pela natureza. A principal delas era a qualidade do minério para ser fundido encontrado nos chapadões ou jazidas. Os arenitos com baixo teor de ferro necessitavam de fornos maiores para que uma maior quantidade de minério fosse despejada em seu interior a fim de que se produzisse a quantidade de metal desejada. Outro fator ponderado pelo mestre fundidor para se atingir uma determinada quantidade de metal era a duração do tempo da estação da seca, época propícia para a fundição. Diferentemente do processo da forja, que podia ser realizado em qualquer parte do ano, o garimpo e a fundição eram geralmente restritos às estações da seca. Madeiras molhadas pelas chuvas produziriam um carvão-combustível com alto grau de umidade que reduziria a eficiência dos fornos. Além disso, a umidade absorvida pelo minério de ferro tornava o trabalho mais penoso e perigoso, podendo lançar jatos de vapor durante a fundição que obrigaria a paralisação dos trabalhos. Mesmo em estações da seca, os mestres, previamente à fundição, tomavam o cuidado de reduzir ao máximo qualquer resto de umidade das rochas, quebrando-as em pedaços menores e, em seguida, tostando-as ao fogo ou secando-as ao sol. Logo, o tamanho da estação da seca, que em regiões centro-africanas variava de dois a quatro meses, também teve um impacto significativo no resultado da produção anual das fundições.

O garimpo e a produção de carvão eram tarefas reservadas a assistentes designados diretamente pelo mestre-fundidor. Em algumas regiões, apenas os homens, que dominavam os conhecimentos da fundição e da forja, tomavam parte na atividade do garimpo. Em outras, as mulheres também participavam coletando as pedras nos rios, pilando e pulverizando os minérios e transportando cestas de carvão para abastecimento dos fornos. O minério de ferro geralmente estava disponível em depósitos próximos à superfície ou em profundidade não superior a dois metros. Os blocos do mineral eram quebrados em tamanhos regulares, por meio de marretas, e uma vez escolhidos eram conduzidos ao local da fundição. Eugenia Herbert afirma que a África era abundante em minério de ferro de diversos tipos e qualidades. A terra vermelha que causava uma forte impressão aos viajantes europeus é composta de óxidos de ferro, que formam a crosta laterítica que cobre boa parte do continente. No século XVII, os *pende*, como vimos, foram conhecidos por sua exímia arte do ferro e, coincidência ou não, a expressão *pende* significa exatamente *terra vermelha*.² Embora diversos tipos de minério tenham sido utilizados, os mais comuns foram a *hematita*, que era cavada em poços superficiais ou mesmo profundos; a *magnetita*, encontrada em meio às areias e pedras dos rios; e a *limonita* ou “bog iron” [ferro dos pântanos], uma forma hidratada da *hematita*, achada em regiões de pântanos e lagos.

Colleen Kriger destacou o preconceito de viajantes europeus, boa parte deles naturalistas e minerólogos, que interpretaram a especialização e a habilidade dos fundidores e ferreiros centro-

africanos como uma decorrência *natural* da alta disponibilidade do minério na região, sobretudo da *laterita*, segundo eles mais fácil de ser fundida. Esses observadores não quiseram ou não puderam enxergar o óbvio: que o ferro, como metal, é uma *práxis* cultural, produzida pelos homens e não uma decorrência da natureza. Desconsideravam a importância do trabalho desses mestres e a sabedoria misteriosa de seu ofício, como também sua experiência de coordenação dos diferentes recursos humanos envolvidos em todo o processo da produção do metal. Afirmavam, erroneamente, que os minérios mais duros como a *hematita* ou a *magnetita* eram evitados por ser mais difícil sua fusão. Em muitas ocasiões e devido a uma série de circunstâncias, segundo Eugenia Herbert, os africanos misturavam deliberadamente no processo da fundição vários tipos de minério de ferro, e mesmo as rochas mais duras como a *hematita* e a *magnetita* foram normalmente fundidas por meio de técnicas especiais que esses fundidores dominavam (em especial, o controle da temperatura dos fornos). Além do que, como ficou demonstrado mais tarde pelas próprias ciências geológicas ocidentais, essas rochas consideradas mais difíceis de serem fundidas continham bandas de quartzo e diferentes resíduos minerais (chamados de *ganga*) que a determinadas temperaturas formavam naturalmente os fluxos químicos necessários ao processo da fundição e decantação do ferro. Por outro lado, Kriger acrescenta que por evidências de operações atuais de fundição, o próprio minério da *laterita* apresentava igualmente dificuldades para os fundidores. Análises químicas de amostras específicas da rocha, considerada a mais maleável para a fundição, revelam o quão variável era o seu teor de ferro e de *ganga*, o que tornava a seleção e escolha desse minério uma atividade especialmente importante e acurada. Portanto, a arte do ferro centro-africana (desde a idade antiga do ferro até o advento da época moderna) não se deveu às circunstâncias naturais e ambientais que a favoreceram e que a colocavam numa estatura igual ou mesmo superior à arte européia da fundição. Ela foi fruto da experiência e sabedoria dos fundidores e forjadores africanos do período.

Mas, além das técnicas, os ferreiros das florestas e cerrados centro-africanos trouxeram consigo outros atributos de profundo significado cultural. Georges Balandier afirma que na região do reinado do Congo (no século XVII), os ferreiros eram líderes espirituais e militares respeitados (associados à “nobreza”), donos dos segredos da arte sagrada que proviam suas comunidades de armas de guerra e dos instrumentos para a agricultura. O autor constatou a crença mítica entre os bakongo de que o próprio reinado do Congo foi fundado por um *senhor da forja* [*maître de forge*] (BALANDIER, 1992: 98).²

No estudo em que analisa o conjunto dos mitos sobre ferreiros e a origem de sua liderança nos Estados da África Central, Pierre de Maret narra a história de *Kalala Ilunga*, o rei mítico, fundador do Reinado de *Luba*, a leste do Congo, que também esteve associado à arte da fundição do ferro. Desde *Ilunga*, os rituais de realeza da região, reproduzem metaforicamente, em sua fase final

da coroação, a última e mais trabalhosa etapa do ofício ferreiro: a forja. Os novos reis, antes de assumirem o trono, são *forjados* ao fim de um ritual chamado significativamente de *batendo a bigorna* [*striking the anvil*].² O autor afirma que entre os *Mbundu*, no centro-oeste de Angola, o martelo do ferreiro personificava a própria condição de um líder ou chefe guerreiro e era reverenciado enquanto tal. Se alguém trouxesse um martelo para a aldeia era como se um chefe tivesse chegado para passar uma noite nela, ocasião especial que conduzia à determinação de que as mulheres não poderiam trabalhar nos campos no dia seguinte. O próprio termo *angola*, segundo Alberto da Costa e Silva, servia de denominação a objetos ou pedaços de ferro (faca, sino, lâmina de enxada, ponta de lança e, mesmo, o martelo) carregados de força sobrenatural, constituindo-se por isso mesmo em *traço-de-união entre os vivos e os mortos* (SILVA, 1996: 505). Associada, portanto, à realeza e à ação militar (mas não somente a elas), a posse dos conhecimentos espirituais e técnicos da fundição do ferro tinha um papel determinante nas disputas pelo poder político dos Estados centro africanos.

Para Pierre de Maret, nas regiões do Congo e de *Luba*, considerando a importância econômica da metalurgia, o controle dos depósitos de arenito de ferro (normalmente aflorando à superfície dos planaltos dessas localidades) foi motivo de intensas disputas militares, sendo plausível supor que tenha sido um fator importante de centralização política desses estados.² Esta hipótese, entretanto, ainda tem sido muito debatida, tanto na historiografia centro-africana sobre o ferro como nos estudos que se detêm sobre a África ocidental. Para esses últimos, Sandra T. Barnes e Paula Girshick Bem-Amos reconhecem que o controle sobre a produção do ferro (e, conseqüentemente, sobre a produção de vários tipos de armas) foi um dos elementos que facilitaram a organização de estados na África Ocidental. Mas outros fatores, segundo as autoras, ligados inclusive de forma interdependente à produção e comercialização do ferro, tiveram também peso considerável na constituição dos estados centralizados. Entre eles, o aumento e riqueza das atividades econômicas, a escravidão, o crescimento da densidade populacional e a disputa de poder político entre as diferentes linhagens da região.²

Para a região centro-africana, Colleen E. Kriger critica, com mais ênfase, os trabalhos que explicam a centralização do poder político como decorrente da ação militar dos ferreiros na disputa pela expansão do domínio territorial das jazidas de minério de ferro. Para ela, muitos desses trabalhos se baseiam em tradições orais (como os ritos de insígnia e coroação mencionados acima), a maior parte oriundas do século XIX, que enalteciam e associavam miticamente, em períodos remotos, a figura dos ferreiros à realeza. Seu estudo, pelo contrário, comprova que um exame crítico mais profundo das evidências lingüísticas e arqueológicas vem demonstrando que o papel dos artesãos do ferro nas primeiras comunidades *bantu* era muito mais complexo e nuançado e de

que um modelo explicativo único dificilmente se sustentaria. Há, inclusive, contra-exemplos ao modelo que relaciona sítios de fundição à formação de estados, como o centro de fundição de ferro, numa região da África ocidental, analisado por Philip de Barros. O autor demonstra que embora a produção local de ferro tenha incrementado a densidade populacional, o comércio, a especialização artesanal e aumentado a estabilidade comunitária, nem por isso conduziu a uma centralização política na região (BARROS, 1988, *apud* KRIGER, 1999: 53, n. 50). Kriger afirma que as jazidas de variados tipos de minério de ferro eram inúmeras e espalhadas por toda extensão da bacia do rio Zaire, o que ia de encontro à interpretação de alguns autores analisados que ressaltavam a escassez do minério como razão para as disputas territoriais.

De fato, Joseph C. Miller, que foi citado e comentado pela própria Kriger, analisando a formação dos antigos reinos *mbundu* em Angola, constatou igualmente a presença de numerosas fontes de minério de ferro na área. Embora tenha consultado diversas tradições orais, algumas recolhidas no século XVII, que reiteravam o prestígio de um legendário ferreiro que teria ensinado aos antepassados da região a elaboração dos artefatos de ferro, o autor advertiu que os reinos nesta área provavelmente não teriam sido fundados por ferreiros. Eles teriam sido resultado muito mais das rivalidades e disputas políticas entre indivíduos e grupos, e do fortalecimento de instituições sociais e políticas criadas a partir das linhagens, mas que terminaram por ultrapassá-las. No interior desse processo histórico de lutas sociais e políticas, que levou à constituição de governos centralizados, Miller lembra que os ferreiros tiveram também o seu papel, mas de uma maneira bem diferente. Foi o controle sobre os mais hábeis especialistas na arte do ferro, e não sobre as jazidas do minério, que afinal abundavam por toda parte, a meta dos “senhores das terras”, que com isso garantiram a produção e a manutenção do armamento de seus exércitos, necessários aos seus objetivos militares de expansão (MILLER, 1976: 66-85, *apud* KRIGER, 1999: 43 e 53, n. 53 e 54).²

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BALANDIER, Georges. *La vie quotidienne au Royaume du Kongo du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris: Hachette, 1992.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Negros e quilombos em Minas Gerais*, Belo Horizonte: s. ed., 1972.

BARNES, Sandra T. *Africa's Ogun. Old World and New*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1989.

BARROS, Philip de. “Societal Repercussions of the Rise of Large-Scale Traditional Iron Production: a West African Example”, *The African Archaeological Review*, 6 (1988).

ELIADE, Mircea. *Ferreiros e alquimistas*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FLORENTINO, Manolo G. *Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*, Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Flávio dos Santos. “Seguindo o mapa das minas: plantas e quilombos mineiros setecentistas”, *Estudos Afro-Asiáticos*, (29): 113-42, março 1996.

_____. *Anais da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, vol. 108, p. 47-113, 1988.

GUIMARÃES, Carlos Magno. *A negação da ordem escravista: quilombos em Minas Gerais no século XVIII*, São Paulo: Ícone, 1988.

_____. “O quilombo do Ambrósio: lenda, documentos e arqueologia”, *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, 16(1-2): 161-74, julho e dez. 1990.

HAALAND, Randi e SHINNIE, Peter (eds). *African Iron Work*, Oslo: Norwegian University Press, 1985.

HERBERT, Eugenia W. *Iron, Gender and Power. Rituals of Transformation in African Societies*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1993.

KRIGER, Colleen E. *Pride of Men. Ironworking in 19th Century West Central Africa*, Portsmouth, NH: Heinemann; Oxford: James Currey; Cape Town: David Philip, 1999.

LIBBY, Douglas. *Transformação e trabalho em uma economia escravista*. Minas Gerais no século XIX, São Paulo: Brasiliense, 1988.

MILLER, Joseph C. *Kings and kinsmen. Early Mbundu States in Angola*, Oxford: Clarendon, 1976.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio*. Histórias dos quilombos no Brasil, São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

SALLES, Gilka Vasconcelos Ferreira de. *Economia e escravidão em Goiás colonial*, Goiânia: UFG, 1983.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança. A África antes dos portugueses*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

VANSINA, Jan. *Kingdoms of the Savanna*, Madison: University of Wisconsin Press, 1968.

_____. “A África Equatorial e Angola: as migrações e o surgimento dos primeiros Estados”. In: NIANE, D. T. (coord.). *História geral da África. IV. A África do século XII ao século XVI*. São Paulo: Ática e Unesco, 1988, pp. 565-92.

Artigo

Escola Experimental Barbara Ottoni,

Um Estudo de Caso.

Sônia Aparecida de Siqueira
Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho
Lydia Regina de Faria Rocha Portilho
Dra. /USP
Ms. / UFRRJ
MS. / SEE.RJ

angélica@ufrj.br
portlydia@hotmail.com

Resumo

A pesquisa realizou entrevistas com professoras que estudaram na Escola Experimental Bárbara Ottoni nos anos de 1930, onde receberam formação segundo o escolanovismo de Anísio Teixeira. Analisamos suas memórias na Escola e dos seus cursos de Formação de Professores, estudando a Escola vivenciada como alunas e sua atuação como escolas tradicionais. As Escolas Experimentais refletiam uma proposta inovadora no sistema educacional daquele tempo, que pode ter deixado seus reflexos na formação de professores da época, atingindo até mesmo os dias de hoje.

Abstract

This research was based on interviews with professors who studied on an Experimental School called Bárbara Ottoni in the 1930's, where they studied according to the *escolanovismo* developed by Anísio Teixeira. Their school's memories and their teaching formation were analysed. The Experimental Schools reflected a new proposal to the educational system back at that time and may have left a legacy in the teaching's formation.

Palavras-chave: História Oral - Rio de Janeiro - escola experimental

A História Oral permite ao pesquisador a construção de documentos. Estes documentos funcionam como fonte para a pesquisa daquelas vivências do cotidiano que não são retratadas em documentos escritos. “A formulação de documentos mediante registros eletrônicos é um dos objetivos da história oral que, contudo, podem também ser analisados a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural.” (Meihy, 2002, p. 13). Daí advém a importância da memória do entrevistado como fonte documental: registrar a História no viés dos sujeitos, através de histórias de vida, fornecendo dados para o entendimento do espaço individual e, simultaneamente, para a construção da memória social.

Estudar a história da Educação brasileira é vislumbrar as seguidas tentativas de renovação nos processos educacionais, que influíram e ainda contribuem na construção de nossa identidade cultural. Para estudar um momento de nosso contexto educacional é preciso buscar e tentar elucidar suas múltiplas facetas, colaborando para a elaboração de perfis que, mesmo não tendo a pretensão de se tornarem definitivos, podem contribuir para a escrita da História da educação no Brasil.

Uma das mais relevantes tentativas de inovação na Educação brasileira pode ter sido a Escola Experimental Bárbara Ottoni, um experimento de Anísio Teixeira, que se realizou no Rio de Janeiro nos anos de 1930. Os registros existentes desta inovação educacional são, principalmente, os relatórios da Diretora da instituição. Nesta pesquisa iremos nos utilizar da História Oral, método que registra a memória, para tentar estudar a experiência de Anísio Teixeira através de ex-alunas de sua primeira Escola Experimental². Seus depoimentos nos oferecem a visão dos discentes, para sugerir aspectos do projeto pioneiro desse educador, relativos ao espaço intraescolar, na memória de quem o percebeu como aluna². Além disso, buscamos os registros que permanecem na memória das entrevistadas, para perceber uma possível atuação da Escola Experimental na formação destas pessoas e entender até que ponto a educação escolar as marcou. Trata-se de refletirmos a partir desses depoimentos, que nos falam de um “passado aberto, inconcluso, capaz de promessas” (Bosi, 2003, p. 32). Através destes fragmentos de histórias de vida, buscamos o reencontro das idéias dos educadores da época na experiência vivida pelas alunas e a possibilidade de identificarmos alguns reflexos da metodologia da escola experimental na atuação destas professoras em seu exercício profissional.

Ao longo dos anos 20, novas tendências pedagógicas se impuseram ao antigo modelo de escola. A instituição escolar, da forma como se apresentava, não mais se adequava ao mundo do trabalho, que se transformava aceleradamente exigindo um novo perfil de operariado que atendesse ao modelo industrial que se estabelecia nas áreas urbanas do país.

Na década de 20, vários estados da federação promoveram reformas nos sistemas de ensino que buscavam tornar mais democrático, adequando-os aos novos tempos. Embora com origens e tendências políticas distintas, as novas propostas educativas prendiam-se às teorias de John Dewey e de Kilpatrick.

Instala-se um clima de debate e de discussão nacional, sendo uma das significativas expressões o Inquérito sobre o Ensino, organizado em 1926 por Fernando de Azevedo, promovido pelo jornal “O Estado de São Paulo”, com objetivo de discutir as possibilidades de reformas no ensino desse estado. Esse clima traçou a linha divisória entre o tradicionalismo e a nova mentalidade (Hilsdorf, 2003, p.79).

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao “governo” redigido por Fernando de Azevedo e endossado pelos mais expressivos educadores do momento, visando a uma escola que atendesse a todos, fundamentalmente baseado nos princípios liberais da sociedade capitalista. O documento de 1932 imputava ao Estado o dever de assegurar a Educação para todos, entendendo-o como um direito vital do cidadão, colocando a instituição escolar cima de qualquer seita ou inclinação religiosa.

Entre os signatários do Manifesto, estava Anísio Teixeira, que, ocupando o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), teve a oportunidade de por em prática novas idéias e práticas educacionais, ao criar escolas experimentais.²

As escolas experimentais estão indelevelmente ligadas à figura de Anísio Teixeira e às suas idéias sobre educação e ensino. Ele se preocupava com a constituição de um saber pedagógico, que deveria ser assimilado pelos educadores para implementar na prática uma mentalidade moderna em matéria de educação.

Os principais recursos foram princípios e diretrizes didáticas, levando em conta os problemas postos pela realidade social brasileira. Foi, como outros signatários do Manifesto, influenciado pelo escolanovismo. Sua meta era corrigir o descompasso entre o progresso material e o espiritual, através da aplicação do método e do conhecimento científico.

Impôs-se a Anísio Teixeira a necessidade de aplicar à escola o método experimental. Defende a escola progressista ligada ao funcionamento do currículo escolar e a outros princípios pedagógico-didáticos. Concebeu a escola progressiva, por ser a escola de uma civilização em mudança permanente.

A concretização dessas idéias deu lugar às escolas experimentais, sendo a primeira a Barbara Ottoni e a segunda, criada no mesmo momento, a Manoel Bonfim, ambas no Rio de Janeiro.²

A PRIMEIRA ESCOLA EXPERIMENTAL BARBARA OTTONI

O termo *escola experimental* é adotado e empregado para designar iniciativas escolares e pedagógicas que não se enquadram nas formas convencionais previstas na legislação em vigor. Essas escolas buscam experimentar alternativas pedagógicas e devem ser pautadas por um programa de pesquisa, que orientem o trabalho docente.

A escola experimental em que estudei tinha uma sala de Artes. Tínhamos também aula de orfeão, música. Tínhamos ginástica, tínhamos tudo. A biblioteca funcionava normalmente e lá em nossa escola foram lançados os livros de Monteiro Lobato (...). Na escola experimental, Monteiro Lobato estava lá. Eu o conheci.²

A Primeira Escola Experimental Barbara Ottoni encontrava-se sob a direção da Professora Helena Moreira Guimarães. Esta descreve que o material humano era comum, não havia sequer ocorrido qualquer seleção “*os alunos eram matriculados sem seleção prévia, pela proximidade da residência*”.² Também as instalações não eram especialmente projetadas para tal objetivo.

Recordo D. Helena M. Guimarães, nossa diretora, a quem rendo todas as minhas homenagens, pois era maravilhosa(...) Também as outras mestras eram maravilhosas (...) todas as professoras constituíam uma escola só, era uma unidade, uma comunidade. Penso que esta unidade devia-se ao fato de elas estarem trabalhando com uma nova proposta educacional feita pelo Prof. Anísio Teixeira, então secretário de Educação, a quem conheci pessoalmente(...).²

A escola adotou como metodologia pedagógica o trabalho com projetos elaborados a partir dos interesses manifestados pelo corpo discente. Cada turma escolhia seu tema central de onde partiam todos os assuntos estudados.

Havia uma escolha do Projeto que seria desenvolvido durante o ano letivo. (...) O nosso primeiro projeto foi a Casa. Partindo da casa do João –de- barro, até a casa de telha, tijolos, de material de construção. Havia turmas que tinham outros projetos, muito interessantes.²

A Escola Experimental Bárbara Ottoni diferia das normas convencionais definidas pela legislação. Impunham-se alternativas.

A diferença entre a nossa escola e as outras era que a escola experimental era importantíssima, porque era um projeto novo a ser desenvolvido. Nós nos sentíamos quase privilegiados nesse ponto de vista. Nós éramos muito entusiasmados com o método, com a assistência do Dr. Anísio Teixeira.²

O corpo docente era autônomo para orientar as atividades pedagógicas que procuravam seguir o interesse das crianças.

As aulas eram todas subordinadas ao método, quer dizer, as matérias surgiam naturalmente. As aulas de Português, Matemática, Ciências, História... Havia mais que interdisciplinaridade, havia cumplicidade, quase se pode dizer, entre todas as matérias. O assunto que surgisse era desenvolvido.²

A diretora nos indica, através de seu relatório, que os desejos das crianças giravam em torno de atividades manuais que se expressavam através da construção de móveis, de brinquedos, da organização de hortas entre outros projetos.

(...) o projeto em que fomos inseridos tinha como tema uma horta. Nós tivemos que fazer uma pesquisa, em princípio, e construimos os canteiros no terreno da escola. Lá produzíamos, plantamos as sementes. Nos três anos em que estudei na escola primária, todas as matérias foram baseadas nesta horta.²

O nosso primeiro projeto do segundo ano foi *A casa*, partindo da casa do João-de-barro até a casa de telha, tijolos, de material de construção. Havia turmas que tinham outros projetos interessantes: *A horta*, *O lar*, em um total de cinco séries diferentes. Conforme passavam para outra série, passavam para um outro projeto. Os projetos eram desenvolvidos por série.²

O desenvolvimento das atividades ligadas aos projetos era o ponto central da escola. A execução dos programas oficiais de ensino não tinha prioridade, pois o corpo docente havia recebido autonomia para realizar as atividades propostas pelos alunos. Daí depreende-se o principal objetivo dessa escola experimental: observar o quanto alunos aprenderiam se estivessem realmente motivados por seus próprios interesses. De qualquer maneira, não havia desatenção das professoras envolvidas quanto à seriedade e consecução do trabalho realizado pelas turmas. Funcionando com uma turma para cada uma das cinco séries do curso primário, as professoras trabalhavam com uma média de 35 alunos em cada sala. Havia somente um turno funcionando.

Todas as etapas do trabalho eram exaustivamente discutidas pelas crianças, desde a escolha do tema, a opção pela forma de conduzir até o pleno desenvolvimento do projeto adotado.

Crianças que, a princípio, se mantinham indiferentes, apenas seguindo a opinião das outras, passam a tomar parte ativa não só nessa escolha, como mesmo nas decisões do grupo, opondo, não raro, sua opinião à que apresentávamos como a melhor. Isto que, a muitos, poderia parecer ousadia ou excesso de liberdade, nos era grato porque trazia ótimas oportunidades educativas.²

A preocupação de professores e direção era garantir a plena realização dos projetos idealizados pelas turmas, de maneira que pudessem avaliar todo o desenvolvimento do trabalho e a participação de cada criança. Esse processo viabilizava e incentivava a atuação de todos em conjunto, propiciando a aprendizagem da tolerância, da transigência no convívio social.

Nós plantávamos e não vendíamos, mas era como se houvesse um comércio, nós simulávamos na sala de aula. Foi uma experiência ótima, em que mesmo Ciências, Geografia, História e tudo isso era estudado a partir daquela horta. As redações, todo o nosso estudo era feito assim.¹⁰

Isto se prende à valorização da noção de experiência, conferindo a ela um significado e uma interpretação que a tornasse útil à vida e à sua concepção de flexibilidade ao processo de transformação contínua da civilização contemporânea, já que a vida era por ele vista como uma dinâmica contínua. As alternativas pedagógicas eram definidas de acordo com o projeto pedagógico em execução. A crença era de que a experiência individual constituiria a mentalidade. Aflora aqui a importância do pensamento de Anísio Teixeira sobre a democracia forjada nos interesses comuns que aglutinam os integrantes do mesmo grupo e facilitam o intercâmbio com os demais.

O ensino se prendia ao pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação, que via na escola a função social de alargar a área de interesses partilhados em comum. A sociabilidade desejada por Anísio Teixeira era estimulada em festas e brincadeiras coletivas. *“Na hora do recreio nós brincávamos de roda. A escola inteira brincando de roda de mãos dadas.”*²

A experiência realizada na escola carioca não foi longa. Durou cerca de quatro anos, mas foi importante, pois se mostrou fundamental para comprovar a possibilidade de maior desenvolvimento da autonomia dos alunos e de sua socialização em iniciativas como a ocorrida na Escola Bárbara Ottoni. Muitos dos temas e objetivos pedagógicos discutidos e levantados durante a vigência do projeto ainda permanecem como inovadores, pois ainda não foram plenamente alcançados nos dias de hoje. São ainda almejados, mas não concretizados pela maioria das escolas e professores.

A mobilidade do programa curricular a que a escola estava submetida, não comprometeu o desempenho, quanto ao domínio do conteúdo programático, dos alunos que viviam a experiência. O corpo discente saía-se muito bem nas testagens de promoção realizadas pela secretaria de educação para toda a rede pública de ensino, conforme atesta a direção da escola no relatório.

Houve uma premiação na escola, feita pelo Rotary Club e eu ganhei um prêmio, de melhor aluna daquela série, embora eu não me achasse, mas devia ser porque fui escolhida. Fui receber o prêmio, uma caderneta e uma medalha, numa festa no Teatro João Caetano. Deve ter sido pelo rendimento escolar. ²

As conclusões que a equipe da escola formulou apontam para algumas outras questões também muito presentes nos dias atuais. Algumas alunas da escola experimental, ao se tornarem professoras, não conseguiram levar para suas escolas a experiência vivida na Escola Bárbara Ottoni.

A minha vivência como aluna da escola experimental foi muito influente no meu trabalho como professora. Eu diria que existe uma relação mais do que identificada com o fato de ter sido aluna de uma escola experimental. Eu dirigi uma escola. Iniciei o trabalho lá em 1961, com 300 alunos. Quando a deixei, estava com 1031 alunos. Era a escola Edgar Sussekind de Mendonça, no bairro de Engenho de Dentro. Creio que o impulso dado pelas idéias de Anísio Teixeira foi, em parte, responsável pela expansão da escola, pelo aumento do número de matrículas. Havia respeito entre as professoras, havia união entre elas, os mesmos que eu vivenciei na escola experimental.²

A escolha do magistério como profissão foi influenciada pela vivência na escola experimental. *“Acho que a escola primária influenciou minha escolha, minha opção pelo magistério. Eu já saí da escola primária querendo ser professora.”*²

No entanto, a metodologia da escola experimental não pôde ser levada para o exercício profissional, pois as condições socioeconômicas da escola e dos alunos não ofereciam condições para tal prática.

Em 1945, tornei-me professora. Tentei levar para os meus alunos as minhas impressões positivas da escola experimental em que estudei. No entanto, não consegui, devido a uma grande carência da escola, que era na estação de Colégio. (...) os alunos eram muito pobres, de tamanco. Eu ensinava um a um a subir a escada de madeira, sem fazer barulho com o tamanco.²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos depoimentos orais de ex-alunas da Primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni propõe basicamente duas reflexões. A primeira diz respeito à concretização das novas idéias sobre a educação, através do pensamento e da atuação de Anísio Teixeira, na Escola Experimental, o que contribui para captação da memória do ensino na cidade do Rio de Janeiro.

A segunda leva à problemática entre o aprender (Psicopedagogia) e o ensinar (Pedagogia e Didática). *“Aprender como esforço no sentido de integrar novos conhecimentos, de reintegrar a inteligência através de um novo olhar adquirido”* (Brandão, 2002, p. 388). Segue-se o *“oferecer ao outro o próprio saber como algo indispensável ao diálogo”* (...) *“Algo que será integrado a uma consciência do saber”* (idem, p. 390).

Os depoimentos mostram como se formaram as crianças, e como puderam ensinar quando algumas se tornaram professoras. Traços fundamentais na experiência foram a tolerância, a transigência e o incentivo ao convívio social. Há sempre de se considerar como variáveis o entorno – com suas mudanças – e as pressões eventuais de determinações organizacionais.

Lamentavelmente, o projeto não teve prosseguimento.

Dentro da minha formação no Instituto de Educação do rio de Janeiro, as idéias de Anísio Teixeira sofreram restrições. Ele sofreu uma série de contratempos, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, pois tinha idéias comunistas.²

Quanto à escola experimental, eu a vejo como uma experiência, que não se desenvolveu mais depois que o Professor Anísio Teixeira foi afastado, por motivos políticos, e as escolas experimentais acabaram. ²

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A Educação Negada: Introdução Ao Estudo Da Educação Brasileira Contemporânea*. 2ªEd. São Paulo: Cortez, 1997.
- COSTA, Messias. *A Educação Nas Constituições Do Brasil: Dados E Direções*. Rio De Janeiro: Dp&A, 2002.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A.. *Anísio Teixeira: construtor da educação pública*. In: Monarcha, Carlos. (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FÁVERO, Maria De Lourdes De A. E Britto, Jader M. *Dicionário De Educadores No Brasil: Da Colônia Aos Dias Atuais*. Rio De Janeiro: Editora Ufrj/ Mec-Inep, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Educação Brasileira: Dilemas Republicanos nas entrelinhas de seus manifestos*. In: Stephanou, Maria e Bastos, Mª Helena C. (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX*. Petrópolis: Vozes. 2004.
- GUIMARÃES, Helena Moreira. *A Primeira Escola Experimental Barbara Ottoni*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP/MEC, v.22, nº 55, jul/set, 1954.
- HILSDORF, Maria Lucia S. *História Da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson, 2003.

-
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4ª ed. São Paulo, Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas*. In: *Caminhos de construção da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, UNESP.2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 26ª ed. *História da Educação no Brasil: 1930/ 1973*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVEIRA, Juracy. *A Escola Experimental do CRPE de Salvador, Bahia*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP/MEC, v.29, nº 69, jan/mar, 1958.
- TEIXEIRA, Anísio. *A Escola Parque da Bahia*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP/MEC, v.47, nº 106, abr/jun, 1967.
- VIDAL, Diana G. E Paulilo, André L. *Projetos E Estratégias De Implementação Da Escola Nova Na Capital Do Brasil (1922-1935)*. In: Magaldi, Ana, Alves, Cláudia E Gondra, José G. (Orgs.). *Educação No Brasil: História, Cultura E Política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- WEREBE, Maria José G. *Grandezas E Misérias Do Ensino No Brasil*. 2ªEd. São Paulo: Ática, 1997.

Artigo

Ações afirmativas e EAD: um estudo de caso

Fátima Kzam Damaceno de Lacerda
Doutoranda do PPGMA/UERJ, DTPB/IQ/UERJ
Polo EAD de Nova Friburgo (CEDERJ/UAB)
fatima_kzam@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho possui como objetivo geral analisar a evasão dos estudantes, em especial a dos alunos que ingressam através do sistema de cotas, em um curso de graduação em Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial, no Polo de Educação a Distância de Nova Friburgo. A situação dos estudantes foi investigada no período de agosto de 2003 a junho de 2010, através de análise documental e entrevistas com alunos e egressos do curso. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de se aprofundar as discussões e pesquisas sobre as ações afirmativas e a educação a distância no âmbito universitário.

ABSTRACT:

This work aims to analyze the dropout of students, especially students who enter – through the quota system – in an undergraduate program in education, offered in semi-distance mode at the Distance Education Polo from Nova Friburgo. The situation of the students was investigated from August 2003 to June 2010 by means of documentary analysis and interviews with students and graduates of the course. The results point to the need for further discussions and research on affirmative action and distance education in universities.

Palavras-chave: Educação a distância, Ações afirmativas, Formação docente.

1. Introdução

O Polo de Educação a Distância (EAD) de Nova Friburgo oferece, desde agosto de 2003, o curso de graduação em Pedagogia para as séries iniciais na modalidade semipresencial através da participação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Consórcio CEDERJ. O curso de formação continuada, com duração mínima de três anos, foi criado para atender a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que exigia que todos os professores fossem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996, artigo 87 da LDB). O ingresso através do exame vestibular era restrito a candidatos que possuíssem o curso de formação de professores de nível médio (antigo curso normal), sendo que, para o ingresso das duas primeiras turmas foi exigido, no edital de vestibular, a comprovação de estar em pleno exercício do magistério. A última turma a ingressar neste curso prestou vestibular no 2º semestre de 2007, pois a partir de 2008 passou-se a oferecer o curso de Licenciatura em Pedagogia com duração de quatro anos, aberto a todos os candidatos que tivessem concluído o ensino médio ou curso equivalente.

Os candidatos às vagas dos cursos de graduação semipresenciais do Polo de Nova Friburgo, por serem cursos da UERJ, fazem jus ao sistema de cotas para ingresso de estudantes carentes, sendo que, a partir do 2º semestre de 2004, 20 % das vagas foram reservadas para negros, 20 % para

estudantes de escola pública e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas, ou seja, 45% das vagas foram reservadas para os candidatos que se inscrevem através do sistema de cotas, respeitando os critérios de carência financeira estabelecidos nos editais de vestibular.

A Tabela 1 mostra, semestralmente, o número de vagas do curso de graduação em Pedagogia para as séries iniciais oferecido pela UERJ no Polo EAD de Nova Friburgo, o número de candidatos inscritos e a relação candidato/vaga dos exames vestibulares realizados para ingresso neste curso, sem fazer distinção entre os candidatos cotistas e não cotistas.

Vale ressaltar que o exame vestibular é elaborado e executado semestralmente pelo CEDERJ.

Tabela 1: Informações sobre os exames vestibulares para o curso de graduação em Pedagogia para as séries iniciais no Polo EAD de Nova Friburgo.

Entrada2	Nº vagas	Nº inscritos	Relação candidato/vaga
2003/2	40	136	3,40
2004/1	40	63	1,58
2004/2	30	96	3,20
2005/1	50	149	2,98
2005/2	50	164	3,28
2006/1	50	197	3,94
2007/1	40	183	4,58
2007/2	40	120	3,00

Como pode ser observado, a relação candidato/vaga no período analisado variou de 4,58 a 1,58, apresentando um média de 3,25 candidatos por vaga. Não foi verificada uma tendência de diminuição da procura do curso ao longo do tempo, como seria de se esperar em função do atendimento do público alvo da região, ou em função da queda da exigência do artigo 87 da LDB. E, além disso, cumpre dizer que, ao analisar a execução da política de acesso pelas cotas no período de 2004-2007, para os cursos presenciais da UERJ, Amadei (2007) identifica os cursos de Pedagogia como cursos que apresentaram as menores relações candidato/vaga, mesmo para vagas não reservadas, conforme pode ser visto na Tabela 2.

Curso/Unidade	2004	2005	2006	2007
Pedagogia II (Licenciatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação infantil)/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.	1,8	1,25	2	1,37

2:	Pedagogia/ Faculdade de Formação de professores	2,23	2	2,56	1,77	Tabela
----	---	------	---	------	------	---------------

Relação candidato/vaga para os cursos de Pedagogia presenciais da UERJ - vagas não reservadas ao sistema de cotas.

Fonte: Adaptado de Amadei (2007:19:20).

Pode-se concluir, portanto, que a procura pelo curso semipresencial de Pedagogia no Polo EAD de Nova Friburgo, no período estudado, foi maior do que nos cursos de Pedagogia presenciais oferecidos pela universidade.

Mas como se apresentou a distribuição de alunos ingressantes, segundo as categorias cotistas e não cotistas, no Polo de Nova Friburgo? E quanto ao quadro de concluintes do curso? E o problema da evasão?

No que diz respeito a esta última, Alonso (2005) enfatiza, como problema frequente na EAD, as altas taxas de abandono dos cursos e que estas podem ser minimizadas através de mudanças realizadas com base num processo avaliativo de suas causas. Em uma pesquisa sobre a situação do ensino superior a distância no Brasil, por exemplo, Maia e Meirelles (2004) apontam que o índice de evasão nos cursos a distância é algo em torno de 68%. Almeida (2008) também se preocupa com a problemática da evasão nos cursos a distância e questiona quais seriam os fatores que interferem na conclusão de cursos realizados nesta modalidade.

A partir do problema/questão que nos instiga – a elevada evasão nos cursos a distância – pretendemos responder as seguintes perguntas: Como se configura este quadro no curso de graduação semipresencial de Pedagogia para as séries iniciais da UERJ, oferecido através do Consórcio CEDERJ, especificamente no Polo EAD de Nova Friburgo? Qual é a situação acadêmica dos alunos que ingressaram através do sistema de cotas? Qual é a situação profissional dos alunos que já terminaram o curso de graduação?

Para tal, foi realizada a análise dos dados disponíveis no sistema acadêmico do CEDERJ a fim de fazer o levantamento da situação do curso de Pedagogia no período de agosto de 2003 a maio de 2010. Foram verificados: o preenchimento das vagas disponíveis para o acesso através do exame vestibular, o grau de evasão dos alunos no curso oferecido, o número de alunos formados e o coeficiente de rendimento, analisando-se separadamente os dados dos alunos cotistas e não cotistas. Por meio de entrevistas e conversas, foram verificadas a situação profissional dos egressos e a opinião dos estudantes sobre a qualidade do curso.

Com base nestes resultados, foi proposta a realização de uma Avaliação Institucional, com caráter de aprimoramento, que traga resultados para a comunidade interna e externa. Portanto, o

caráter
desta

proposta é político-acadêmica e envolve a imagem da universidade, a articulação externa com seus pares, os compromissos assumidos com o governo e com a sociedade e aborda assuntos polêmicos e delicados como a Educação a Distância e o sistema de cotas (política de ações afirmativas). Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa trazer uma contribuição significativa para a discussão e o aprofundamento destas duas temáticas no âmbito da formação docente em nível de graduação.

2. O levantamento de dados: agosto de 2003 a maio de 2010.

Foi realizado um levantamento do número de alunos matriculados no primeiro período, ao longo de oito semestres, de acordo com as categorias cotistas e não cotistas. Os resultados são apresentados na Tabela 3. Verificou-se que no segundo semestre dos anos de 2004 e 2007, o número de alunos ingressantes foi um pouco diferente do previsto (ver Nº de Vagas, Tabela 1) em função de problemas ocorridos na divulgação dos resultados e na nota de corte do vestibular.

Tabela 3: Entrada de alunos pelo exame vestibular - Pedagogia séries iniciais - 2003/2 até 2007/2.

	2003/2	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/ 1	2007/ 1	2007/2	Total
Cotistas	-	-	16	6	9	11	16	3	61
Não cotistas	40	40	16	44	41	39	24	36	280
Total	40	40	32	50	50	50	40	39	341

Ao analisar estas informações, percebemos que somente no primeiro semestre em que o sistema de cotas foi estendido aos cursos semipresenciais da UERJ (2004/2), as vagas destinadas aos alunos cotistas foram plenamente preenchidas². Isto se deveu ao pequeno número de inscrições válidas para o sistema de cotas e/ou ao não atingimento da nota mínima para concorrer às vagas do curso. Outro dado relevante é que, das 61 vagas preenchidas por alunos cotistas, 28 foram preenchidas por estudantes que se auto declararam “negros” (45,9%) e 33 oriundos de escola pública (54,1%).

A Tabela 4 resume os dados numéricos referentes aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia para as séries iniciais no período que vai do 1º semestre de 2006 (conclusão da 1ª turma) até o 2º semestre de 2009.

Tabela**4:**

Concluintes Polo Nova Friburgo - Pedagogia séries iniciais - até 2009/2, em números.

	2006/1	2006/2	2007/1	2007/2	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	Total
Cotistas	-	-	3	4	4	9	3	8	31
Não cotistas	19	22	19	15	17	24	12	13	141
total	19	22	22	19	21	33	15	21	172

A situação atual dos estudantes do curso de Pedagogia para as séries iniciais do Polo EAD de Nova Friburgo até 2010/1 encontra-se apresentada na Tabela 5. A porcentagem de alunos concluintes foi calculada levando-se em conta as turmas que entraram até 2007/1, uma vez que o grupo ingressante em 2007/2 só irá completar o curso no final do 1º semestre do corrente ano. Portanto, no momento da finalização do presente trabalho, ainda não temos os resultados necessários para contabilizá-los.

Tabela 5: Situação atual – Pedagogia séries iniciais – até 2010/1.

	Concluintes (até 2009/2) em % (em relação à entrada, até 2007/1)	CR	Possíveis concluintes em 2010/1	Ainda cursando outros períodos	Trancamento automático (estudantes que não efetuaram inscrição em disciplina) ²	Alunos cancelados (Desligamento do curso)	Alunos que solicitaram transferência de Polo
Cotistas	68,9	7,3	7	10	4	7	2
Não cotistas	55,1	7,7	12	43	17	61	6
Total	57,1	7,7	19	53	21	68	8

Com base nos dados numéricos obtidos, podemos verificar que 57,1% dos estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia até 2007/1 conseguiram terminá-lo. Avaliando separadamente

resultados de estudantes cotistas e não cotistas verificamos que a porcentagem de cotistas que concluíram o curso (68,9%) é ainda maior do que a porcentagem de não cotistas (55,1%). E dentro do grupo de cotistas que concluíram o curso, o subgrupo oriundo da escola pública corresponde a 77,8% dos que ingressaram (21 concluintes num total de 27) enquanto que os negros correspondem a 55,6% (10 concluintes num total de 18). O Coeficiente de Rendimento acadêmico (CR) dos estudantes que concluíram o curso apresenta pequena diferença entre os cotistas e não cotistas, o que pode ser irrelevante em termos estatísticos². Cabe salientar, contudo, que estes resultados não são estáticos. Se fizermos uma projeção, considerando que todos os prováveis formandos de 2010/1 irão concluir o curso, verificaremos que 62,3% dos cotistas, 54,6% dos não cotistas e 56% do total de estudantes terão finalizado o curso.

Arruda e Birbeire (2007), ao analisarem o desempenho dos estudantes que ingressaram no sistema de cotas nos cursos presenciais da UERJ em 2003 e que conseguiram concluir o curso no prazo mínimo (2006), verificaram que não houve discrepância entre os resultados das categorias cotistas e não cotistas, inclusive no que se refere à comparação do CR, que ficou ligeiramente acima de oito. Os autores ressaltam que em cursos específicos, estudantes denominados cotistas obtiveram melhor CR que os não-cotistas e que os não-cotistas apresentam maior índice de abandono (30,61% contra 22,59% dos cotistas). No que se refere especificamente aos cursos do Centro de Educação e Humanidades (CEH), no qual se insere o curso de Pedagogia, foram apresentados os dados que encontram-se reunidos na Tabela 6:

Tabela 6: Dados dos vestibulandos dos cursos presenciais do CEH da UERJ.

	Entrada 2003/1, concluintes até 2006/2			Entrada 2003/2, concluintes até 2007/1		
	Concluintes em %	CR	Possível abandono em %	Concluintes em %	CR	Possível abandono em %
Cotistas	32,5	8,53	21,3	12,4	8,47	22,8
Não cotistas	33,8	8,41	24,8	13,1	8,59	27,8
Total	33,3	8,47	23,4	12,8	8,6	25,9

FONTE: adaptado de Arruda (2007:60:76).

Não é possível traçar comparações entre os dois grupos de dados, uma vez que não foram disponibilizados os resultados específicos do curso de Pedagogia presencial e que os autores em questão utilizaram como critério a finalização dos cursos no prazo mínimo (de quatro anos).

Optamos, assim, por contabilizar todos os formandos, independentemente de terem concluído o curso no tempo mínimo (em nosso caso, três anos), ou não, uma vez que, sendo um curso oferecido em regime de créditos e na modalidade semipresencial, espera-se que o estudante – geralmente trabalhador – possa adequar seus estudos de acordo com o seu perfil, utilizando para isso uma das características mais marcantes da EAD: a flexibilidade. No entanto, nos parece que o valor numérico da porcentagem de concluintes do curso de Pedagogia do Polo de Nova Friburgo é bastante satisfatório (57,1%), levando-se em conta que ainda existem estudantes cursando outros períodos e que aqueles que não efetuaram matrículas em disciplinas em 2010/1 ainda poderão fazê-lo no 2º semestre, a fim de retomarem seus estudos.

Outro dado relevante se refere à evidência de que os alunos cotistas não apresentam mais dificuldades para a finalização do curso, mas ao contrário, a porcentagem dos cotistas concluintes é maior do que a de não cotistas.

Sobre a discussão do mérito *versus* a oportunidade criada pelas ações afirmativas na universidade, Cesar (2003) alerta para o fato de que não basta somente garantir o acesso à universidade a jovens excluídos, mas deve-se garantir, sobretudo, sua permanência e graduação com êxito. A autora adverte para *o problema da evasão, principalmente no caso das cotas, em que os alunos podem se tornar vítimas do próprio sistema que os beneficiou* (CESAR, 2003:32).

Ela afirma, ainda, que:

A decisão pelo mérito agrada não só o senso comum, que ignora a exclusão promovida pelo sistema cego de vestibular, mas também é apoiada por alguns educadores, para os quais a elitização do conhecimento é tão natural quanto a desigualdade do país. Por isso, eles defendem que só quem tem a capacidade formal requerida nos vestibulares deve ter direito à educação superior, devido às próprias dificuldades de aprendizado dos alunos sem capacitação e ao elevado nível científico do ambiente universitário. A antítese está na defesa da oportunidade aos discriminados e excluídos e na importância da diversidade educacional (...). (CESAR, 2003: 30-31).

Portanto, consideramos que o levantamento realizado neste trabalho pode trazer contribuições significativas para a discussão sobre os impactos das ações afirmativas nas universidades públicas, mais especificamente nos cursos oferecidos na modalidade semipresencial.

Vale ressaltar que a UERJ possui estratégias político-acadêmicas, denominadas de políticas de permanência, que possuem como meta *combater a evasão e garantir a sobrevivência do estudante cotista até a conclusão de seu curso universitário* (MOURÃO SÁ, 2007: 42). Nestas

estratégias insere-se o Programa de Iniciação Acadêmica – Proiniciar – que prevê a distribuição de bolsas, preferencialmente aos estudantes dos cursos presenciais que ingressaram pelo sistema de vagas reservadas. Somente no 2º semestre de 2009, contudo, estas bolsas puderam ser oferecidas também aos estudantes dos cursos semipresenciais sem, no entanto, se configurar como um programa de oferecimento de atividades acadêmicas, acompanhamento e avaliação permanente, conforme a proposta original, e nem tão pouco com garantia de continuidade nos semestres subsequentes.

Mas e quanto à evasão no Polo de Nova Friburgo?

Almeida (2008) chama a atenção para o fato de não haver na literatura uma definição única para a evasão e que a definição tomada pelos autores irá depender do critério adotado para analisar a não-permanência dos alunos em um determinado curso a distância. Neste trabalho está sendo considerado como evadido o estudante que se matriculou e que foi desligado do curso, por solicitação própria ou desligamento automático², mesmo que este nunca tenha iniciado efetivamente o curso, ou seja, cursado alguma disciplina.

Com base então neste critério, podemos considerar que, até a presente data, o curso pesquisado apresenta uma evasão de 11,5% dos estudantes cotistas (7 em 61), 21,8% não cotistas (61 não cotistas em 280) e 19,9% de estudantes no total (68 estudantes em 341). Contrariando o que se poderia esperar, a porcentagem de alunos não cotistas que desistem do curso é quase o dobro da de cotistas e, comparando-se com os cursos presenciais do CEH, apresentou uma evasão menor, como pode ser visto comparando-se esses dados com os da Tabela 6. No entanto, voltamos a enfatizar que a comparação com a Tabela 6 possui apenas o intuito de verificar a ordem de grandeza, pois seria necessário fazer um levantamento de dados tomando-se como referência o curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação, no mesmo período estudado e utilizando-se os mesmos critérios aqui estabelecidos.

Quanto aos motivos de desistência, Almeida (2008) apresenta em seu trabalho cinco principais categorias-síntese em um curso a distância *on-line*: fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. Mas o curso de Pedagogia não se configura como um curso *on-line*. Apesar de apresentar uma plataforma que possibilita a interação entre estudantes e tutores², e aulas virtuais, os alunos do curso utilizam mais a tutoria presencial para discutir ideias e tirar dúvidas e recorrem mais ao estudo do material didático impresso (LACERDA, 2009; MORAES, 2010), sendo classificado, portanto, como um curso semipresencial. Não foi possível, no âmbito deste trabalho, fazer o

levantamento sistemático dos motivos da desistência do curso, mas a experiência de sete anos de trabalho no Polo nos leva a crer que os principais motivos são - utilizando as categorias propostas por Almeida (2008) - a sobrecarga de trabalho e fatores situacionais (problemas familiares, problemas de saúde, falta de apoio no trabalho, etc). Alguns estudantes afirmam ter desistido do curso por não ter perfil para estudar a distância e outros afirmam que pretendem retornar ao curso através de novo exame vestibular “*assim que a vida estiver ajustada*”. Entendemos que o tipo de proposta de EAD realizada pelo CEDERJ, - que disponibiliza nos Polos uma infraestrutura de apoio ao estudante que inclui laboratório de informática com internet banda larga, sessões de tutoria presencial semanais (inclusive de informática, que é disciplina obrigatória do 1º período) e uma secretaria acadêmica que serve de ponte entre o aluno e a universidade – minimiza o surgimento das categorias “falta de apoio acadêmico”, “problemas com a tecnologia” e “falta de apoio administrativo” como também motivos para a desistência. Enfatizamos aqui o papel fundamental exercido pelos tutores presenciais e equipe administrativa do Polo para a superação das dificuldades de todos os alunos no sentido de se adequar à nova modalidade de ensino/aprendizagem. Mesmo assim, alguns alunos ainda se sentem perdidos, desmotivado e às vezes incapazes de transpor as barreiras que encontram para dar continuidade aos estudos, quer sejam elas acadêmicas ou pessoais; motivo pelo qual entendemos ser necessário acompanhar continuamente os estudantes em seu percurso acadêmico e estender as políticas de permanência da universidade aos estudantes de seus cursos semipresenciais.

Mas qual é a opinião dos estudantes e egressos sobre o curso em questão?

3. A opinião dos estudantes.

Os depoimentos aqui apresentados foram obtidos através de entrevistas diretas e fazem parte de outros trabalhos que enfocam o Polo EAD de Nova Friburgo (LACERDA, 2009, 2010a, 2010b).

Os sujeitos-atores da EAD são múltiplos, estão envolvidos em um trabalho cooperativo que se estabelece de maneira complexa. Esta complexidade pode ser captada nas impressões das alunas e ex-alunas que registraram suas angústias e expectativas ao realizar o curso de graduação em Pedagogia para as séries iniciais.

A aluna I (cotista, 48 anos), por exemplo, fala sobre o preconceito com a EAD: *A questão também do curso a distância, pra mim, ah..., é a distância, eu vou lá no final do mês, eu faço uma*

prova e

tal, e

tô

eu

vendo que não tem nada disso, o curso é realmente para quem tiver a fim, sem tempo pra estudar você não consegue acompanhar, porque é uma bagagem muito grande, (...) você realmente tem que estudar (...). E sobre as ações afirmativas, a aluna RO destaca: A cota me ajudou muito. Então eu vejo a cota como algo positivo, não como um distanciamento, me rotulando, mas eu vejo como uma oportunidade a mais. (cotista, 22 anos).

Sobre o preparo para a prática educativa que o curso proporciona, a aluna ES (cotista, 43 anos) conta: *(...) eu, no começo, eu vim fazer pedagogia com certeza porque eu precisava ter um nível superior. Só que quando eu entrei, eu vi que é uma coisa muito legal e que era aquilo que eu queria fazer. Então me engajei de verdade no curso, eu participo e gosto muito e com certeza as minhas concepções de vida e de atuação, tanto no colégio quanto fora do colégio, no meu espaço de trabalho foram modificadas (...).*

Sobre a concepção pedagógica do curso, CL (50 anos) ressalta: *Uma coisa que me chamou muito a atenção aqui no curso (...) é, quando começava um período, eu começava a ler um módulo, aí quando eu passava para um módulo de uma outra disciplina, em cada capítulo, uma tava sempre interligada com a outra e eu achei isso muito importante, eu nunca tinha estudado dessa forma, nunca tinha tido um material que trabalhasse dessa forma, era tudo muito fragmentado. Aqui eu não senti isso, pelo contrário, tava sempre muito conjugado, uma matéria, um assunto tava sempre conjugado com outra disciplina, eu achei isso super interessante.*

Destacamos ainda os relatos das alunas:

Eu acho que o curso me favoreceu nesse sentido, ser mais reflexiva e tá sempre buscando alguma coisa além daquilo que tá escrito. CB (44 anos).

Bem, eu já vejo as coisas com um outro olhar, antes eu tinha um olhar bem reduzido sobre tudo que eu via, eu tinha certos preconceitos que foram quebrados, eu tinha visões bem tradicionais até do ensino de certos professores, de certos métodos de ensinar, de você se relacionar, de você ter uma certa opinião. A gente aprende a respeitar mais, aprende a saber que não sabe tudo, pois que você tem sempre que estar buscando, que tudo que você sabe não é o suficiente, precisa de mais conhecimento, precisa saber mais, precisa respeitar mais a individualidade alheia, a sua, isto tudo. RY (cotista, 25 anos).

Também, em entrevista com uma ex-aluna da 1ª turma de concluintes do curso, e que está há dez anos à frente da Direção de uma Escola Municipal, AM (44 anos) afirma que, após a realização

do
de

curso

Pedagogia, se tornou uma melhor leitora e produtora de textos e que sente que as professoras do Colégio que fizeram o curso apresentam um diferencial na equipe.

Os depoimentos aqui transcritos levam-nos a acreditar que as alunas e ex-alunas do curso consideram que este atende/atendeu as suas expectativas no que se refere à qualidade. Waldhelm e Mury (2010) realizaram, no 2º semestre de 2009, um estudo exploratório com estudantes concluintes do curso de Pedagogia do Polo de Nova Friburgo utilizando para isso um questionário fechado. O objetivo foi compreender o impacto do oferecimento de cursos de graduação na modalidade semipresencial a partir da percepção dos próprios estudantes. Ao perguntar sobre os motivos da escolha do curso, 51,9% dos que responderam indicaram a qualidade como motivo principal. A gratuidade do curso foi indicada como fator preponderante para apenas um dos respondentes, embora tenha sido apontada como o maior facilitador para seu desenvolvimento (44,4%), seguida da facilidade de não precisar ir às aulas (29,6%). Ao serem questionados sobre a EAD, 40,7 % dos estudantes que participaram do estudo afirmaram que se o Polo não existisse no município, procurariam um outro curso a distância para cursar Pedagogia.

Ainda, sobre as percepções da EAD, as autoras apontam:

(...) 96,3% dos respondentes entendem que **a educação a distância é um elemento de democratização do ensino superior e, ainda, que essa modalidade de ensino oferece cursos de qualidade**. Para esses sujeitos, a principal contribuição do curso está na formação de profissionais capacitados, cujo investimento num curso de qualidade acadêmica será refletido na atuação docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos próprios alunos. Eles indicam, ainda, que o curso atende plenamente às exigências de formação para a profissão, preparando-os de forma tão qualificada quanto aqueles oferecidos na modalidade presencial, oferecendo, assim, para 88,9% dos respondentes, uma boa solução para a formação docente de qualidade, principalmente nos municípios do interior. (WALDHELM e MURY, 2010: 22. Grifo nosso).

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a realização do curso, foram destacadas a distância entre o Polo e sua moradia (33,3%), o modelo de avaliação do curso (29,6%), o uso da plataforma e seus recursos (14,8%) e a necessidade de estudar sozinho e de estudar mais que em outras modalidades de ensino (7,4%).

77,8% dos estudantes apontam que o funcionamento do polo como fator importante para o desenvolvimento do curso de Pedagogia EAD: *Embora suas atividades de estudo não dependam*

diretamente da presença naquele espaço, a gestão relativa à organização e à comunicação parecem fundamentais para o bom andamento do curso. (WALDHELM e MURY, 2010: 22).

Também, em entrevista recente para o Caderno Especial *Educação a Distância* do Jornal Folha Dirigida, Bulcão (2010) afirma que a nova edição do censo EaD.br, irá traçar um retrato atualizado da expansão da modalidade EAD no Brasil. Ressalta ainda a preocupação com o problema da evasão nos cursos a distância e a possibilidade de verificar, através de informações obtida pelo novo censo, como o Polo auxilia o estudante e como a universidade se comunica com esta unidade. Isto denota mais uma vez a importância do trabalho do Polo de apoio presencial e da necessidade de um bom entrosamento entre este e a unidade gestora do curso.

Com base nestes dados preliminares, entendemos que, na opinião dos estudantes que fazem ou fizeram o referido curso, este tem atendido aos seus objetivos, qual seja, obter uma formação integral, de qualidade, que alie a teoria à prática educativa.

E o que dizem os resultados externos?

4. Resultados externos.

Uma das formas de verificação da qualidade do curso seria através dos resultados externos que este produz. A inserção dos egressos no mercado de trabalho, a sua atuação profissional seriam também ecos do que foi realizado ao longo do curso de graduação. O que os ex-alunos estão fazendo? Estão logrando êxito em concursos públicos? Continuaram seus estudos em nível de pós-graduação? Tiveram a sua atuação profissional modificada para melhor?

Neste sentido, conseguimos recolher, através de *e-mail* e por contato telefônico, as informações de 73 ex-alunas (42,5 % do total de concluintes, todas do sexo feminino) do curso de Pedagogia para as séries iniciais do Polo de Nova Friburgo no que se refere à continuação dos estudos e à aprovação em concursos públicos. Pode-se depreender que um número considerável de egressos procurou cursos de pós-graduação, quer seja na modalidade presencial ou a distância; obtiveram êxito em concursos público realizados pelo estado, pelo município de Nova Friburgo e municípios vizinhos; e que algumas se sentiram motivadas a retornar ao Polo, através de novo exame vestibular, para ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia de quatro anos a fim de obterem a formação mais ampla do que aquela dos anos iniciais do ensino fundamental. Vale notar que, mesmo sem esta habilitação plena, algumas ex-alunas conseguiram ser aprovadas em concursos para Docentes I (disciplinas Pedagógicas).

resultados externos como, por exemplo, os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) poderiam ser citados para avaliar a qualidade do curso. Porém, alguns autores, como Moraes (2010), questionam se medir a qualidade do curso pelos resultados de concurso público é uma forma adequada de avaliar a qualidade. Também, a partir das observações de Gatti e Barreto (2009) e dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (BRASIL, 2009), Waldhelm e Mury (2010) alertam para o fato de que o quantitativo de estudantes formados ainda pode ser considerado pequeno para avaliar a competência dos egressos de cursos em EAD, pois

(...) mesmo que o curso em Pedagogia na modalidade a distância tenha obtido resultado melhor do que no ensino presencial no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2006, é fato que a EAD formou no mesmo ano 25.804 profissionais enquanto a graduação presencial contabilizou 736.829. (WALDHELM e MURY, 2010: 23).

Não há, portanto, um consenso sobre como avaliar a qualidade de um curso através dos resultados externos, mas é inegável a importância de conhecer, valorizar e melhorar as atividades de formação docente na modalidade EAD que já vem sendo realizadas no Brasil. Baseados então na premissa de que precisamos aprender com o que já foi feito, isto é, com as experiências anteriores, é que propomos a realização de uma avaliação institucional enfocando o curso de Pedagogia para as séries iniciais no Polo de Nova Friburgo (LACERDA, 2010b). Tal proposta advém do fato de que tratar-se de um curso em finalização, com uma ampla gama de dados já disponíveis e que poderia servir de modelo a ser utilizado em estudos avaliativos futuros em outros Polos e em outros cursos semipresenciais. Nesta perspectiva, os estudantes dos cursos semipresenciais seriam diretamente beneficiados e a Universidade poderia divulgar para a comunidade externa e interna os resultados dos esforços implementados nesta área, dando visibilidade e transparência para as ações realizadas na EAD até o presente momento.

Em seu estudo, Gasparetto (2008) faz uma revisão da literatura sobre as diferentes definições, características e princípios de uma avaliação institucional. Com relação à avaliação institucional na Universidade, o autor enfatiza que *é um processo sem fim de busca de qualidade do fazer universitário e pressupõe e exige predisposição à mudança* (GASPARETTO, 2008, s/p), e ainda que

A rigor, uma avaliação institucional *stricto sensu* sempre será uma aproximação, uma pretensão, um desafio e, em última instância, uma utopia. Este fato, todavia, não

invalida o esforço de tentar realizá-la. Ao contrário, o propósito é tentar avançar continuamente nessa direção, buscando a superação de situações e de patamares de qualidade do fazer acadêmico. A dimensão do caráter utópico da avaliação institucional reflete a própria natureza da Universidade e do seu fazer, reflete a infinita busca da qualidade, da ciência e da tecnologia, todavia, sempre provisórias (GASPARETTO, 2008: s/p).

Esperamos que esta proposta contribua para criar uma cultura de avaliação permanente na Universidade, de forma que esta possa ser vivenciada como um processo de autoconhecimento e melhoria da qualidade do fazer universitário e não como instrumento de poder e controle.

5. Considerações finais

Com base no presente trabalho, podemos concluir que, no período estudado, 57,1% dos discentes do curso de graduação semipresencial de Pedagogia das séries iniciais no Polo de Nova Friburgo, concluíram com aproveitamento o curso, e que a evasão foi de apenas 19,9%. A porcentagem de alunos cotistas que concluíram (68,9%) é maior do que os não-cotistas (55,1%) e a evasão é significativamente menor (quase metade: 11,5% contra 21,8 %).

Os dados também revelam que os resultados acadêmicos dos dois grupos de estudantes é comparável, ou, em outras palavras, não há diferença significativa entre os coeficientes de rendimento dos alunos cotistas e não cotistas (7,3 e 7,7, respectivamente). Estes resultados desmentem dois grandes mitos: o mito de que a evasão dos cursos a distância são maiores do que os cursos presenciais de graduação e de que os alunos cotistas apresentam maiores dificuldades de finalizar curso e quando o fazem, seus resultados acadêmicos tendem a ser menores do que os dos alunos não-cotistas.

O curso de graduação em questão, na visão dos estudantes e egressos, possui a qualidade desejada e os capacita a exercer plenamente as suas atividades profissionais e a investir na continuidade de seus estudos, como bem apontam os depoimentos coletados no presente trabalho e os dados apresentados no estudo exploratório de Waldhelm e Mury (2010). No entanto, nos parece que a avaliação da qualidade dos cursos de graduação a distância carece de outros indicadores além de resultados de concursos públicos e do ENADE.

Sabemos que não há um consenso na universidade quanto à importância e legitimidade das ações e investimentos realizados na EAD. Desta forma, é urgente a divulgação ampla dos trabalhos desenvolvidos nesta área e a pesquisa e avaliação dos programas e projetos em andamento.

Desta forma, além da avaliação institucional, sugerimos a realização de ações/trabalhos/estudos futuros que possam contribuir para o melhor conhecimento da realidade das atividades da EAD na Universidade, quais sejam: levantamento pormenorizado do atual perfil dos estudantes dos Polos/cursos de graduação semipresenciais; acompanhamento dos estudantes cotistas

mediante a implantação de um programa de iniciação acadêmica; estudo dos impactos dos cursos semipresenciais através das histórias de vida de seus estudantes e levantamento e análise dos motivos de evasão através de entrevistas com os alunos desistentes.

Ao entrelaçar as temáticas EAD e as ações afirmativas, verificamos que vários questionamentos ainda pairam no ar, o que certamente exigirá que muita pesquisa seja realizada pelos grupos que se dedicam a estas duas áreas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, O. C. S. *Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência*, 2008. Disponível no site www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf. Acesso em 13/03/2010.

ALONSO, K. M. Avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para a reflexão. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, p. 153-169.

AMADEI, S. M. N. A execução da política de acesso pelas cotas nos dias de hoje. In: ARRUDA, J. R. C. (Org.). *Política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2007, p.11-26.

ARRUDA, J. R. C.; BIRBEIRE, M. A. A. Análise de desempenho na universidade dos ingressantes através do sistema de cotas. In: ARRUDA, J. R. C. (Org.). *Política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2007, p. 47-102.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível no site www.ensinosuperior.inep.gov.br.

BULCÃO, R. Tempo de revolução na qualificação profissional. *Jornal Folha Dirigida*. Educação a Distância. Caderno Especial, junho de 2010.

CESAR, R. C. L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? *Revista Ciência Hoje*, vol.33, n. 195, julho 2003, p.26-32.

GASPARETTO, A. *Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia*. www.cappf.org.br/tiki-download_file.php?fileId=40. Acesso em setembro de 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LACERDA, F. K. D. *O curso semipresencial de Pedagogia para as séries iniciais: a experiência do Polo EAD de Nova Friburgo*. Trabalho apresentado na XIV Semana de Educação da Faculdade de Educação da UERJ, 20 a 22 de outubro de 2009, a ser publicado no *site* oficial do evento, www.educacao.uerj.br/SemanaEducacao2009/index.html.

_____. Relatando experiências em EAD: O caso do Polo de Nova Friburgo. In: BRUNO, M.; RITTO, A. (Orgs.) *Educação a Distância: flexibilidades e paradigmas*. Rio de Janeiro: PoD, 2010a, p. 145-170.

_____. Avaliação em Educação a Distância: uma proposta de avaliação institucional. In: BRUNO, M.; RITTO, A. (Orgs.). *Avaliação em ambientes complexos*. Rio de Janeiro: Editora PoD, 2010b, p. 73-94.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. *Estudo sobre Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil*, abril de 2004. Disponível no *site* www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/137-TC-D2.htm. Acesso em 15/05/2010.

MEDEIROS, L.; MACEDO, M.; AMARAL, S.; RIBEIRO, V. *Sistemas de tutoria em cursos a distância*. Programa Interinstitucional de capacitação em EAD para a UAB. MEC/SEED, 2007.

MORAES, L. F. P. *Uma análise do curso de Pedagogia do Polo EAD de Nova Friburgo: as ferramentas de avaliação*. Trabalho Final do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD, UFF, 2010.

MOURÃO SÁ, M. S. M. Políticas de ação afirmativa: uma estratégia de sobrevivência dentro da universidade pública. In: ARRUDA, J. R. C. (Org.). *Política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2007, p.39-46.

VILLARDI, R. M. *Uma proposta sócio-interacionista para formação de tutores em EAD*. VIII Congresso de Educación a Distância CREAD MERCOSUR/SUL. Córdoba, Argentina, 7 al 10 de septiembre 2004.

WALDHELM, A. P. S.; MURY, R. C. X. EAD e formação de professores – um estudo experimental no Polo Nova Friburgo. *Anais do XV ENDIPE*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 2010. Painel Percepção ambiental, educação a distância e novas tecnologias de comunicação e informação no curso de pedagogia: contribuições para pensar a formação docente, p. 14-26.

Artigo

Estado de exceção e biopolítica no pensamento de Giorgio Agamben

Jasson da Silva Martins

Bolsista PROSUP/CAPES. Doutorando em Filosofia pela
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

jassonsm@yahoo.com.br.

RESUMO:

O principal propósito desse texto é discutir especificamente as implicações do estado de exceção como regra, dentro do cenário político atual onde a biopolítica tornou-se prática de governo. Para isso, buscarei localizar o percurso do pensamento político de Agamben dentro da discussão iniciada por Foucault, em torno da biopolítica, e em seguida, aprofundar a relação entre exceção e governamentalidade. As questões que norteiam o texto são as seguintes: o que significa compreender o estado de exceção como princípio paradigmático? Existe relação entre o estado de exceção e a biopolítica? Por fim, cabe perguntar, frente à atual conjuntura jurídica-política, em que medida está sendo consolidada a biopolítica como prática de governo?

Palavras-chave: Política. Biopolítica. Violência.

ABSTRACT:

The main purpose of this paper is to discuss specifically the implications of the state of exception as a rule, within the current political scene which biopolitics has become the practice of government. To do so, seek to locate the route of Agamben's political thought in the discussion initiated by Foucault, biopolitics surroundings, and then deepen the relationship between exception and Governmentality. The questions that guide the text are as follows: what it means to understand the state of exception as a principle paradigm? There is a relationship between the state of exception and biopolitics? Finally, we must ask, compared to the

situation, which is being consolidated medidade biopolitics as a practice of government?

Keywords: Politics. Biopolitics. Violence.

1 - Introdução

As origens das principais preocupações do filósofo Giorgio Agamben estão ancoradas na biopolítica, como forma eficiente de exercer o poder nos atuais estados ditos democráticos. Ele é um dos continuadores das pesquisas sobre biopolítica iniciada por Foucault, na década de 70. Em seu livro, *Homo Sacer*², Agamben reconhece o trabalho de Foucault e assume a empresa de levá-lo adiante, sobremaneira corrigindo os desvios deixados pelo filósofo francês. Essa obra de Agamben é uma primeira denúncia do risco que a vida está correndo nos atuais regimes democráticos, não se restringindo aos eventos que vem ocorrendo nos EUA², dado que isso está se tornando um dos principais aspectos normativos na constituição política da sociedade contemporânea.

Um dos principais temas estudados por Agamben é o “estado de exceção” e suas implicações sociais. Dentro desse assunto se enquadra situações como a enfrentada pela sociedade norte-americana, principalmente após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001. Isso porque, o governo americano, após essa data, com o pretexto de aumentar a segurança nacional contra o terrorismo, implantou regras que muitas vezes desrespeitam direitos democráticos dos cidadãos. Para Agamben, os estados contemporâneos, principalmente os EUA, mais do que garantir e administrar a ordem, são máquinas de produção e gestão da desordem, permitindo intervenções que lhes dão legitimidade e poder.

Essa tese de Agamben foi explicitamente tratada na obra homônima: *Estado de exceção*². Este livro é imprescindível para entender o estado e a política contemporâneos. Nesta obra, o autor procura esclarecer as áreas mais obscuras do direito e da democracia. Sobremaneira àquelas que legitimam a violência, a arbitrariedade e a suspensão dos direitos, em nome da segurança e da concentração de poder.

Segundo o filósofo italiano, todas essas ações, ao buscar justificção na defesa da soberania nacional, acabam por promover (justificadamente) a luta contra o terrorismo e as conseqüentes guerras que tais lutas promovem. É patente que atos dessa natureza contêm indícios contundentes de um estado de exceção em constante luta por tornarem-se regra. A pergunta que emerge desse

a

seguinte: como isso é possível num regime constitucional em pleno vigor, que diz celebrar os princípios democráticos mais elementares? Tem razão Agamben quando defende a tese de que o estado de exceção não deve ser mais compreendido como exceção e sim como uma técnica de governo? Tal tática de governo, ao ser aplicada como regra, através da exclusão, acaba por incluir a administração da vida e se apresenta como o novo paradigma da governamentalidade² das atuais democracias.

Para realizar esse percurso filosófico, além da influência de Foucault, Agamben é influenciado por Walter Benjamim e Carl Schmitt. Do primeiro ele retoma uma conhecida tese segundo a qual *a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade regra geral*² e do segundo ele desdobra o conceito de soberania, onde o filósofo do nazismo afirma que *o soberano é aquele que decide sobre o estado de exceção* (AGAMBEN, 2004: 11). Para o filósofo italiano, a vigência desse imperativo de exceção na condução da política contemporânea implica necessariamente na redução do ser político. Tal redução é expressa através de uma distinção clara entre o conceito grego de *bíos* e *zoé* que desembocará no *homo sacer*, figura jurídica do direito romano arcaico que designa aquele que pode ser morto, ou seja, a vida matável e indigna de viver.

2 - O estado exceção como fundamento do estado moderno

Agamben, em seu livro *Estado de exceção*, desfaz o que considera apenas uma aparente contradição, o fato de os regimes democráticos contemporâneos se orientarem, no exercício de sua prática política, por um paradigma que em última instância encontra seu fundamento nas formas totalitárias de governo. Os mais nobres ideais democráticos não poderiam coadunar jamais com o princípio de soberania instituído por Schmitt, sob pena de se extinguirem por completo. Diante dessa contradição insolúvel, restariam inicialmente duas saídas: ou os regimes democráticos atuais não seriam democráticos, ou a idéia de um estado de exceção como paradigma de governo seria um equívoco absurdo. Agamben, em seus estudos, conclui que a forma mais adequada de compreender o estado de exceção, na modernidade, não é pelo viés da excepcionalidade, mas sim sob a ótica da normalidade.

O autor traça uma genealogia do estado de exceção para demonstrar que suas origens remontam aos primórdios revolucionários do estado democrático, à época da primeira Assembléia Constituinte Francesa (1789-1791), que instituiu num decreto de 08 de Julho de 1791 o estado de

do estado de sítio foi inserida, segundo ele, sob duas formas no novo conjunto de leis que instaurava o estado democrático sobre as ruínas do estado absolutista: o estado de sítio militar, que cumpria o papel de protetor da constituição e do estado democrático de quaisquer ameaças externas (como em caso de guerra ou invasão) e o estado de sítio fictício, destinado à aplicação dentro dos limites do próprio estado tendo como objetivo eliminar possíveis desordens internas, sendo também utilizado como mecanismo de intervenção econômica em momentos de crise.

Em ambos os casos, o estado de sítio significa a suspensão da lei com o objetivo de defesa da própria lei. Nos dois casos, o estado de sítio tinha como finalidade ser um mecanismo essencialmente extra-jurídico de proteção da ordem jurídica, uma suspensão provisória do regime democrático para salvaguardar a própria democracia. Essa supressão dos direitos individuais dos cidadãos era interpretada como única forma de garantir a cidadania.

Nesta perspectiva, o estado de sítio parece ter sido concebido a princípio como uma medida de salvaguarda temporária dos estados democráticos a ser aplicada somente num contexto emergencial. Entretanto, embora talvez seja considerado um mecanismo eficiente para o caso de crises incontornáveis, o estado de sítio guarda em si o desconforto de um artifício profundamente antidemocrático que abarca os estados democráticos e não é privilégio apenas da tradição antidemocrática (AGAMBEN, 2004: 30).

Agamben identifica um processo de deslocamento histórico, onde as medidas excepcionais cada vez mais se afiguram como técnicas normais de governo. O resultado desse processo tende a ser a formação de um cenário político como um *patamar de indeterminação* entre a democracia e o absolutismo. Segundo o filósofo, o totalitarismo que daí emerge se equipara a um estado de exceção que se confunde com um estado de *guerra civil legal*, como paradigma de governo. Esse paradigma ficou mais claro após as transformações políticas entre as duas guerras, onde:

Sob a pressão do paradigma do estado de exceção, é toda a vida política constitucional das sociedades ocidentais que, progressivamente, começa a assumir uma nova forma que, talvez, só hoje tenha atingido seu pleno desenvolvimento (Idem: 27).

O desenvolvimento desse paradigma de governo tem sido cuidadosamente velado, através de inúmeras práticas políticas e de sua aproximação com o direito. É sob uma das máximas recorrente no pensamento político, que afirma que o poder é exercido mais eficazmente quanto mais

mecanismos são encobertos, que o paradigma do estado de exceção torna-se cada vez mais aceito e não encontra obstáculos, à medida que não se enuncia.

Para Agamben, o estado de exceção como princípio político não se apresenta explicitamente como medida extra-jurídica e arbitrária de supressão dos direitos e da ordem jurídica, dado que não é declarado. A exemplo do estado de sítio militar, o estado de exceção surge na qualidade de lei, inserida e integrada no corpo do direito vigente. Nesse sentido, ele se encontra amparado pelo direito, podendo ser aplicado nos mais diversos lugares, tais como aeroportos, bairros periféricos que abrigam pobres e minorias étnicas (ciganos e/ou estrangeiros).

Nesse sentido é possível falar em *democracia protegida* sem que o termo soe estranho, impensável ou anacrônico nos dias atuais, dado que o paradigma visível de seu emprego está ancorado na segurança nacional, onde, segundo Agamben:

Conforme uma tendência em ato em todas as democracias ocidentais, a declaração de um estado de exceção é progressivamente substituída por uma generalização sem precedentes do paradigma da segurança como técnica normal de governo (Idem: 27-28).

Esse paradigma, uma vez entendido como necessidade vital do estado e dos cidadãos, torna-se a fonte primária do próprio direito. Daí que Agamben pode afirmar que uma tal democracia (protegida) não é democracia, em sentido pleno. Uma democracia nesses moldes representa, segundo ele, apenas uma fase de transição que desembocará num regime totalitário. A consequência mais visível dessa prática de governo transforma a democracia num fim ideal em vez de um meio prático. A democracia permanece vulnerável quando o meio escolhido para justificar sua existência não coincidir em ato com sua potência. Esse deslocamento é cada vez mais comum na condução dos estados democráticos atuais e mostra, na prática, a presença patente do estado de exceção.

Porque isso ocorre, nas atuais democracias? Segundo Agamben, isso se deve ao fato de que o sistema atual é ineficiente.

Isso significa que o princípio democrático da divisão dos poderes hoje está caduco e que o poder executivo absorveu de fato, ao menos em parte, o poder legislativo. O parlamento não é mais órgão soberano a quem compete o poder exclusivo de obrigar os cidadãos pela lei: ele se limita a ratificar os decretos emanados do poder executivo. Em sentido técnico, a República não é mais parlamentar e, sim, governamental (Idem: 32-33).

Sendo
assim,
por ser

essa lógica disseminada nas práticas de governo, não é difícil perceber o quanto ela é aplicada na dissolução de grandes impasses de governo. Em nosso país, o surgimento do Decreto-Lei, por exemplo, foi transformado, de instrumento ocasional, em fonte ordinária de direito, e as Medidas Provisórias tornaram-se prática corriqueira na resolução dos problemas comuns de estado².

Se a tese defendida por Agamben, a qual os estados modernos encontram seu pressuposto no paradigma do estado de exceção, está correta, também é correto afirmar que o estado moderno, embora sendo totalitário, não deixa de ter sua origem (sua justificação) na democracia. Não é difícil concluir que estas transformações são os reflexos de uma mudança paradigmática do conceito de poder político. Tais mudanças são produtos de uma metamorfose, onde a semente do totalitarismo encontra-se imersa na própria constituição dos estados modernos.

Nessa perspectiva, Agamben tem razão ao afirmar que a inauguração do estado moderno, teve início na subversão à ordem estabelecida, portanto, através de um ato de resistência e de violência contra a lei soberana. O estado moderno é, nesse sentido, a um só tempo, constituinte e constituído, fundador de sua própria lógica jurídica e por ela mesma fundamentado. Segundo ele é por essa razão que o estado moderno vive à sombra do estado soberano. O estado moderno vive sob a constante ameaça de um ato extra-jurídico, capaz de depô-lo de seu pedestal. Tal ameaça não é prescrita pelo direito e nem poderia ser. Ela vige tão somente da crença arbitrária e da boa fé sem uma necessidade qualquer que a justifique, quer no sentido de uma suspensão temporária do direito vigente com vistas à sua preservação, quer no sentido de sua completa supressão para a criação de um outro. É aqui, segundo Agamben, que está colocada a fratura entre resistência/exceção, direito/norma, poder/vida nua, onde ambas são *solidárias no excluir a existência de uma esfera da ação humana que escape totalmente o direito* (Idem: 24).

3 - A biopolítica como fundamento das políticas modernas

A permanente recorrência ao *estado de exceção* como prática de governo, mesmo em países de tradição democrática, requer uma compreensão do conceito de vida dentro do espaço político moderno. Agamben propõe que, para uma tal compreensão, é necessário entender a natureza do estado de exceção em sua forma mais diletante, ou seja, através dos exemplos que a história oferece.

perspectiva que ele interpreta o nazismo alemão. Sua interpretação não se esgota em amenidades ou na grandeza do evento, mas sim naquilo que esse evento significou e significa: um marco importante de passagem. Tal evento é um ponto crucial de inflexão onde foram expostas as vísceras do paradoxo do poder soberano e a vida nua. Nele vigorou mais do que nunca o paradigma do *estado de exceção como regra*. A análise de Agamben coloca lado a lado os acontecimentos de Auschwitz e Guantánamo. A aproximação desses dois eventos distintos e, ao mesmo tempo, semelhantes tem a função de enfatizar que sua análise é filosófica e não histórica, dado que seu propósito é examinar a partir de um modelo, os alicerces de um paradigma de controle típicos do estado moderno.

Essa aproximação filosófica incide sobre um fato histórico que possui muitas semelhanças. Primeiramente, Auschwitz, situado na Polônia entre 1940 e 1945, onde se encontrava o maior campo de extermínio durante a Segunda Guerra, com cerca de dois milhões de vítimas aniquiladas das mais diversas formas². O exemplo seguinte é o Guantánamo², onde está o campo norte-americano, num território militar localizado ao sul de Cuba desde a época de sua ocupação pelos EUA. A prisão de Guantánamo tem sido denunciada frontalmente por inúmeras organizações de defesa aos direitos humanos, dentre elas a Anistia Internacional, que denuncia a prática de tortura e a violação dos direitos humanos dos indivíduos ali retidos.

Como se vê, são dois eventos distintos no tempo e no espaço. O que os une? O nexo que liga o primeiro ao segundo e vice e versa, é o fato inegável de que ambos, além de possuírem características comuns, inauguram a modernidade política. O princípio sobre o qual ambos os eventos acontecem se dá no campo da biopolítica, onde a vida da espécie humana tornou-se o princípio e a finalidade das estratégias de poder no ocidente.

O nascimento da biopolítica é, na atualidade, o paradigma onde devem ser confrontadas todas as novas utopias libertárias tais como, os novos movimentos democráticos e libertários em defesa da vida e a luta pelo reconhecimento das minorias étnicas². Esses novos movimentos libertários têm que se defrontar com o holocausto, Hiroshima, Vietnã, enquanto verdadeiras economias da morte. O surgimento dessa nova economia teve início com os bombardeiros e com as armas de longo alcance de 1914-1918. Nessa época a população civil fez a sua entrada na cena bélica. Tal acontecimento ocorreu em consonância com o discurso da paz universal, pregando uma visão alternativa e apontando os erros impregnados na mentalidade iluminista.

Os acontecimentos históricos ocorridos nesse período contrapunham os discursos nacionalistas da época ao pregar a formação do estado-nação e o particularismo universalista que ao

mesmo

tempo

inclui

(diferenciando) ampara (identificando). Esse quadro mostra, com propriedade, o fracasso do conceito de violência pré-moderna, dado que tal conceito estava ancorado no “estado de natureza”, que mais tarde seria superado pelo progresso e pela técnica. O novo conceito de violência, inaugurado pelo estado moderno, após todos esses eventos funestos, está ancorado no *estado de exceção* (W. Benjamin), na *razão instrumental* (Escola de Frankfurt) e, depois da Segunda Guerra mundial, na *banalização do mal* (H. Arendt).

Giorgio Agamben, herdeiro intelectual dessa tradição, discute o nexo entre violência e poder, aprofundando a reflexão filosófica sobre o conceito de *vida nua*. Esse conceito foi utilizado pela primeira vez por Walter Benjamin, introduzido e traduzido na Itália pelo próprio Agamben a partir de um texto de 1921, que traz um novo olhar sobre a violência. Nesse texto Benjamin apresenta a violência não como oposta ou antagônica ao direito, mas violência que funda (coloca) o próprio direito, como seu próprio fundamento. Nesse sentido, se a violência é a fonte do direito, ela inclui uma nova ordem jurídica, através de sua exclusão. É essa a lógica interpretativa que aparece numa série de conceitos-limites de onde sobressaem dois: *Homo Sacer* e *vida nua*. O primeiro conceito, que não será objeto dessa reflexão, diz respeito àquela figura do direito arcaico². O segundo, busca apreender uma dimensão do poder que parece extremamente inapreensível².

O pensador italiano desenvolve o conceito de *vida nua*, tendo como pano de fundo o conceito de *biopolítica*, cunhado por Michel Foucault. Para Foucault, a vida fez sua primeira entrada na história com o desenvolvimento do capitalismo, à medida que o corpo tornou-se o objeto da política e as fábricas necessitavam de corpos dóceis e disciplinados para a jornada de trabalho. Num segundo momento, quando a vida e a saúde das grandes populações e das cidades se tornam questões do estado, mediante o rigor da disciplina e do detalhe.

Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe (FOUCAULT, 1999: 291).

O governo da vida, ao suplantar o governo soberano, através de sua preservação, manutenção e conseqüente regulamentação normalizadora, atingiu gradualmente a dimensão da *vida nua*. Tal prática de governo fez coincidir indistintamente o conceito de vida com a política e, de quebra, colocou em xeque o contrato social, o estado de direito, o processo civilizador. A que se

deveu
essa
virada?

Na perspectiva de Agamben, é possível dizer que isso ocorreu devido o esvaziamento da política. Esse esvaziamento encontra seu correspondente na dimensão rejeitada, reprimida e recalcada, desde a pólis grega, que é a dimensão da *vida nua*.

Foi através da distinção grega entre *zoe* (a vida comum a todos os seres vivos) e *bios* (a vida política, não a vida natural) e da superação do estado de natureza pelo estado de direito (Hobbes) que a política atingiu a *vida nua*, enquanto categoria analítica e passível de domínio. Só mais tarde, após o revestimento da vida com o manto da cultura e depois do conhecimento e da vivência do processo civilizador, a vida (*zoe*) passa à vida (*bios*). É nesse sentido, ao lado da vida política (*bios*), que Agamben busca compreender a vida, enquanto mera (*zoe*). É essa vida, segundo ele, que deve servir de referência comparativa, dado que a vida (enquanto *bios*) é pré-simbólica e pré-imaginária, torna-se impossível capturá-la e conceituá-la. A vida (enquanto *zoe*) é irrepresentável e indiferenciada.

A crítica de Agamben busca atingir a linha demarcatória que, em Aristóteles, se encontra na distinção entre *bios* e *zoe*, sinalizando para a pólis como o espaço originário de constituição de uma vida feliz. A política, na Grécia clássica, tinha como objetivo o bem viver e era formulada no contexto da *bios*. Aí está o paradoxo e é por isso que a vida nua é um conceito-limite: a *bios* é anterior a *zoe* e só é nominável *ex post facto*. Por isso, ela é a própria condição de possibilidade da existência e da identidade diferenciada (moldada pela cultura) que através da sua negação ela denota e apreende o seu sentido. Por isso Agamben pode formular o paradoxo, nos termos da inclusão excludente:

Assim, na exceção soberana, a lei se aplica de fato caso excepcional desaplicando-se, retirando-se deste, do mesmo modo o *homo sacer* pertence ao Deus na forma da insacriticabilidade e é incluído na comunidade na forma da matabilidade. *A vida insacriticável e, todavia, matável, é a vida sacra* (AGAMBEN, 2002a: 90. Grifos do autor).

O conceito de violência, na modernidade, após o fracasso da promessa iluminista que pretendia abolir por completo a violência, está intimamente vincado ao conceito-limite de *vida nua*. A *vida nua* é uma zona de indiferenciação, onde ela se tornou descartável e eliminável. No estado moderno ela está constantemente na corda bamba, a mercê da vontade do soberano. Esse conceito de vida desqualificada e indigna de ser vivida, ocultada e recalcada ao longo do processo civilizador e humanizador da história, está presente na *biopolítica*. É essa *vida nua* (a *zoe politikon*) que ganha

cada

vez

mais

força nas políticas públicas dos estados modernos, ocultando, em seu interior, a própria humanidade (a *bios politikon*). A *biopolítica*, enquanto dimensão constitutiva de práticas políticas e normalizadoras da vida, é o grande acontecimento da política moderna.

Por fim, é possível reafirmar que a vida excluída, reprimida e suprimida do sistema político moderno é a própria condição fundante do sistema político atual. Esse é o paradoxo das democracias atuais, que Agamben inspirado por Benjamin, pode definir através de sua inversão, ou seja, através da inclusão exclusiva. Esse é o paradoxo que une e funda a violência exterminadora dos campos de concentração, o estado de exceção e o poder soberano.

4 - Conclusão

O paradoxo da soberania moderna guarda no seu interior uma zona de indistinção. A tese defendida por Schmitt, sob a qual o soberano pode ficar fora da lei, dado que ele é quem tem o poder de suspendê-la, implica pensar também o paradoxo da lei, fora do ordenamento jurídico. Essas conclusões de Schmitt estão baseadas no ordenamento jurídico do nazismo e a sua consequência prática foi a transformação de Hitler no fundamento da própria lei, onde a lei estava identificada com a pessoa do *Führer*, enquanto uma exceção permanente.

Em Agamben o paradoxo da soberania não está no fato da exceção suprimir a lei e sim no fato da soberania, corporificada em uma pessoa, ser a fonte da lei. É nesse sentido que, enquanto fundamento da própria legalidade, o estado de exceção inclui a lei, através de ato de inclusão. Essa *anomia* do estado moderno, através da exceção, é definida pela sua incapacidade de ser incluída em sua totalidade e, ao mesmo tempo, não pertencer ao conjunto em que está incluída.

Através de um olhar retrospectivo para os fatos recentes da história contemporânea, não é difícil perceber as correlações entre soberania e biopoder. A vigência da soberania como forma de governo e a biopolítica como prática de governo, através da exclusão inclusiva, revelaram a forma mais violenta da dominação nos estados modernos que culminaram no campo de concentração. O estado de exceção foi utilizado legalmente pelos estados, fundados sobre a valorização e normalização da vida, para regulamentar a morte e o extermínio. Essa zona de indistinção ou impossível de localizar, que é a exclusão inclusiva, no estado moderno, tornou-se visível, através das práticas políticas (do extermínio, da desnacionalização) no que tange a *vida nua*.

imbricação desses conceitos-limites é visível nas conseqüências da violência que funda o direito, no sentido referido por W. Benjamin. Ela diz respeito ao risco de indiferenciação, de banalização e até mesmo de normalização do estado de exceção, como estado de violência. É possível notar que essa indiferenciação termine por sustentar a soberania moderna, onde, o soberano passa a ser o ponto de indiferença entre violência e direito, no sentido referido por Benjamin no qual a violência torna-se direito e o direito torna-se violência.

Como foi mostrado, é através do mecanismo da inclusão pela exclusão, que a exceção torna-se regra e o estado de exceção torna-se efetivo. Porém, não ocorre a mesma coisa em relação às práticas de governo, onde a ruptura e o choque provocados pela *vida nua* não perduram enquanto dimensão da exceção. Isso não ocorre devido a eficiência do estado moderno, através dos diversos modos de subjetivação, ao normalizar o cotidiano da população. O biopoder é a arte de transformar, de maneira sutil, um cidadão em mero consumidor. Esse mecanismo, nas sociedades capitalistas, regula a vida, domestica os corpos e cria novas necessidades. Os súditos, que eram indiferenciados no antigo regime, passaram a ser trabalhadores na revolução industrial, hoje atendem pelo nome de consumidores.

As características do poder, nos estados modernos, bem como a redução da vida em mera vida natural, através do poder normalizador, estão diretamente correlacionadas com a violência e o poder. Nesse sentido, a norma e a exceção, buscam apreender a experiência da vida nua, embora sabendo de antemão que essa experiência é direta, absoluta e irrepresentável. É na tentativa de apreender a vida nua que o paradoxo do poder soberano se revela, não mais como indistinção, mas como forma eficiente de prática de governo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, Giorgio. *Homor sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte : UFMG, 2002a.

_____. *Moyens sans fins: notes sur la politique*. Paris : Payot & Rivages, 2002b.

_____. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARISTÓTELES. *Política*. 3 ed. Brasília: UNB, 1997.

BENJAMIN, Walter. Crítica da Violência – Crítica do Poder. In: *Documentos de Cultura – Documentos de Barbárie*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CHOMSKY, Noam. *Hegemonia o supervivencia: la estratégia imperialista de Estados Unidos*. Barcelona: Edições B, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MATES, Reyes. *Memórias de Auschwitz: atualidade e política*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

Artigo

A Poesia como Ofício Profissional
- A Ode Venal de Píndaro -

Luciene de Lima Oliveira

Mestre em Letras Clássicas pela UFRJ
Professora Substituta de Língua e Literatura Grega do
Instituto de Letras da UERJ
oliveira-ll@uol.com.br

RESUMO:

O presente artigo tem por escopo mostrar a poesia pindárica como objeto concreto de valor comercial, uma vez que Píndaro celebrava as *odes* e, em troca, recebia proventos. Convém destacar que existia um contrato entre o poeta e o contratante, que poderia ser um déspota, um rei ou um atleta. Assim, os mecenas pagavam o que fosse preciso para que sua vitória e fama se perpetuassem de geração em geração nos versos de um grande poeta.

Palavras-chave: Píndaro - Ode Venal – Mecenas

ABSTRACT:

This article intends to show the Pindaric Poetry as a concrete object of commercial value as Pindarus composed the Odes and, in return, profited. It is important to point out that there used to be a contract between the poet and his patron, who could be a despot, a king or an athlete. Thus, the patrons paid however much it was necessary in order to perpetuate their victories and their fame from generation to generation through the verses of a great poet.

Keywords: Pindarus - Venal Ode - Patron

Os epinícios de Píndaro ocupam um lugar importante entre a epopéia e a tragédia na cultura grega antiga (LESKY, 1976: 214). Insere-se na lírica coral, possuindo grande significação no

arcaico. Sublinhe-se que é de surpreender que Esparta, que possui um perfil guerreiro, tenha sido o centro da irradiação da lírica coral, em sua fase mais arcaica (PEREIRA, 1993: 214).

Juntamente com Hesíodo, Píndaro foi um dos grandes poetas da Beócia. Píndaro cultivou todos os subgêneros da lírica coral; chegou até nós os seus epinícios divididos em quatro coletâneas, de acordo com o nome dos jogos que celebravam: *Olímpicas*, *Píticas*, *Neemeias*, *Ístmicas* (PEREIRA, 1993: 220).

A propósito, os jogos Olímpicos eram considerados os jogos mais importantes dentre todas as competições atléticas. Percebe-se, então, a importância que o poeta dá ao seu ofício e à sua arte poética. De acordo com os últimos versos subscritos, a *cháris* de Pisa inspirava o poeta a ter palavras encantadoras.

*A excelência com magníficos cantos
é completa num tempo prolongado,
porém para poucos é fácil realizar. (Pt. III,112-115)*

Assim é que o objetivo central dos epinícios pindáricos era celebrar as vitórias atléticas, exaltando as façanhas dos vencedores e os valores da nobreza. Caso o vencedor quisesse, poderia encomendar uma *ode* ao poeta. Pode-se dizer que Píndaro foi um grande poeta que escreveu por dinheiro, fazendo da poesia uma carreira profissional, ou seja, como um meio de subsistência e de receber gratificações, como corroboram os versos abaixo:

*Musa, se ofereceu a tua voz prateada
por salário, é preciso divulgá-la aqui e lá. (Pt. XI, 41-2)*

No original grego, há a expressão *állot' állai*, “aqui e lá” (verso 42) de sentido nitidamente adverbial, mostrando que Píndaro tinha a certeza de não haver limites geográficos para a propagação de sua poesia. Em *Olímpicas IX*, versos 21-5, o poeta beócio desejava estimular a cidade com seus *cantos ardentes, mais rápidos do que um cavalo e um navio com asas por todo o lugar*.

A arte poética é vista como uma profissão; assim, tal como a prata, a poesia é um objeto concreto que pode então ser comercializada:

*Pois um fácil dom para um homem poeta,
em troca de multiformes trabalhos, é exaltar uma bela ação
comum, dizendo uma palavra nobre.
(Há) uma outra doce remuneração para os homens
com relação às demais atividades: para o pastor de ovelhas,*

*campesino, para o criador de pássaros e para aquele que o mar alimenta.
Todo homem se esforça, para afastar do ventre a fome irritante. (Ist. I, 45-9)*

Como se depreende dos versos supracitados, Píndaro igualava-se, enquanto poeta, a outros profissionais como o pescador, o pastor, o criador de pássaros etc, uma vez que todos, independentemente da profissão, sentiam fome e para isso mereciam receber por sua atividade e para o seu sustento.

Píndaro comparava o seu canto a uma mercadoria fenícia, afinal, o poeta beócio tinha consciência da qualidade de seus versos, comprovando, mais uma vez, a comercialização de sua poesia:

*Salve! Este canto, para além do mar cinzento,
tal como uma mercadoria fenícia. (Pt. II, 67-8)*

É bom lembrar que os fenícios eram grandes comerciantes que se dedicaram muito ao comércio e negociaram com várias nações da terra. Fundaram também muitas colônias durante o ciclo de suas navegações, sendo considerados os maiores navegadores da Antiguidade.

Como exemplo do poderio e da riqueza dos fenícios, em Tiro, uma das cidades fenícias, tudo brilhava, porque era revestida de ouro e de pedras preciosas.

Píndaro fez uma crítica às grandes esculturas - chamando-as de *estátuas fixadas* -, que consistia em demonstrar a dificuldade de deslocamento deste tipo de obra de arte, uma vez que os grandes monumentos não poderiam ser movidos, facilmente, para além do oceano.

O poeta tebano afirmara, certa vez, que ele não era um *estatuário*, e nem criara figuras imóveis num pedestal. Defendeu para a poesia um estatuto de bem que poderia ser transportada através dos mares, alcançando, assim, vários lugares (*Nem. V, 1-6*), isto é, a poesia, além de ser escrita num simples papiro, possuía certa mobilidade, ao contrário dos grandes monumentos.

Conforme pontua Detiènne, a estátua passa a ser vista como uma “imagem”, deixando de ser um “signo” religioso em fins do século VII a.C. Um dos motivos desta mudança seria a assinatura na base da estátua ou da pintura, havendo, desde então, uma relação entre o artista, que é o criador, e a obra realizada (DETIÈNNE, 1995: 57).

Apesar de ser herdeiro da oralidade, Píndaro ressaltava a importância da escrita como um meio de difundir e propagar sua arte. Como se depreende de *Olimpica X*, verso 3, há o emprego do

gégraptai (*grápho*), “*está escrito*”, assim como os seres humanos têm necessidade de ventos e chuvas, a escrita e os doces cantos fazem com que a fama do vencedor se propague através dos tempos (versos 1-3).

O poeta beócio olhava para o indivíduo como um vencedor, um herói do dia e celebrava-o como um portador da *areté*, *excelência*, chegando a colocar o vencedor no mesmo nível dos deuses e dos heróis: *A que deus, a que herói, a que homem celebraremos* (*Ol. II, 2*).

A *areté*, para Píndaro, era o princípio criador de sua poesia; a nobre percepção da *areté*, *excelência* estaria ligada aos feitos dos antepassados famosos; então, o sangue divino sempre estaria por trás das grandes proezas que passava de geração a geração.

A propósito, os dados concretos do vencedor ocupam uma parte mínima, juntamente com as referências ao vencedor. Píndaro embeleza a sua *ode* com o mito, que pode ter ligação com a localidade da vitória ou às condições de vida do atleta ou à sua cidade natal (PEREIRA, 1993: 223).

Muitas vezes, esses mitos não são narrados de maneira longa, é bem conciso e rápido. Existe sempre relação entre o mito, o vencedor e sua família. Píndaro não escolhe o mito aleatoriamente, seleciona aquilo que seja adequado, oferecendo, sempre, outra versão para o mito, de modo que esse não comprometa a dignidade das divindades, uma vez que rejeita, com indignação, certas lendas que denigram a imagem dos deuses.

No epinício, a narrativa tradicional assumiu a função e significação nova. Foi adotado a terminologia de A. Jolles, houve um deslocamento do mito para a lenda (VERNANT, 1992: 179-180). O poeta louva o vencedor, e, se esse não for um principiante nos jogos, podem ser louvadas também suas vitórias anteriores. O mito, normalmente, vai ser colocado ao centro do poema.

Aliás, inserir a mitologia em suas obras, não foi, contudo, só empregada por Píndaro, uma vez que poetas líricos, elegíacos e trágicos também a utilizaram.

A poesia também era vista como um instrumento de reconhecimento da vitória, como evidenciam os versos 1 a 6 de *Olímpica*:

*Algumas vezes, há, para os homens, grande necessidade dos ventos,
há também para outros (a necessidade) das águas celestes,
chuvosas filhas da nuvem.
Se alguém consegue a vitória com fadiga,
doces cantos são o princípio das palavras vindouras
e fiel testemunho das grandes excelências.*

a poesia eram tão essenciais quanto os fenômenos da natureza. Aquilo que poderia se esvaecer com o tempo, que era efêmero, transitório, passou a pertencer à categoria do perene. Em *Pítica* VI, versos 10 a 13, Píndaro demonstrou que a poesia como objeto concreto, era indestrutível mesmo diante das tempestades da natureza, uma vez que *nem a chuva de inverno, nem nuvens retumbantes, nem exército implacável* poderiam prevalecer sobre o poderio da poesia.

Como pontua o helenista Jacyntho Brandão,

Ora, o fato de a realização plena da ode epinícia ser, por natureza, efêmera, levanta o problema da perenidade e da fama, do qual depende o da legitimidade de sua leitura fora do ambiente da festa. Perenidade e fama são categorias que se realizam no tempo, mas transcendem o tempo. Isso quer dizer que, atravessando o tempo, não se submetem à vicissitude da efemeridade temporal (BRANDÃO, 1988: 37).

Convém destacar que a espontaneidade, que existia nas *odes*, ficou inexpressiva, uma vez que, de poemas cantados, acompanhados de música e de dança, ficou restrita a texto literário e, portanto, sem expressão.

A arte poética ficou também sujeita à interpretação e às críticas tanto daqueles que participaram da festa em homenagem ao vencedor, quanto daqueles que estavam fora do ambiente festivo. Não se pode negar, contudo, a importância da escrita como objeto de propagação, divulgação e comercialização da poesia conforme já foi dito.

Há a suposição de que as *odes* de Píndaro - pelo fato de estarem ligados a um canto e uma dança num ambiente de festa - eram apresentadas uma única vez, sendo, portanto *obras de um dia* (BRANDÃO, 1988: 36). Na verdade, não um dia qualquer, pois o público já estava predisposto a receber a obra.

De acordo com Vernant, o desenvolvimento da escrita modifica tanto a composição quanto a transmissão dos relatos. Uma poesia oral, que passa a ser escrita mesmo se continua a cantá-la ou recitá-la em certas ocasiões, vai existir vestígios de traços literários do texto (VERNANT, 1992: 179).

Píndaro chegou à Sicília em 476 a.C., viagem que representou a afirmação de sua fama e o início do período mais produtivo de sua carreira, ou seja, encontrava-se na *akmé* em torno dos 42 anos. Nessa época, teve contato com os tiranos Hirão de Siracusa e Terão de Agrigento, mostrando

seu

talento

para

celebrar vitórias desportivas (*Pítica*, VI, VII, X, XII; *Olímpicas*, XIV; *Neméia* II, V, VII; *Ístmica* V, VI, VIII.). A Sicília era uma ilha próspera com palácios, templos e teatros, havendo o gosto pelas artes e a cultura em geral, o que atraía poetas e artistas.

O poeta tebano, sendo um bom profissional, não escolhia seus mecenas, uma vez que as competições desportivas eram dominadas tanto pelas tiranias da Sicília, quanto da aristocracia Tebana e de Egina ou pela democracia de Atenas. Píndaro encontrou uma clientela de grande qualidade entre reis e tiranos. Ressalte-se que sua clientela, primeiramente, restrita aos arredores da Beócia, atingiu todas as partes da Hélade, que solicitavam suas poesias, difundidas além de sua terra natal.

Píndaro foi um poeta itinerante. Às vezes, ia pessoalmente a muitos lugares executar o canto; outras vezes, endereçava a poesia a um mestre, designado ou não por ele, para formar o coro e dirigir com uma partitura musical.

Apesar de Píndaro ter mantido contato com diferentes costumes, fossem eles de caráter religioso, social ou político, possuía discernimento de como se comportar e falar diante de pessoas tão diferentes umas das outras. O poeta evitava possíveis situações constrangedoras com seus mecenas, como se pode constatar, no fragmento 235 de Bowra, em que faz referência aos animais policrômicos, que se adaptam, facilmente, a ambientes diferentes:

*Tornando semelhante, sobretudo, teu
pensamento à pele de um animal marinho,
frequenta quaisquer cidades, e que tu possas louvar
de modo espontâneo a situação presente,
pensa ora de um modo, ora de outro.*

O poeta beócio, quando estava no apogeu da fama, deparou-se com uma situação delicada, não escapando, segundo a tradição, de ser punido pelos tebanos em mil *drácmas*, por ter exaltado Atenas em um ditirambo (fr. 64-5 de Bowra). Os atenienses, por sua vez, recompensaram-no com boas gratificações e com uma estátua na Ágora de Atenas. É bom lembrar que os persas tiveram por aliados os tebanos e foram derrotados pelos gregos durante a invasão da Hélade.

Ao regressar da Sicília a Tebas, já era famoso universalmente, e usufruía de situação financeira privilegiada, tanto que mandou construir perto de sua casa um santuário a Deméter e a Pan, possivelmente com o dinheiro adquirido com sua arte.

Vale destacar que os aedos, nas epopéias homéricas, não usavam o seu ofício em troca de dinheiro. Na *Odisséia*, há dois aedos profissionais: Fêmio, em Ítaca e Demódoco, no país dos feácios, na corte do rei Alcino.

Demódoco não pediu e nem recebeu nada em troca para cantar os amores de Ares e Afrodite (*Od.* VII, 471-83); em outra ocasião, o aedo recebeu não mais que uma posta de lombo de porco

oferecida por Odisseu (*Od.* VIII, 478), para que cantasse o episódio do cavalo de madeira através do qual Tróia fora conquistada (*Od.* VIII, 492).

Na *Iliada*, a embaixada que foi até ao acampamento de Aquiles, para tentar convencer o herói de retornar à refrega, encontra-o cantando e tocando. O filho de Peleu, simplesmente, *cantava os feitos dos heróis*, “*áeide d’ ára kléa andrôn*” (*Il.*, IX, 189).

Outra diferença entre Píndaro e os aedos está ligada ao espaço e ao tempo, uma vez que o poeta beócio tinha um tempo limitado e um lugar determinado dentro do ambiente festivo para a execução de suas *odes*; entretanto, os aedos poderiam começar a cantar seus versos e, se precisassem, poderiam continuar no dia seguinte, de acordo com a vontade dos ouvintes.

Os aedos também atendiam aos pedidos dos convidados para cantar uma determinada parte da narrativa, como se pode observar em *Odisséia* I, verso 332, quando Penélope pede a Fêmio que ele não cante a parte da narrativa em que a deusa Palas Atená havia decretado o retorno funesto dos argivos, pois este fato a entristecera muito.

Ressalte-se, ainda, que os epinícios de Píndaro tinham relação com a contemporaneidade do poeta, como, por exemplo, os jogos Olímpicos, Píticos etc., já nas epopéias homéricas, a poesia não tinha relação com a contemporaneidade do poeta.

Pode-se dizer que a *Iliada* e a *Odisséia* permaneceram vivas na memória do povo devido ao trabalho dos rapsodos. Esses não tocavam a lira, não cantavam, apenas recitavam os versos presos a um determinado texto com um bastão na mão. Ao contrário de Píndaro e dos aedos, os rapsodos não eram os autores de seus versos.

A propósito, os rapsodos tinham algo em comum com Píndaro, pois, ao que tudo indica, recebiam dinheiro para recitar os versos. No diálogo platônico, *Íon*, em 531 *a*, os rapsodos aparecem como recitadores de Homero. O próprio Íon era um rapsodo que tinha a função de fazer com que seus ouvintes se emocionassem com suas palavras, para que ele *pudesse rir quando recebesse a prata, caso contrário, se o público risse, ele iria perder a prata* (*Íon*, 535 *e*).

Convém lembrar que outros poetas receberam por sua arte como, por exemplo, o poeta Simônides de Ceos, considerado um inovador e um poeta de corte como Píndaro, financiado pelos Escópadas e os Alêuadas – famílias Tessálias. De acordo com a tradição, o poeta de Ceos foi o primeiro a tratar da arte poética como um ofício, e compunha seus versos laudatórios por dinheiro; todavia, foi nos versos de Píndaro que mostra claramente a comercialização da poesia e o novo perfil da Musa que fica *cobiçosa, philokerdés e mercenária, ergátis*, como evidenciam os seguintes versos:

*verdade, antigamente, a Musa não era
jamais ávida de lucro, nem mercenária,
nem ao lado de Terpsícore, de voz doce como o mel,
os doces cantos eram vendidos,
de suaves sons, cujas faces são cobertas de prata. (Íst. II, 6-10)*

Pode-se, ainda, assinalar que, apesar de Píndaro receber por sua arte, criticava aqueles que se serviam das Musas com ânsia de lucro exacerbado. O poeta beócio sabia muito bem dos riscos de uma possível ganância, uma vez que reconhece que o *ouro é filho de Zeus, portanto, tem uma boa origem, mas é preciso ter domínio próprio, pois devora o coração dos mortais*, conforme o fragmento 209 de Bowra.

Observa-se que a diferença marcante entre Píndaro e Simônides está no fato de o primeiro, apesar de receber gratificações por seu trabalho, reconhecia que era um ser inspirado, um porta-voz da divindade: *Faze oráculos, ó Musa, e eu declararei teus oráculos* (fr. 137 de Bowra); o segundo estabeleceu uma ruptura com a antiga tradição que via o poeta como um ser inspirado.

Na verdade, o poeta de Ceos não aceitava a antiga concepção religiosa do poeta como “Profeta das Musas” ou como “Mestre de *Alétheia, Verdade*”. Através do pensamento e da obra de Simônides, pode-se reproduzir, com exatidão, o processo de desvalorização de *Alétheia* (DETIËNNE, 1995: 56).

Nos versos abaixo, Píndaro afirma sua missão profética, e, portanto, não era um poeta sem importância:

*Para ser o seu mensageiro,
eleito de palavras sensatas
aos belos lugares de dança da Hélade,
a Musa me ergueu.*

Em *Olímpica III*, versos 4 e 5, Píndaro destaca que a Musa o auxiliou, quando ele criou o *mais recente modo de ajustar ao ritmo dórico o canto de celebração*. Com certeza, evidencia-se, nos versos de Píndaro, a figura do poeta como um intermediário entre deuses e homens. Então, o fazer poético era privilégio de um grupo específico, em que poucos conseguiam realizar (*Pt. III*, 115).

Assim é que a missão do poeta é exaltar as proezas dos heróis e os valores da nobreza, essas façanhas seria produto de uma predisposição, já que dos deuses vem a capacidade humana, deles provêm os sábios, os fortes e os eloquentes. Zeus é o doador e senhor de tudo (*Pt. I*, 41).

Os
poetas
são os

mestres do louvor, ajudantes das Musas. A Musa de Píndaro não canta aquilo que não seja digno de louvar, de celebrar e, assim, transforma a glorificação do herói atlético quase numa liturgia, durante a qual o padrão de heroísmo representava um ideal de perfeição, também cívica (GUIDA, 1980: 114).

Pelo poder que há na palavra do poeta, ele torna um simples mortal igual a um rei, há um nivelamento. Os poetas estão cada vez mais próximos de um grupo de elite cada vez mais sedentos de serem elogiados e enaltecidos.

No domínio da palavra poética se insere duas potências religiosas: de um lado a Censura, de outro o Louvor e no meio está o poeta, servindo de juiz. Detienne pergunta *Qual seria o Estatuto do Louvor?*. O helenista pontua que, no mundo aristocrático, o louvor é obrigatório, uma vez que, independentemente, da pessoa ser amigo ou inimigo, deve-se louvar as façanhas, para que seja justo (DETIËNNE, 1995: 19). O elogio é aristocrático, tais como em Píndaro e Baquilides.

Para Detienne, a Memória de um homem é como se fosse o *eterno monumento das Musas* (DETIËNNE, 1995: 21). A Memória tem um lugar importante dentro das *odes*, não será, somente, a base da palavra laudatória, sendo também uma potência religiosa, fazendo com que a palavra poética seja uma palavra *mágico-religiosa*. Assim, com o poder sobrenatural que a palavra cantada e o poeta possuem, essa palavra será eficaz.

Numa sociedade oral, a memória era um fator importante para o poeta. Religiosamente, o poeta, através da Memória, tinha acesso ao presente, ao passado e ao futuro; o poeta ultrapassava o plano humano e atingia o transcendental.

Em *Neméia III*, versos 80 a 83, Píndaro estabeleceu a diferença da águia que é rápida, alcançando voos rápidos e os corvos, que habitam as partes inferiores. O poeta salienta que *a glória só tem valor quando é inata*, portanto, o ato de criação da poesia genuína não conta com o auxílio de arte ou técnica, mas tem por base o conhecimento inato do poeta.

Convém sublinhar, ainda, que a *phýa* seria a natureza inata e herdada, sendo base para todos os valores que o poeta possuía, tais como a nobreza e o bem que se herdavam, ao invés de serem aprendidos; a *sophía* também é inata, pois permitia ao poeta ser o intérprete desses valores:

*Aquele que conhece, por natureza, muitas coisas é sábio,
mas os que aprendem, como os corvos vorazes grasnem em vão
por sua loquacidade contra a ave divina de Zeus. (Ol. II, 86-8)*

O poeta beócio valorizava seu trabalho e a si próprio, igualando-se aos vencedores *para uns, outros grandes* (verso 113):

*verdade, a Musa, com força, prepara para mim
a mais poderosa flecha,
para uns, (há) outros grandes;
porém, a mais elevada se destina para os reis.
Não olhes ao longe!
Que te seja possível pisar este tempo nos píncaros
e eu tão forte, associar-me aos vencedores. (Ol. I, 111-117)*

Píndaro reconhecia o seu talento; afinal, teve mestres com maior reputação do que aqueles de sua terra. Em Atenas, foi aluno de Agatócles, Apolodoro e Lasos de Hermione. O talento de Píndaro foi precoce, pois, na X Pítica, quando celebra um tessálio, tinha cerca de 20 anos.

O poeta tebano utilizou metáforas para fazer analogias a seus versos, observa-se que os vocábulos metafóricos empregados têm ligação com a riqueza, reforçando a relação de sua poesia com a comercialização. Os versos melodiosos são postos em pé de igualdade com a *coroa de dourada oliveira* recebida como prêmio por Agesidamo (*Ol. XI, 13-4*); é também uma *peça de ouro maciço* (uma taça de ouro) que um homem opulento oferece ao jovem noivo (*Ol. VII, 5-6*); a poesia é um trabalho que se constrói *como admirável palácio* (*Ol. VI, 1-5*); é como *ouro refinado* (*Nem. IV, 82*); é um *tesouro seguro* (*Pt. VI, 7-8*); é como o *mármore de Páros* (considerado o de melhor qualidade); seu ofício poético é como o de um artesão, pois o poeta vai *tecendo palavras* (*Nem. IV, 79-85*).

Como se infere da leitura de alguns epinícios pindáricos, eles eram um objeto concreto de comunicação e também de comercialização. Já que um poeta-profeta era valioso, suas *odes* também o eram, e para tal, existia um preço, uma quantia em dinheiro que os mecenas pagavam. Não se deve esquecer, entretanto, que o grande poderio econômico dos mecenas, muito contribuiu para a venalidade e a comercialização da arte poética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADRADOS, Francisco Rodriguez. *El Mundo de la Lírica Griega Antigua*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

BAILLY, A. *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette, 2000.

BOWRA, B.M. *Pindar*. Oxford: Clarendon Press, 1964.

BRANDÃO, Jacyntho José Lins. *O Poeta na Casa do Rei*. In: *Clássica*. São Paulo: 1988, ano I, vol. 1. p. 35-53.

-
- CAMPBELL, David A. *Greek Lyric Poetry*. New York: ST Martin'S Press, 1967.
- DETIÈNNE, Marcel. *Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- DUCHEMIN, Jacqueline. *Pindare Poète et Prophète*. Paris: Les Belles Lettres, 1955.
- FINLEY, Moses. *Aspectos da Antiguidade*. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Edições 70, 1977.
- HAVELOCK, Eric. *A Musa Aprende a Escrever*. Tradução de Maria Leonor S. Bárbara. Lisboa, Gradiva, 1988.
- HOMERO. *Iliada*. Tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Arx, 2003.
- _____ *Odisséia*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Ediouro, 1992.
- HORTA, Guida Nedda Barata Parreiras. *Poeta e profeta da imortalidade*. In: *A luz da Hélade: ensaios Literários nº 1*. Rio de Janeiro, J. di Giorgio, 1980.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LESKY, Albin. *Historia de la Literatura Griega*. Madrid: Gredos, 1976.
- MALHADAS, Daise. *Píndaro: Odes aos Príncipes da Sicília*. Araraquara, UNESP, 1976.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- PINDARE. *Olympiques*. Texte établi et traduit par A. Puech. Paris: Les Belles Lettres, 1970.
- PINDARI CARMINA CVM FRAGMENTIS. Edidit C. M. Bowra. Oxonii e Typographeo Clarendoniano, 1935.
- PLATÃO. *Íon*. Tradução de Victor Jabouille. Lisboa: Editorial Inquérito, 1988.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Sociedade na Grécia Antiga*. Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro. José Olympio, 1992.

Artigo

**A resistência operária frente ao levante Fascista na Guerra Civil Espanhola
(1936-1939)**

Luiz Fernando Nunes

Professor de História. Graduado em História pela
Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia
xlfnx@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente artigo faz parte de um esforço de compreensão dos fatos que marcaram o período entre os anos de 1936 e 1939, época da Guerra Civil Espanhola, sob a perspectiva dos movimentos sindicais e populares daquele país. Busca também analisar os efeitos da reação operária frente aos avanços franquistas na primeira metade da década de 1930.

Palavras-chave: 1- Guerra Civil Espanhola; 2- Movimentos sindicais e populares

ABSTRACT:

This article is part of an effort to understand the events that characterized the period between 1936 to 1939, the Spanish Civil War period, under the perspectives of both union trade and popular actions in that country. It also intends to analyze the effects of the worker's reaction on the ascension of Franco in the early 30's.

Keywords: 1- Spanish Civil War; 2- Union and popular movements

Introdução: a Espanha no início dos anos 1930

Tipicamente agrária, a Espanha do início da década de 1930 possuía uma população de cerca de 24 milhões de pessoas, das quais mais da metade era analfabeta. Cerca de oito milhões serviam-se do campo e de pequenas propriedades como única fonte de renda, formando um enorme grupo de camponeses pobres. Dois milhões vendiam sua força de trabalho, submetidos à exploração imposta por um pequeno grupo dominante que detinha mais da metade das terras do país. Nessa época, enquanto boa parte da Europa já contava com modernas instituições políticas, a Espanha encontrava-se, no continente, na condição de uma sociedade com fortes traços “orientais”, segundo a terminologia de Gramsci, em função da existência de uma frágil sociedade civil e de o poder político ser controlado por uma coalizão ultraconservadora de forças, constituída pelo exército, pela Igreja Católica e pelos latifundiários na monarquia de Afonso XIII.

Formava-se, nas fileiras militares, um enorme contingente de oficiais de alta patente, garantindo ao país a maior proporção general/soldado de toda Europa. A Igreja mantinha a herança obscura e tradicional dos Tribunais do Santo Ofício, que via o progresso como obra demoníaca.

O maior problema espanhol, no entanto, localizava-se no campo. O latifúndio predominava, com propriedades de mais de 250 hectares. Sobressaía a exploração da terra em um sistema que implicava na utilização temporária de um proletariado agrícola que ansiava por emprego e vendia sua força de trabalho por remunerações muito baixas. Esse proletariado, no entanto, já tinha enraizado em seus costumes um histórico de gestos de revoltas, insurreições e conspirações, traduzidos, mais tarde, em ações de massa mais efetivas.

A metalurgia desenvolvia-se no País Basco e a indústria têxtil na Catalunha, mesmo que timidamente. Não sendo diferente de outros países que sofreram os reflexos do avanço capitalista na Europa da primeira metade do século XX, a Espanha foi alvo de investimentos estrangeiros, tornando-se um país de industrialização baixa e dependente dos investimentos de fora. Nas fábricas, era regra que o operário deveria custar ao empregador menos que o camponês, mas a concentração industrial nas cidades, povoadas de bairros pobres, constituía um ponto de lutas trabalhistas, como greves na construção civil, na hotelaria e dos operadores dos bondes.

Conforme nos relata Mario Maestri, na Espanha daquele período, *sob o beneplácito real, [a] ditadura militar impunha dura repressão à população, enquanto crescia no país pujante o movimento popular de orientação, sobretudo, anarquista e socialista* (MAESTRI, 2006: 01).

A doutrina anarquista foi, no país, a primeira a se colocar em oposição ao sistema de governo predominante. O responsável pelo desembarque do anarquismo na Espanha foi o engenheiro italiano Giuseppe Fanelli, em 1868. Sua missão era encontrar e doutrinar um pequeno grupo de trabalhadores das gráficas espanholas com o objetivo de criar organizações anarcossindicalistas que gerariam subsídios e organização aos protestos contra os baixos salários e a precariedade do trabalho. A impressão deixada por Fanelli aos tipógrafos era a de um engajado militante.

Sua voz tinha um timbre metálico, e sua dicção coincidia exatamente com o que dizia. Ele alternava tons de ira e ameaça para falar dos tiranos e exploradores, de tristeza, dor e alento ao referir-se aos sofrimentos dos oprimidos. O mais espantoso, no entanto, era que ele não sabia espanhol. Às vezes falava em francês, língua que alguns de nós compreendíamos um pouco, ou então em italiano, e aí tínhamos de ficar atentos às semelhanças entre essa língua e a nossa. Mesmo assim, seus pensamentos eram expressos com tanta clareza que um enorme entusiasmo tomava conta de nós logo que o discurso acabava. [...] Fanelli nos expôs suas doutrinas durante três ou quatro noites. Conversava conosco durante os passeios ou nos cafês. Além disso, deu-nos os estatutos da Internacional, o programa da aliança dos socialistas democráticos e alguns números do *La Campana*, com artigos e discursos de Bakunin. Antes de se despedir, pediu-nos para posar com ele numa foto, na qual aparece no centro. (EZENSBERGER, 1987: 30-31)

Fanelli era discípulo de Bakunin e, durante as divergências entre marxistas e anarquistas quando da Primeira Internacional, declarou-se contrário às idéias de Marx e Engels. Já em 1870, no Primeiro Congresso do Movimento Operário Espanhol, os trabalhadores decidiram-se por Bakunin contra Marx e, dois anos mais tarde, criaram a Federação Anarquista, que chegou a reunir 45.000 membros ativos, os quais organizaram, em 1873, levantes camponeses na Andaluzia. Para Ezensberger, alguns pontos possibilitam compreender a bem sucedida experiência anarquista na Espanha.

Exceto em algumas regiões, a Espanha foi um país exclusivamente agrícola até a Primeira Guerra Mundial. Numa sociedade assim, as condições entre as classes eram tão extremas e indisfarçáveis que se podia falar em duas nações separadas por um abismo. A classe política, que dominava o aparelho de Estado e estava intimamente ligada às Forças Armadas e à Igreja, compunha-se principalmente de grandes

latifundiários. Era uma classe improdutiva, corrupta e incapaz de assumir o papel momentaneamente progressivo que fora desempenhado pela burguesia em outros países da Europa ocidental. Sua existência parasitária limitava-se a consumir os lucros dos arrendamentos; não havia interesse no desenvolvimento das forças produtivas através da expansão capitalista. A pequena burguesia também era subdesenvolvida. Além de pobres artesãos e pequenos comerciantes, compunham-na os lacaios dos ‘bananas de Estado’, como os chamou Marx, e uma enorme e mal paga burocracia que, quando não inteiramente sem função, servia a fins mais repressivos do que administrativos. (EZENSBERGER, 1987: 32)

À medida que o proletariado camponês se organizava em protestos contra os abusos decorridos da exploração da mão-de-obra, os latifundiários, organizados em uma nova classe política, entravam em cena com a criação da *Guardia Civil*, basicamente, um exército constituído por homens cuidadosamente escolhidos que, obrigatoriamente, serviam longe de sua terra natal, não eram casados, sendo imprescindível, ainda, que não possuíssem amizades com moças das aldeias onde prestavam serviços; não podiam, por fim, deixar o quartel desarmados ou sozinhos.

A *Guardia* serviu como o estopim para os primeiros conflitos mais graves. O ódio crescia nas aldeias e tinha início uma guerra de guerrilhas que aumentava constantemente e aconteciam sempre da mesma maneira: os camponeses - analfabetos em sua maioria, mas profundos conhecedores da doutrina socialista - matavam membros da *Guardia Civil*, prendiam padres, incendiavam igrejas e o cadastro de imóveis e registros de arrendamento. Além disso, aboliam o dinheiro e proclamavam-se livres do Estado decidindo-se pela exploração comunal das terras. Nessa conjuntura surgiram os “apóstolos das ideias”, homens que percorriam toda a região no lombo de mulas sem nenhum dinheiro e eram recebidos nas casas dos trabalhadores que lhe davam comida em troca de ensinamentos que iam desde a alfabetização até doutrinação política. Desta forma, um enorme processo de aprendizado e organização de massas pôs-se em desenvolvimento e já era possível identificar, nas aldeias, trabalhadores que passaram a recusar os jogos de azar, declaravam-se ateus, não deixavam que seus filhos fossem batizados e sabiam de cor os textos e os artigos dos jornais do movimento.

Os dilemas espanhóis

Durante a eclosão da Primeira Guerra, a neutralidade espanhola garantiu-lhe um considerável avanço econômico, o que, no entanto, não modificou de forma considerável seu quadro de distorções econômicas. A prosperidade coube somente aos banqueiros. Graças ao

conflito, estes garantiram astronômicos lucros em ouro, chegando a obter reserva à ordem de noventa milhões de libras. O *boom* industrial e comercial da época da guerra também favoreceu a burguesia, sobretudo a catalã, que se opunha com hostilidade à velha aristocracia latifundiária e ao poder real, já completamente esclerosado. Mas este *boom* também aumentou a força e a pretensão de um proletariado jovem, que recebia motivadoras notícias da revolução de 1917 na Rússia. O ânimo revolucionário se estabeleceu principalmente junto aos trabalhadores de Barcelona. A monarquia de Afonso XIII não era nem mais amada nem mais estável do que a de Nicolau II. Pouco tempo, depois da revolução russa, uma comissão de trabalhadores começou a preparar uma greve que deveria ser também um levante. O movimento realmente se efetivou, mas foi duramente sufocado. Foram mortos cerca de setenta trabalhadores pelas Forças Armadas (EZENSBERGER, 1987: 58).

Em 1917 inicia-se a ditadura militar. Com receio da monarquia, que temia a República, o rei sustenta o regime até 1923, quando o exército espanhol sofre uma considerável derrota na guerra colonial do Marrocos. Instala-se a ditadura na figura de Miguel Primo de Rivera, candidato da burguesia industrial, que defendia uma modernização inspirada nos pronunciamentos extraídos, principalmente, dos discursos de Mussolini. Aliou-se ao Exército e conseguiu o apoio da socialdemocracia através de Largo Caballero, que aceitou ser seu ministro. Os sindicatos sofreram com a estatização, e a elite intelectual, com a repressão. As reformas propostas, entretanto, ficaram no papel. Em 1929, ocorre o colapso com a Bolsa de Valores de Nova Iorque, fato de enorme importância no contexto conflituoso da Espanha. Com todo o enredo provocado pela crise, fracassa a experiência autoritária de Primo de Rivera, e o capital industrial impõe uma nova forma de governo: a República. Cai, em 1931, Afonso XIII.

Apesar de proclamada, a República não sanou os problemas dos operários e dos camponeses. Greves e revoltas eram cada vez mais frequentes, o que levava o governo a agir de forma enérgica, quase sempre desproporcional. No terceiro ano da República, uma recém formada coligação de direita, a CEDA (Confederação Espanhola dos Direitos Autônomos), integrada principalmente por católicos monarquistas e republicanos, consegue entrar no governo. Com Gil Robles, então Ministro de Guerra, e Calvo Sotelo, fundador da coligação, iniciava-se o processo de revogação das conquistas republicanas. As lutas armadas recomeçam e os focos da revolução são massacrados por uma legião militar sob as ordens de um general de nome Francisco Franco. Neste contexto, surge a Falange Espanhola, fundada por José Antonio Primo de Rivera, filho do ex-ditador Primo de Rivera.

inspiração fascista, o ideário falangista, transmitido ao povo através de um programa de 26 pontos, exaltava a unidade da nação, preconizando a adoção de medidas radicais contrárias ao espírito republicano então vigente. Além disso, propunha a criação de dois tipos de propriedade, a sindical e a individual, a nacionalização do crédito e uma reforma agrária. Pugnava, ainda, pela implementação de um Estado autoritário que possibilitasse uma Espanha ‘*uma, grande, libre*’. O poder da Falange se manteve vivo, só atenuado quando, a partir de 1957, os tecnocratas da *Opus Dei* passaram a influir no governo.(AZEVEDO, 1999)

Legalizava-se, dessa maneira, o único partido político reconhecido durante a ditadura franquista. Esta frente aliou-se, evidentemente, às forças nacionalistas durante os acontecimentos da Guerra Civil Espanhola sendo, posteriormente, dirigida por Franco. Iniciava-se o processo de luta aberta contra o levante Fascista.

A formação das organizações de trabalhadores na Espanha

Os sindicatos e as organizações dos trabalhadores desempenharam papel central no desenrolar dos conflitos espanhóis. A maior de todas, indiscutivelmente, a Confederação Nacional do Trabalho, CNT, fundada em 1910, tinha como armas as greves e a guerrilha. Seus movimentos eram, quase sempre, violentos devido à recusa em aceitar os acordos trabalhistas.

A CNT não era uma união de contribuintes e jamais acumulou reservas financeiras de qualquer espécie. Na cidade, a contribuição dos filiados era insignificante; no campo quase sempre beirava ao nada. Em 1936, a CNT tinha um único funcionário remunerado, apesar de ultrapassar um milhão de membros! Não existia nenhum aparelho burocrático. Os líderes do movimento viviam do próprio trabalho ou então do apoio direto dos grupos de base em que atuavam. Este não é um detalhe insignificante e sim um fator decisivo que explica por que a CNT jamais produziu “dirigentes trabalhistas” isolados das massas, com todas as deformações tradicionais e inevitáveis da burocracia de pelegos. O controle permanente vindo de baixo não era apenas formal, ou seja, garantido por estatutos: provinha das próprias condições de vida dos militantes, que dependiam diretamente das confianças de suas bases. (EZENSBERGER, 1987: 58)

Esse grande número de associados prejudicava, todavia, as ações clandestinas da CNT. A solução encontrada pelos militantes foi a divisão de atividades, fundando, em 1927, a FAI (Federação Anarquista Ibérica), um sólido grupo de revolucionários profissionais com o objetivo de realizar, em nome da CNT, o “trabalho sujo”.

e insurreição operária

As eleições de fevereiro de 1936 demonstravam bem o nível de organização política que a esquerda havia alcançado. Ela conseguiu, facilmente, organizar a Frente Popular, enquanto os políticos da direita tiveram enormes dificuldades para formar uma coligação.

A Frente Popular agrupava a União Republicana de Martinez Barrio, a Esquerda Republicana de Azaña, o Partido Socialista Obreiro Espanhol (e, portanto, a União Geral dos Trabalhadores - UGT), o pequeno partido sindicalista de Angel Pestana (de origem anarquista), o Partido Comunista Espanhol e o Partido Operário de Unificação Marxista (POUM). Aos comunistas coube a sugestão do nome.

A atuação da Frente Popular era baseada em oito pontos que englobavam, sobretudo, velhas medidas e reivindicações republicanas (reforma agrária e o remanejamento do ensino), mas, estranhamente, excluía medidas de cunho socialista. No entanto, uma cláusula que prometia anistiar, em caso de vitória da esquerda, cerca de 30 mil presos e proporcionar-lhes imediata reintegração ao trabalho foi o maior impulso para a participação dos anarquistas no pleito eleitoral. Com isso, dada a vitória da Frente Popular, as cadeias foram tomadas por movimentos que, antes do decreto de anistia, soltaram seus companheiros encarcerados e exigiram a imediata reintegração deles ao trabalho, o que, de fato, não aconteceu. Dessa maneira, verificaram-se inúmeros incidentes entre os trabalhadores e a *Guardia Civil*. Os patrões, num ato de contestação e defesa, fechavam as portas das fábricas, e os proprietários de terras não contratavam trabalhadores para a colheita. As igrejas foram os alvos da ira dos trabalhadores; inúmeras delas foram incendiadas. A Frente conseguiu a demissão do primeiro-ministro Valladares, assumindo em seu lugar Manuel Azaña, cujo primeiro ato foi decretar a anistia que abrangia, inclusive, líderes anarquistas. Em seguida, determinou a reintegração dos despedidos em 1934 e colocou em pauta a reforma agrária. Pouco tempo mais tarde, Azaña foi substituído por Casares Quiroga que, imediatamente, destituiu o presidente Zamora e nomeou o próprio Azaña para o cargo.

O governo tornava-se assim homogêneo, dentro de uma linha estrita de reformistas burgueses. Ficava fora deles apenas a facção do PSOE que defendia a linha de Indalecio Prieto. Com efeito, nesse momento os socialistas constituíam verdadeiramente dois partidos com estratégias radicalmente opostas. Tal como o governo, Prieto considerava que greves, manifestações e desordens naquele momento significavam um “revolucionarismo infantil” que abriria caminho para um golpe

fascista. Caballero, ao contrário, partia de um ponto de vista oposto: tendo encerrado a participação da Frente Popular apenas como um recurso eleitoral, considerava que cabia aos republicanos, e só a eles, aplicar o programa burguês da Frente. O papel dos socialistas era o de fazer oposição tanto mais que Caballero encarava o resultado eleitoral como uma demonstração de que a revolução estava às portas. Os comunistas, interessados em galvanizar a radicalização dos socialistas de Caballero, inventaram o título que lhe foi então atribuído de “Lênin espanhol”. (ALMEIDA, 1981: 28-29)

Os anarquistas, representados pela CNT, colocavam-se, juntamente com os socialistas de Caballero, em oposição ao governo republicano. Dessa maneira, estavam em oposição à UGT e colocaram-se em enfrentamentos com saldo de mortos.

Desde a vitória da Frente Popular, Franco havia proposto a anulação do pleito ao primeiro-ministro Portela Valladares. Pressionado, Valladares pede demissão. No ambiente de iminente conflito, o governo não conseguiu impedir o golpe. Os republicanos burgueses, acossados pela direita e pela esquerda, não podiam impedir a inevitabilidade de uma guerra civil na Espanha já dividida em dois campos radicalmente opostos.

Largo Caballero no poder

Após os primeiros conflitos seguidos de rebeliões, a Espanha mostrava-se dividida em duas partes: uma fascista e uma republicana.

O lado fascista empenhava-se, sobretudo, em fortalecer sua frente militar, porém, esbarrava na falta de pessoal qualificado para o exército do poder político que só mais tarde conseguiu se reestruturar.

Os generais não abriram mão de usar a força para suprimir as demais manifestações dos trabalhadores. Prisioneiros eram massacrados sob o pretexto de falta de espaço nas prisões. No que se refere à população civil, *mulheres eram as vítimas prediletas dos fascistas. Mas eles chegaram mesmo a fazer propaganda do seu anseio de liquidar com os “vermelhos”*. Em 30 de julho Franco declarou a um jornal inglês que se fosse necessário faria “fuzilar metade da Espanha” (ALMEIDA, 1981: 51-52).

Os sindicatos e os partidos operários e republicanos, naturalmente, foram banidos e a Falange passou a ser o único partido a atuar legalmente, com o objetivo de legitimar a liderança de Franco.

Do
outro
lado da

trincheira ideológica, a Espanha Republicana era duplamente controlada por um governo legal sem condições de governar duelando com uma infinidade de comitês populares locais e de províncias. Esses comitês tinham por base o operariado armado, mobilizado por um desejo de autodefesa jamais visto. Cada coluna de milicianos era organizada e dirigida segundo suas próprias ideologias partidárias.

Logo na primeira semana de guerra, a situação permanecia estável. Entretanto, agraciados com a ajuda militar da Itália e da Alemanha, os fascistas empreenderam operações militares no norte e tomaram o poder dos republicanos nas Astúrias e no País Basco. A intenção principal de Franco, no entanto, era conquistar Madri, mas começou por Toledo enfrentando uma dura resistência. Foi nesse período que as forças revolucionárias conheceram suas maiores derrotas. Como se tratavam de milícias com ideais políticos distintos, cada uma tomava para si as glórias das vitórias em combates espaçados, enfrentava problemas com a disciplina dos milicianos e titubeava sobre como dar o próximo passo na luta pela resistência. Até os anarquistas, em determinados momentos, começaram a defender certos mecanismos de disciplina nas tropas, devido ao avanço das tropas de Franco em direção a Madri.

Aos anarquistas, inicialmente, foi oferecido um ministério, o que, obviamente, não condizia com sua força. Mais tarde, tendo decidido pela participação no governo, conseguiram quatro ministérios.

O problema central do governo Caballero era o de unificar o comando militar e estabelecer uma estratégia de guerra. Sendo assim, um estado-maior passou a organizar as estratégias de guerra, batalhões e regimentos; com isso estava de volta a hierarquia militar, tão mal vista pelos grupos anárquicos. Toda essa reviravolta foi aceita em nome de um objetivo central: ganhar a guerra.

Madri, cada vez mais ameaçada pelas tropas de Franco, deixou de ser sede do governo assim que Caballero tomou o poder, sendo transferida imediatamente para Valência. Na elaboração de um plano de defesa para a antiga capital, foi criada uma “Junta de Defesa” que ficou a cargo do general Miaja, amplamente dominada pelos comunistas, apesar de conter membros de todas as organizações políticas e sindicais, e sob influência da URSS. O fim do governo Caballero, no entanto, não tardou devido a inúmeros desentendimentos com a URSS, sua principal financiadora bélica.

Juan Negrín no poder

de
de

assumia o governo Juan Negrín apoiado pelos comunistas. Negrín era um socialista não-marxista. Sua plataforma de governo consistia em ampliar a liberdade e respeitar a propriedade privada e as instituições (a Igreja, por exemplo). Os proprietários de terras exilados puderam voltar e retomar suas propriedades.

Já no segundo semestre do ano de 1937, toda a oposição já tinha sido dissolvida pela caça às bruxas imposta pelo governo. Sua situação era tão segura e próspera que o comando resolveu retornar com a sede do governo espanhol para Barcelona, onde a CNT, na ilegalidade, já não poderia mais almejar poder algum.

Nesse momento, devido a divergências entre os membros dos governos, erros militares e conjunturas do cenário internacional, os franquistas conquistaram a Catalunha com uma superioridade imensa em termos de material bélico, o que impossibilitou qualquer reação. A França passou a ser o destino de líderes como Caballero e Giral. Franco, triunfante, entrava em Barcelona.

Negrín ainda manteve-se nas regiões fronteiriças de Gerone e Figueras, mas, impossibilitado de reagir, seguiu, como os demais, para a França. Concomitantemente, Franco impôs a rendição. Cerca de 200.000 refugiados foram para a França, e 150.000 para a América Latina. Entretanto, Franco soube tirar materialmente as lições da guerra. Percebeu que a única chance de manter a sua estabilidade no país destruído era manter-se neutro. Abandonou aliados, isto é, Hitler e Mussolini, e se voltou para aquela que o tinha sempre favorecido discretamente, a Inglaterra. Por um lado, os vencedores na Espanha foram a reação, ou seja, a Igreja e o Exército. A repressão foi incalculável: uma grande parte dos combatentes que não fugiu passou dezenas de anos na cadeia. Por outro lado, o franquismo resistiu na II Guerra Mundial à derrota do fascismo na Europa, assistiu à industrialização e à modernização da Espanha, e deu-se ao luxo de, a partir de 1975, 36 anos depois, permitir a transição pacífica do fascismo à Monarquia constitucional de Suarez e do rei Juan Carlos.

Pode-se afirmar que uma das principais realizações da Revolução Espanhola foi o alto o grau de democracia de base estabelecida. Estima-se que mais de três milhões de pessoas foram envolvidas e geriram a produção rural e urbana, num dos mais importantes e belos momentos da resistência popular na história mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Ângela Mendes de. *Revolução e Guerra Civil na Espanha*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o Anarquismo*. São Paulo: Imaginário, 2004.

EZENSBERGER, Hans Magnus. *O Curto Verão da Anarquia: Buenaventura Durruti e a Guerra Civil Espanhola*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBBSBAWM, Eric J. *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *A Era dos Extremos: O Breve Século XX. 1914 – 1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAESTRI, Mário. *Espanha, 1936-2006: a batalha da memória*. Correio da Cidadania – Internacional, 2006.

VILAR, Pierre. *A Guerra da Espanha*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Entre os fios tecidos nasce a Escola Fábrica de Rendas Arp.

Neli Ferreira de Oliveira

Mestra em Educação pela UFF.

Prof^a. do Departamento de Educação da

Faculdade Santa Dorotéia.

nelioliveira@uol.com.br

RESUMO:

O presente artigo busca refletir sobre a implantação do processo pedagógico da extinta Escola Fábrica de Rendas Arp, analisando as bases históricas do contexto em que ela foi criada. Discute também a inserção da Escola na cidade de Nova Friburgo, e o marco da sua identidade para a História da Educação local. Apresenta parte do ciclo de vida da Escola sobre a batuta da Diretora, que administrou por trinta anos e exerceu a sua atividade preocupada com a cultura escolar, a ordem, a disciplina e o exame.

Palavras-chave: História/memória, cultura, disciplina.

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the implementation of the pedagogical process of extinguished School of the factory Rendas Arp, analysing the bases of historical context in which it was created. Also discusses the insertion of the School in the city of Nova Friburgo, and the mark of the school under the direction of the head teacher that administered by thirty years and had exercised her activity concerned with the school culture, the order, the discipline and the exam.

Keywords: Memory-History, Culture, Discipline.

A Escola Fábrica de Rendas Arp construiu, ao longo de seus trinta e seis anos, sua história/memória e tem até os dias atuais o seu lugar marcado na história da educação da cidade de Nova Friburgo. Não somente por ter sido criada no ano de 1962, pelos dirigentes da fábrica, mas também pela extensão de mecanismos específicos ao seu funcionamento que constituíram a sua

identidade. Referir-se a Escola Fábrica de Rendas Arp é sempre rememorar a história de uma escola que foi modelo de disciplina, de exame e de excelência do seu conteúdo: modos que deixaram marcas no seu fazer e agir.

De Modelar Estabelecimento de Ensino Primário e Modelo na Instrução Primária do Município – conforme destacaram no ano de 1964 os jornais *A PAZ E A VOZ DA SERRA*, respectivamente, a escola foi sempre indicada como exemplo a ser seguido. Sedimentou a sua história/memória através do pilar da excelência em educação e, assim, construiu no imaginário coletivo essa marca do passado/presente, porque ainda está muito viva na memória e nos traços que foram deixados e nos vestígios não apagados.

Esse espaço-tempo (de)marcado pela história de vida da Escola parece se afirmar pelo silêncio constitutivo de outras vozes e de outras memórias, permanecendo em muitas falas, mesmo que silenciosa, com padrão de um passado recente, ao tempo vivido no interior da instituição. São (re)avivamentos de imagens e memórias de histórias/trajetórias de escolares e docentes, que *nos tempos escolares*, para usar uma expressão de MENDES (2002: 17), viveram múltiplas relações sociais, e, tanto quanto a ordenação do espaço, porque revestido, como afirma FOUCAULT, por um *olhar disciplinador, por sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico*, o exame (2000: 143).

Na trama histórica da Escola está a influência política e econômica advinda dos empresários de origem alemã, que instalaram em 1911, a Fábrica de Rendas Arp na cidade de Nova Friburgo. Esse fato marca a era industrial do município, liderada pelo Conselheiro Julius Arp, que, de forma cuidadosa e gradativa foi alavancando o desenvolvimento de novas indústrias, que levaram a cidade a modificações visíveis, transformando o seu centro e dando-lhe uma característica diferente das cidades circunvizinhas na região do centro norte fluminense.

O pioneirismo de Julius Arp refletiu-se nas suas articulações com o poder político e poder público local. Com o seu espírito empreendedor fez interlocução com outros empresários para instalação de outras indústrias na cidade, conseguindo implantar três indústrias para o município, que passou a ter uma vida econômica dinamizada por esse polo industrial. Com o advento do progresso, os habitantes passaram a viver/morar próximo ao local das fábricas, seguindo rigidamente os valores sócio-econômicos instituídos pelos empresários industriais.

contexto demarcado pela atuação de Julius Arp, que a Escola inicia o seu ciclo de vida como um departamento da fábrica. Esse vínculo influenciou o jeito pedagógico de ser, mandar, controlar, administrar e vigiar próprio do mundo fabril. Esse marco referencial lhe confere a sua singularidade: ter sido criada num contexto sócio-cultural no qual os empresários eram reconhecidos como administradores bem sucedidos e donos da “ordem e do progresso” civilizatórios de Nova Friburgo. Com o controle da política, da economia, da cultura e da vida social da cidade, o grupo empresarial foi preparando o “terreno” para que a Escola, criada na década de 1960, fosse imediatamente aceita e reconhecida pela comunidade local. Nesse intento, os dirigentes empresariais foram deixando marcas, sinais, histórias, memórias, ou seja, demarcando o lugar onde viveriam/vivem/viverão muitas décadas ainda inseridos na história cotidiana da cidade. Como afirma o Jornal *A VOZ DA SERRA* em edição do ano de 2003, estampando uma manchete cujo título é *Memória: Conselheiro Julius Arp: o pioneiro da era industrial em Nova Friburgo*:

Este grande vulto da nossa história comercial e industrial ainda não é reconhecido como merece. Julius Arp: homem empreendedor durante toda a sua longa vida. Porte ereto, olhos profundamente azuis, cavanhaque pontudo, e alinhado, roupas escuras e sóbrias, o conselheiro era uma figura imponente. A seu espírito pioneiro deve-se o marco inicial do parque industrial de Nova Friburgo.²

A manchete do jornal expressa a permanente importância dos feitos/efeitos deixados na cultura local pelo Conselheiro Julius Arp. Com a criação da Escola essa trajetória é (re)vivida e se insere num campo em que *fixos e fluxos*² evidenciam o poder local dos empresários, além de amalgamar ao presente traços de permanente desejo, por parte dos donos da Fábrica de criar uma Escola para atender os trabalhadores e seus filhos.

É com essa inspiração que, no ano de 1960, a Diretoria da Fábrica de Rendas Arp – constituída pelos Srs. Edgard Julius Barboza Arp, Richard Ihns e Alfredo Pereira da Motta – já mantinha uma interlocução com a Prefeitura de Nova Friburgo, requerendo uma autorização para a construção de um galpão que acolheria os filhos de funcionários da referida indústria, com o objetivo de atendê-los num sistema de creche ou Jardim de Infância. Em matéria publicada no Jornal *FRIBURGO*, datado de 16/05/1954, a respeito da Fábrica de Rendas Arp, há uma confirmação de abertura de uma Escola no distrito de Riograndina, *ministrando ensino gratuito*

àqueles

que a

frequentam, funcionando em prédio próprio, especialmente construído para esse fim, de pleno cômescio com hodierna pedagogia (p. 2).

Diante do exposto, fica evidenciado que o objetivo dos dirigentes da Fábrica em abrir uma Escola já estava desenhado antes dos anos de 1960. A menção destacada na reportagem referente à condição de *pleno cômescio com a hodierna pedagogia* nos remete a pensar numa intuição pedagógica nos moldes arpianos. Embora os dirigentes da Fábrica tenham aberto uma escola anteriormente, a experiência não foi positiva: pelo fato de as professoras pertencerem aos quadros do Estado, para os empresários, muito se deixava a desejar no tocante à organização pedagógica, à didática, ao conhecimento e ao compromisso com o trabalho.

No dia oito do mês de março, de mil novecentos e sessenta e dois, em solenidade que contou com a presença de autoridades local e da cidade do Rio de Janeiro, a Escola Fábrica de Rendas Arp, foi inaugurada com o amparo legal da LDB 4024/61. Em nota divulgada pelo *JORNAL A VOZ DA SERRA*, sobrescrita com o título *o que se faz e se diz por ai...* Na citada reportagem, o redator expressa o carinho e admiração que tem pelos Arps por mais um dos grandes feitos para a comunidade friburguense:

Oxalá todos os elementos fortemente ligados à classe patronal consigam da direção de suas indústrias, escolas que, ao menos, se assemelhem à mantida pela Fábrica de Rendas Arp, que por tal iniciativa merece os nossos mais calorosos parabéns.

É importante ressaltar que, dentre as justificativas apresentadas para abertura da Escola, está na letra da Lei, presente na Constituição de 1946, em seu Artigo 168, inciso III, o princípio a ser adotado pela legislação do ensino de que *as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.*

Considerando que as palavras ou recomendações só se efetivam quando criados os mecanismos ou desdobramentos, há de se considerar que por quase quinze anos a citada recomendação permanecia apenas no papel. Diríamos que o ano de 1961 foi povoado por muitas letras e novos papéis: são decretos, convênios e, finalmente, a primeira lei geral de educação, a Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, que enfatiza, no seu Artigo 31, o já disposto na Constituição de 1946 (Artigo 168, Inciso III), incluindo: *ressalvando-se a não existência no mesmo local de*

suficiente do ensino público. A criação da escola, por parte dos dirigentes da Fábrica, foi uma tomada de posição que estava amparada pela Lei e não pela ausência de escolas públicas na cidade de Nova Friburgo. O município contava, nessa época, com 25 escolas municipais. Não tivemos informações sobre o número de escolas estaduais.

Tecendo os fios e entrelaçando as flores

*Educar não é apenas ensinar.
Educar é comparar, é ser mãe.
A EDUCADORA cria alunos novos.
Como o floricultor cria suas flores.
(Olavo Bilac)*

Na composição dessa rede de muitos fios puxados/entrelaçados está o que ANDRADE (2000) chama de *o segredo dos grandes começos*: cuidar das flores para produzir bons frutos. A menção também popularmente conhecida de que *(nem) tudo são flores* pode estar relacionada ao processo resultante da proposta pedagógica ou mesmo da cultura escolar de como essas flores foram cuidadas.

Ressaltamos que este trabalho é um recorte da nossa dissertação de mestrado, que nas suas considerações, trata das dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica/cultural da Escola Fábrica de Rendas Arp. Mas elegemos, neste artigo, a dimensão da organização pedagógica, por se tratar de um breve “passeio” por “dentro da Escola”. Nesse sentido, vamos dialogar com autores que nos fizeram pensar/refletir/conhecer o terreno que brotara as raízes, os aromas e as flores.

Ao olharmos a Escola por “dentro” dizemos que suas bases estruturais foram criadas por Dona Elizabarth Jovita Ihns. Organizou a Escola nas suas várias dimensões, preocupando-se, igualmente com os aspectos administrativos, pedagógicos e culturais. A condição de esposa de um dos Diretores da Fábrica de Rendas Arp, - o Dr. Richard Ihns -, certamente lhe colocava numa posição privilegiada, uma vez que lhe permitia uma relação de aproximação com a Fábrica, além de lhe garantir uma espécie de “carta branca” para que pudesse agir e buscar os meios necessários ao desenvolvimento da sua proposta.

o

convite, Dona Elizabeth assumira a função de Diretora da Escola no dia 04 de fevereiro de 1963. A partir desta data, se inicia o ciclo Elizabeth Ihns, que perdura por trinta anos, e simbolicamente, se monumentaliza na “placa que ficou”: (...) *A saudade não fenece/ Se a etapa encerrou/ A lembrança permanece/ Numa **PLACA** que ficou!*

Por que dizemos que se inicia um ciclo? As declarações da professora Maria Alice Nicolliello (1993) confirmam essa visão, ao mesmo tempo, que informa de modo mais detalhado como se deu essa construção:

Iniciava-se uma fase na escola, D. Elizabeth sem nenhuma experiência pedagógica a nível primário, mas com diploma de Curso Superior e muito dinamismo começou a organizar tudo, desde a secretaria ao uniforme das crianças... Procurava extrair de estabelecimentos escolares o melhor para aplicar a nossos alunos. (p.2).

Em registro comemorativo aos trinta anos de atuação da Diretora, e em memória daquele espaço/tempo educativo que seria o começo do ciclo e de tudo, escreve Maria Alice: *Uma nova diretora iniciava a sua carreira... Respirava escola... Suspirava escola...* (p.2).2

Dizemos que a organização, exemplo e disposição eram características marcantes e, portanto, reconhecidas na pessoa e na gestão da Diretora Elizabeth Jovita Ihns. A placa mencionada nos versos recitados pelos alunos, as flores que lhe eram ofertadas como *fórmula de saudação*, as letras formadoras do seu nome destacadas nos informes das crianças são modos de expressar sua liderança, registrados, inclusive por meio de fotografias.

O ciclo Elizabeth Ihns atravessou toda história da Escola Fábrica de Rendas Arp e certamente não feneceu com a etapa de trinta anos encerrados numa placa. Seus feitos/efeitos marcaram a história da instituição que preservou durante os 36 anos do seu ciclo de vida *o segredo dos grandes começos*. E foi por meio dessa intervenção primeira, sempre bem cuidada e traçada no espaço/tempo escolar, que a proposta pedagógico/administrativa, foi evidenciando a construção do ciclo a que nos referimos. E, assim, foi sendo demarcado no contexto histórico da comunidade friburguense, o reconhecimento na pessoa da Diretora, o grande marco da Escola.

Convém lembrar que, apesar de a referida Escola já estar em funcionamento desde o ano de 1962, somente com a nomeação de Dona Elizabeth é que as questões relacionadas à organização administrativo-pedagógica passaram a ser prioritárias. Diz-nos Maria Alice Nicolliello que, *D.*

Elizabeth começou a organizar tudo... Indagando sempre... Discutindo juntos... Tudo nasceu do nada... Ainda segundo ela, as dificuldades eram de várias ordens, inclusive relacionada à infraestrutura da escola que, na época, contava com apenas duas salas de aula, para atender aos três turnos e turmas de 1ª a 4ª séries e o Supletivo. A pretensão era de transformar da Diretora era de transformar a pequena escola multisseriada numa escola que pudesse acomodar os estudantes em sala e na respectiva série. Assim, solicitou à instituição mantenedora, a construção de mais duas salas. D. Elizabeth tentava descobrir *soluções novas*.

Nas observações que fazia do trabalho das professoras, a Diretora procurava, inicialmente, construir dispositivos pertinentes a sua forma de administrar e organizar as atividades pedagógico-administrativas. Explica-nos a professora Maria Clara:

A diretora não tinha experiência administrativo-pedagógica, por isso acatava as idéias das professoras, conversando e sistematizando toda organização. Para se certificar e manter o controle das atividades preparadas pelas professoras por serem trabalhadas na sala de aula, a diretora entrava na sala de “surpresa”, sem avisar e passava um visto nos cadernos de planejamento de aula, uma vez por semana. (Entrevista realizada em 20/02/2002)

Para organizar/sistematizar e construir algo novo, diferente das outras instituições escolares da cidade, a diretora centrou suas atenções ao cuidado com as *crianças como objetivo principal* de sua administração. Nesse intento, procurou criar mecanismos de controle e de vigilância permanente do corpo docente e dos estudantes, isso era essencial.

É no bojo desse ideário que procurava se certificar das atividades realizadas no contexto de sala de aula, entre professores e alunos. Nessa perspectiva, resolveu criar um dos primeiros dispositivos de vigilância/controle: *o Caderno Circular*. Tinha esse nome porque circulava entre os alunos como forma de registros dos exercícios feitos em sala de aula. Dessa forma, a diretora mantinha o controle dos conteúdos estudados pelos alunos, (controle dos docentes) e ao mesmo tempo observava a caligrafia e o capricho dos alunos no processo de escrita. Esse Caderno era recolhido a cada fim de semana, para que a Diretora tomasse conhecimento das atividades com mais detalhe e ao mesmo tempo corrigisse a caligrafia e os erros de português, ao final da correção ela escrevia *sempre para cada aluno uma mensagem de estímulo*.

se

depreende a evidência de que o Caderno Circular passava a fazer parte da dinâmica das atividades pedagógicas e a sua operacionalização se estabelecia por meio do “consentimento” das professoras, dos estudantes e dos pais. Esse mecanismo foi estabelecendo limites e, ao mesmo tempo, trazendo perspectiva de otimismo para o estudante, porque recebia da diretora, visita, atenção e mensagem de estímulo ao estudo.

Era o início de uma prática silenciosa e minuciosa nos seus detalhes, mas aos poucos se inseria no espaço/tempo escolar e estabelecia um campo de vigilância e poder (cf. FOUCAULT, 2002). Esse dispositivo circular, na sala de aula, fixava o campo da fiscalização do saber das professoras, suas atitudes ao mesmo tempo, que captava a forma e o conteúdo das aulas.

A distribuição do saber/poder foi aos poucos ocupando os espaços escolares e de forma bem sutil e dinâmica, sendo absorvido pelos atores e, assim, se consolidando como uma pirâmide de controle, formando um campo de vigilância, em diversos ambientes. Como diria FOUCAULT (2002: 121): *A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso utiliza diversas técnicas.*

O traçado dessa área de controle nos aspectos pedagógicos vai marcando e desenhando a *rede dos olhares que controlam uns aos outros* (Idem: 144). É nessa perspectiva que se dá a intensificação e o desdobramento de novas técnicas disciplinares para melhorar o comportamento dos alunos na escola. Essa prática se efetiva através das relações/expressões dos sujeitos envolvidos na dinâmica das atividades escolares.

Mais um instrumento de controle entra em cena: é criado o “Livro Preto”, assim, designado por se tratar de um livro de capa preta (por acaso) – destaca a professora Maria Alice. Nele as professoras registravam os “problemas” encontrados no dia a dia com relação à criança, mantendo a direção informada sobre certas atitudes e ações dos estudantes.

O “Livro Preto” – também chamado em outras instituições de “Livro de Ocorrências”, exercia grande força coercitiva e de manutenção do controle dos escolares, nos aspectos comportamentais e de ensino/aprendizagem. Para a professora Maria Alice: *As advertências graves eram comunicadas aos pais, e os menores a D. Elizabeth que procurava resolvê-las com o próprio aluno. Alguns demonstravam pavor ao livro preto, como a ex. aluna Leacy dos Santos, que até hoje confessa esse medo.*

interessante notar que até hoje a aluna Leacy dos Santos carrega o peso do olho normatizador, ainda extensivo à sua vida fora dos muros da escola. Na verdade, a atitude da ex-aluna é demarcadora da liderança da Diretora, além de trazer à tona as características de seu modo de administrar, com uma rígida disciplina, que procurava levar os atores escolares à organização, obediência, controle e auto-vigilância do comportamento.

No entanto, foi-nos possível escutar outra opinião e/ou leitura referente ao modo de administrar da Diretora. Uma visão despersonalizada da imagem da escola, na contramão do que se publicizava ou se comunicava nos jornais da época. Da professora Roberta, que trabalhou na Escola de março de 1962 a dezembro de 1966, ouvimos o seguinte depoimento: *Eu não me adaptei ao modo como a D. Elizabeth administrava, parecia que um “olho” me perseguia, mas aprendi a ser disciplinada, ter dedicação e capricho ao trabalho.*

Cabe ressaltar que, mesmo fazendo um contraponto ao que vinha sendo apresentado como um trabalho individual e personalizado por Dona Elizabeth, a professora reage porque diz não se adaptar, mas não nega os benefícios que a pessoa da Diretora e o processo desencadeado por ela, tenham servido de orientação e até de mudança de seu comportamento. Diríamos que, apesar das reações de incompatibilidade, expressas pela professora, os efeitos permanecem através de sua identificação com as técnicas disciplinares, que a modificaram, através do controle de seus hábitos de professora. A tênue reação constitui uma forma de agir que, sem se desvencilhar da condição de sujeição, passa para o desejo de mudar a sua prática, numa aproximação com a prática da referida Diretora.

Por meio destas falas podemos perceber um discurso que está vivo nos sujeitos, mesmo com a vivência no tempo passado, está situado no presente, porque externa um jogo contínuo das relações saber/poder, ainda de dependência. Segundo FISCHER (2000) *o poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar.*

A institucionalização da “documentação administrativa”, representada pelo “Caderno Circular” e pelo “Livro Preto”, atravessou a prática pedagógica cotidiana e assegurou a presença do exercício do poder por meio da eficiência e através das determinações apoiadas *num sistema de registro permanente* (FOUCAULT: 163). Ademais, esses registros envolviam como uma rede todas as atividades pedagógicas, em especial a sala de aula, lugar importante e priorizado pela direção da Escola para o desenvolvimento do *melhor ensino possível*, e este só poderia ser realizado num ambiente de silêncio.

consolidação deste ensino não ocorre em separado do método fabril, como lembra-nos DAMASCENO (2000: 33), pois que a instituição escolar *procura impor uma homogeneização que corresponde à sua própria homogeneização*, isto é, os modos de ser de sua mantenedora: a Fábrica de Rendas Arp. Ao traçar o processo administrativo da Escola, Dona Elizabeth percebeu a aproximação com a empresa, pelo menos na possibilidade de *unir indústria e educação*.

Criar uma escola de qualidade para os filhos dos operários já denotava uma proposta pedagógica diferente das apresentadas pelas escolas do Município. Depois, a inserção da disciplina, do exame e do silêncio demonstrava aspectos importantes constitutivos do mundo fabril, porque sistematizados com base no controle do corpo e da mente ajustados a imperativos temporais. A qualidade do trabalho vem a partir da programação/sistematização, como nos indica FOUCAULT: *o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício (...)* (2002: 129). A qualidade do ensino seguia a proposta fabril no que concerne à integração dos estudantes num ambiente escolar no qual ocorresse a aprendizagem formal e de transmissão de conhecimentos sistematizados, com programações rígidas e controladas.

O processo pedagógico, aliado ao jogo de saber/poder, incorporava outra vertente: a premiação e o castigo. O encerramento das atividades escolares é marcado pelo tipo de ritual que inaugurou e naturalizou a diferença entre os alunos ((in)competentes) por meio da entrega de medalhas e prêmios àqueles que haviam sido os melhores do ano letivo – momento este que constituía a primeira parte da festa. O segundo instante coletivizava e encantava a todos pelas belíssimas apresentações de poesias, cantos e danças apresentadas pelos alunos, sob a orientação de suas professoras. A coroação da alegria, dedicação, trabalho e sacrifício vividos durante o ano letivo poderiam ser resumidos por meio da afirmação de que *tudo deu certo*.

Cabe destacar que a idealização da criação do uniforme para identificar os alunos, o ensino de qualidade para os filhos de operários, a vontade de transformar as diferenças econômicas e sociais das crianças em igualdade de condições, bem como as premiações – as medalhas e diplomas entregues aos alunos que obtinham as melhores notas, os que nunca tinham faltado às aulas – reafirmam, por meio da referida prática pedagógica, aquilo que tão bem observa ESTEBAN (2001: 107): *a homogeneidade buscada da individualização cria um “campo de comparação” que, funcionando como “espaço de diferenciação”, justifica a heterogeneidade de resultados alcançada*.

noções/inserções de autoridade, rigor e disciplina, consideradas indispensáveis para a educação, são também ressaltadas quando se trata da letra da Lei. A administração de Dona Elizabeth foi atravessada pelo período da ditadura militar, cujos reflexos se fizeram sentir na cultura e na educação. No que diz respeito à administração do país, o governo militar interferiu, reprimindo os movimentos estudantis, ao mesmo tempo em que implantou a Lei 5692/71, voltada à educação, mas que trouxe no seu bojo um conteúdo identificado com a racionalidade do trabalho.

Considerando que a organização escolar só se efetiva com a implementação das normas instituídas pelo Estado, é possível visualizarmos a proposta educacional explicitada no corpo da Lei, inserida nos pressupostos que embasaram a cultura escolar da citada Escola. Esse cumprimento legal unido às intuições da pedagogia arpiana, preconizava: desenvolver no estudante a mudança de comportamento através do treinamento, com o objetivo de ampliar as suas habilidades e atitudes para o ofício do trabalho. Almejava o governo militar, para a educação, o modelo empresarial, fundamentado na “racionalização do trabalho” e na adequação do processo econômico já constituído. Desse modo, a Escola buscava, na corrente pedagógica behaviorista, os processos e as técnicas de condicionamentos e, na teoria positivista, a valorização dos aspectos científicos. Para a diretora, que conhecia e vivenciava esses aspectos no meio fabril, o tecnicismo baseado na teoria behaviorista abria uma “porta” para que a instituição desenvolvesse uma cultura escolar, perspectivando a formação do aluno disciplinado, adaptado à rotina, à ordem e aos rituais, e assim, se inserir *efetivamente, conscientemente e de forma responsável na sociedade*.

Este sistema escolar abraça toda dinâmica pedagógica e se dilui nas diversas atividades do cotidiano escolar, nela imprimindo um caráter de vigilância e punição. Para além das determinações do Estado, a capilaridade do sistema de punição que recorre à vigilância para depois punir faz do espaço de sala de aula um espaço de medo, pois as ações docentes/discentes, de acordo com a ordem estabelecida, devem ser de grande êxito para o processo classificatório. O *exame*, para usar uma expressão de Foucault, era uma forma de cerceamento contínuo dos profissionais de educação, ainda que sutil, ao cumprimento das normas estabelecidas, acompanhadas de esmerado cuidado no manuseio dos dispositivos pedagógicos. Eram práticas transmitidas, negociadas, consentidas, não explícitas, para se ter um padrão de comportamento, que fosse incorporado e corporificado na memória dos que passavam pela escola.

Flávia Savioli, que estudou na Escola no final da década de 1980, recorda-se:

lembranças que guardo da minha caminhada escolar, a Escola Fábrica de Rendas Arp ocupa um significativo espaço em minha mente e coração. No ambiente das salas, corredores e o pátio, aprendi a dar importância às relações de modo geral, o respeito, a obediência, o compromisso, as responsabilidades já desde os seis anos de idade. Lugar onde descobri a importância do “olhar nos olhos” entre professores e alunos, da afetividade e autoridade. (Entrevista realizada em 12/03/03)

A ex-aluna, enquanto pensa e escreve, imagina e descreve parte do ambiente, expressando *modos que deixaram marcas* (SMOLKA, 2000: 76) do seu fazer e agir. Foram modos de aprender e ensinar materializados durante a sua vida escolar que, hoje, ainda trazem os sinais resultantes de uma forma de gestão administrativa singular. Na descrição feita pela aluna, *da sua caminhada escolar, ainda ocupa espaço na sua mente e no seu coração*. Em meio ao tempo, essas experiências não foram apagadas e constituem um sentimento de continuidade no presente, porque faz/é parte da prática pedagógica da ex- aluna.

Monara Mendes ainda guarda na memória o ressentimento de ter sido reprovada na terceira série, conforme enfatiza:

Olho para minhas memórias com carinho, pois ao lado das lembranças tristes, tenho também a consciência de ter sido “aluna das Rendas”, o que me rendeu certo status e respeito... lá construí uma postura de disciplina e aplicação nos estudos...

A descrição feita pelas alunas parece-nos explicitar que a alusão à Escola Fábrica de Rendas Arp está mais centrada na forma de apropriação das normas e disciplinas do que nas práticas que as estabeleceram. Ao focalizarem a disciplina, como ponto de referência para a manutenção de suas posturas como alunas, enfatizam ações que foram por elas permitidas, porque identificadas e assumidas. Nas suas histórias/memórias ficaram os registros de quem viveu, trocou experiências, seguiu normas, não acatou ordens, como no caso de Monara e de tantos outros estudantes que, ao serem reprovados através da avaliação classificatória, pediram suas transferências para outras instituições de ensino.

No compartilhamento de suas experiências, como alunas da Escola Fábrica de Rendas Arp, Flávia e Monara expressam a absorção do saber/poder, não centrada na figura da Diretora, mas situadas num jogo de saber/poder, ainda dependente. É interessante notar nos registros de Monara, a

presença desse jogo na condição que *lhe rendeu status e respeito* por ter sido aluna das Rendas. Ao se transferir da escola levava consigo *lembranças tristes* (reprovava a condição de aluna repetente), mas aprendeu técnicas de comportamento, que lhe garantiu respeito, status e disciplina, isto é, na condição de ex. aluna das Rendas, tinha atributos reconhecidos na comunidade local, afinal guardava o aroma dos Arp.

Se as estratégias escondiam as fórmulas de poder e os objetivos das mesmas, *as maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994), explicitadas na atitude de Monara Mendes, denotam uma espera vigilante *para captar no voo possibilidade de ganho* (Idem: 47). A não aceitação da reprovação a dominou por “dentro”. Assim, concordamos com FREIRE (1992: 97): *Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, história, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que estão fazendo.*

E ainda dizemos, com FREIRE: *é por sermos este ser “programado”, mas não determinado – “cada programa”, com efeito, não é totalmente rígido.* Mesmo a instituição optando por uma proposta pedagógica rígida e com um sistema de avaliação classificatório, não impediu que a aluna Monara, mesmo levando consigo os ensinamentos disciplinares que regiam os intercâmbios com os seus pares, rompesse com as amarras disciplinares e pedisse a sua transferência para outra escola. *O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão das coisas.* (Idem: 98).

Da mesma maneira, recorreremos às professoras que, como agentes do processo pedagógico, nos revelaram fatos corriqueiros da sala de aula, da sala das professoras, ou mesmo, seus feitos em relação à sua prática ou à interação com os estudantes. É interessante registrar que nos deparamos com muito silêncio. As professoras pareciam/parecem ainda guardar em suas histórias/memórias, como as alunas anteriormente citadas, o aroma de um “certo medo”, de contar, de falar economizando palavras, subtraindo informações e até pelo desejo de ocultar o seu próprio nome.

No contexto de sala de aula, segundo conversa informal que tivemos com algumas professoras, não existia proibição na interação professoras/estudantes, mas a postura da professora arpiana sinalizava a manutenção da disciplina e da hierarquia de poder, além da organização e da competência. Sendo que a competência, organização, habilidade e atitude eram atributos prioritários para que a professora fosse selecionada para fazer parte do corpo docente da Escola.

Em
relação

à

organização pedagógica, uma das professoras que trabalhou na escola, nos revela:

Em relação à questão pedagógica, éramos muito vigiadas desde a entrada. A diretora entrava em sala de aula sem bater à porta, corrigia os cadernos e os livros, que não podíamos deixar um sem correção. Os cadernos não podiam ter orelhas e a caligrafia tanto nossa como dos estudantes deviam ser perfeitas. A metodologia era baseada na obediência e essa condição era imposta a todos: alunos e professoras. Éramos mandados, obedientes de cabeça baixa (Prof^a. Ana Paula, em 14/03/03)

FOUCAULT (2002: 146) nos lembra que o *olhar disciplinar* necessita de escala. Ao desdobrá-lo, torna-se bastante completo porque cria uma rede sem lacuna que aumenta os efeitos proporcionadores do dispositivo disciplinar e *torna-o funcional*. A ideia básica era manter a articulação entre *corpo-objeto*, tendo a disciplina o objetivo de definir cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Nesse sentido, a disciplina tem papel fundamental: *estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro*. (Idem: 139).

A ordem mantida, o silêncio era o ponto nodal da sala de aula para desenvolver o processo ensino/aprendizagem. O trabalho pedagógico tinha que atender as necessidades do aluno, mas não era recomendada a tolerância, a bondade, a complacência com algumas atitudes que destoassem do poder disciplinar. Portanto, a sala de aula era o local adequado ao aperfeiçoamento do estudante e ao enquadramento do mesmo. Se o poder é expresso através de mecanismos visíveis, *o poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-o invisível*. (Idem: 156). O poder disciplinar tinha que ser aplicado passo a passo, por meio da correção dos cadernos, da caligrafia, da ausência de “orelhas” nos livros e cadernos. O uso do material de atividades de aprendizagem funcionava também como objeto corretivo de comportamento e de controle.

Essas práticas formavam um “jogo” de representações “positivas” que reforçavam a observância das normas e regras como aspectos vantajosos para a formação de bons hábitos. A transgressão da ordem, como nos mostra a professora, era inaceitável e implicava a sua responsabilidade sintonizada com a prevenção da disciplina.

De acordo com a direção, a Escola tinha uma pedagogia tradicional, centrada na seleção de conteúdo, na organização das atividades e no controle. A disciplina, como afirmava a diretora, *é um dos atributos reservados às professoras* para que o processo ensino/aprendizagem se tornasse um

modo

de

educar

os

alunos

e transmitir-lhes uma consciência escolar. A posição dos alunos, em relação à direção, era de obediência. Deviam estar atentos ao cumprimento da ordem e da escala hierárquica, como no caso das filas, no momento de oração e da chamada na sala de aula. Esse exercício disciplinar facilitava a integração dos alunos no ambiente de sala de aula e fora dele. Acresce a isso, a posição das professoras que exerciam o papel de vigilantes, ao mesmo tempo em que eram vigiadas. Este campo é identificado como uma necessidade de:

Combinar cuidadosamente medida de forças que exige um sistema preciso de comando. Toda atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. (FOUCAULT, 2002: 140)

Observamos que a forte liderança da diretora parece ainda emergir como característica própria de uma escola localizada no interior. A sua influência e o seu modo de administrar tende a distanciar-se no tempo, mas não na mente e no coração de muitos profissionais e alunos, que naquele cotidiano construíram relações de interação com os amigos e colegas, o que, através da vivência/presença de lutas, alegrias, desejos, emoções, vai compondo de forma uníssona a história/memória do grupo. Em sua obra *Confissões*, Santo Agostinho, ao falar sobre a memória, nos (re)lembra: *É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las.* (AGOSTINHO, 2003: 225).

Ademais, na atualização do passado, tanto das professoras quanto das alunas da Escola que registraram no presente as suas vivências, ao lado de tantos outros sujeitos do processo escolar, percebemos que foram vindo à tona, desse vasto palácio da memória, imagens trazidas por percepções de todas as espécies. Ao recordarem as ações que praticaram/praticam, foram compondo um quadro e, assim, (re)atualizando, escrevendo, registrando nomes, experiências, choro, medo, alegria, erro, acerto, objeto... Ainda continua o aroma das flores, que brotou da Escola dos Arp.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. De J. Oliveira Santos, A. Ambrósio de Pina. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

ANDRADE, Mariza Guerra. *A educação exilada: Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S. C. (Orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACUR, E. (Org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Descaminhos da Revolução Brasileira: o PCB e a construção da estratégia nacional-libertadora (1958-1964)

Ricardo da Gama Rosa Costa

Doutor em História pela UFF.

Professor Adjunto da Faculdade de Filosofia Santa Doroteia

rgrcosta@terra.com.br

RESUMO:

Este artigo pretende desenvolver um breve exame crítico da atuação política, entre os anos de 1958 e 1964, do Partido Comunista Brasileiro (PCB), então o principal partido da esquerda brasileira, buscando alguns elementos para melhor compreensão sobre as razões que levaram à derrota das esquerdas e dos movimentos sociais com o golpe de 1964. A análise foi centrada na “imagem do Brasil” que dirigentes e intelectuais ligados ao PCB construíram acerca da realidade brasileira naquele período histórico, quando o PCB, ao privilegiar o combate ao monopólio da terra exercido pelo latifúndio e ao imperialismo, vistos como parasitas da economia, baseou sua ação na estratégia nacional-libertadora, que demonstrou ser incapaz de hegemonizar os setores populares na resistência e na luta contra as frações mais dinâmicas da burguesia brasileira, as quais pretendiam, ao contrário de participar de um projeto nacionalista, garantir a plena afirmação do capitalismo monopolista no país.

ABSTRACT:

This article aims at developing a brief critical review on the political performance, between the years of 1958 and 1964, of the Brazilian Communist Party (PCB), then the leading Brazilian Left Party. The goal is to bring back some elements for a better understanding of the reasons which led the left parties and the social movements to be defeated by the military coup in 1964. It is centered on the analysis of the “image of Brazil” made by leaders and intellectuals connected to PCB, about the Brazilian reality during the historic period, when PCB developed a nationalist program against the power of the land monopoly and the imperialism, seen as parasites of the national resorts. The national liberating strategy truly showed itself unable to act as an hegemonic force to congregate popular sectors in the endurance and struggle against the more dynamic fractions of the Brazilian bourgeoisie that intended, opposing to participate in a nationalistic project, to consolidate the development of the monopolistic capitalism in the country.

Palavras Chave: História do PCB; Estratégia nacional-libertadora; Golpe civil-militar de 1964.

Introdução: 1964 e o golpe da burguesia monopolista

perpetrado em 1964 pelas frações monopolistas das classes dominantes no Brasil foi responsável, dentre outras inúmeras consequências que deixaram marcas profundas na sociedade brasileira até os dias atuais, pelo início do desmonte, no seio do pensamento de esquerda, da chamada concepção dualista da realidade brasileira, que começou então a ser revista e gradualmente abandonada após a derrota imposta aos setores populares pelas forças de direita. A tese, na época hegemônica entre os opositores do capitalismo, havia produzido um projeto político marcado pela viabilidade de uma alternativa nacional ao imperialismo e pela aposta de que este movimento de libertação, no qual se destacava o viés nacionalista, poderia contar com a participação e até mesmo a condução da burguesia industrial nativa.

A burguesia brasileira, no entanto, manteve a aliança já alinhavada com o capital internacional, fazendo parte das articulações em torno do golpe civil-militar de 1964 e contribuindo para desbaratar o movimento de massas então em ascensão no país. A efervescência política e cultural experimentada pelos brasileiros em princípios da década de 1960 denotava a passagem para uma sociedade de tipo “ocidental”, para usar terminologia gramsciana, consolidando um processo que já se verificava nas décadas anteriores. O célere desenvolvimento capitalista no país criava novas situações de conflitos e contradições sociais que eram acompanhadas pela formação e dinamização de novos sujeitos coletivos, os aparelhos privados de hegemonia, possíveis de se identificar tanto nas organizações comprometidas com a formulação de projetos alternativos ao capitalismo, quanto nos grupos representativos das classes que agiam em favor da manutenção e do aprofundamento do sistema.

O quadro de uma clara socialização da política, com a participação de amplas camadas trabalhadoras, urbanas e rurais nos embates políticos do período, demonstrava ser este o verdadeiro fato novo na vida brasileira. Se a mobilização social não colocava imediatamente em xeque a ordem capitalista, não deixava de representar uma séria ameaça aos interesses das classes dominantes, pois poderia desaguar num processo profundo de reformas democráticas e sociais, de caráter anti-imperialista e antilatifundiário, conforme apontavam os movimentos articulados em torno das reformas de base (NETTO, 1998: 22-24). A resposta dos setores mais dinâmicos das classes dominantes, constituídos pela burguesia industrial e financeira monopolista, foi a preparação de um movimento reacionário para conter de pronto a ameaça que vinha das massas trabalhadoras, excluindo-as de qualquer possibilidade de participação em instâncias do aparelho estatal.

Todo este processo de embates políticos que explodiu no início da década de sessenta, redundando na solução de força adotada por setores da classe dominante, expressou o acirramento

da

luta de

classes

no

Brasil,

num quadro que pode ser descrito como o da “crise orgânica” indicada por Gramsci. Seu conteúdo foi a crise de hegemonia no interior da classe dirigente, provocada, entre outros fatores, pela ativa movimentação de amplas massas, as quais, em seu “conjunto desorganizado”, podiam fazer emergir uma situação revolucionária. No entanto, como afirma Gramsci, a crise cria situações imediatas perigosas, já que os diversos estratos da população não possuem a mesma capacidade de se orientar rapidamente e de se reorganizar com o mesmo ritmo (GRAMSCI, 2000: 60-61). Sendo assim, frações da classe dominante foram capazes de se articular para retomar o controle da situação e esmagar o seu adversário principal, impondo uma “solução orgânica” evidenciada na unificação de forças em torno de uma só direção, um único “partido”, eficaz na política repressiva necessária para afastar o “perigo mortal” naquele momento.

Esta solução representou o rearranjo das forças políticas no núcleo central do poder, ao desfazer o “pacto populista” existente, afastando os setores burgueses considerados ultrapassados para o modelo de desenvolvimento econômico que se pretendia fazer aprofundar. Através de seus aparelhos privados de hegemonia, com destaque para as associações empresariais e entidades como o IPES e o IBAD, além dos aparatos tipicamente coercitivos, como o Exército e a Escola Superior de Guerra, a burguesia monopolista organizou a difusão da ideologia anticomunista e do discurso do “perigo vermelho” que contagiou parcelas significativas das camadas médias, atraindo-as para o apoio ao golpe de 1964. Deste modo, a solução para a crise de dominação burguesa, inscrita num processo de “revolução passiva”, significou o desfechar de duro golpe no movimento operário em ascensão, para que a atualização do projeto capitalista se desse sem maiores obstáculos, garantindo a consolidação e a expansão do capitalismo monopolista no Brasil.

O PCB e a estratégia nacional-libertadora

As bases empíricas e teóricas adotadas para a elaboração da estratégia revolucionária do Partido Comunista Brasileiro, calcadas, respectivamente, numa interpretação imprecisa da realidade brasileira e na tradição do pensamento oriundo da III Internacional, acabaram por dificultar a capacidade de vislumbrar toda a preparação dos grupos fundamentais da classe dominante em direção ao golpe de Estado, por não permitirem enxergar as transformações estruturais na sociedade

brasileira, responsáveis pela promoção de novos arranjos de classe, a prever a necessidade de uma nova forma de dominação burguesa no país.

O PCB, por um lado, com a Declaração de Março de 1958, havia imprimido importante mudança de rumo na sua linha política, ao reconhecer o desenvolvimento capitalista em curso dentro do país, ao mesmo tempo em que passava a perceber a importância de se lutar pela consolidação e ampliação da legalidade democrática, resgatando o papel da democracia, há muito negligenciada nas discussões internas. Tais conclusões passavam a indicar a necessidade da interferência dos comunistas nos rumos deste processo, organizando as pressões populares sobre o Estado, e apontavam ainda para a possibilidade real de se conduzir a revolução brasileira por meios pacíficos. Daí a participação cada vez maior do PCB junto aos movimentos nacionalistas e, em princípios dos anos de 1960, na campanha pelas reformas de base, compondo um amplo arco de alianças que apostava numa alternativa de desenvolvimento econômico anti-imperialista.

Por outro lado, os dirigentes do PCB ainda viam como necessária a ultrapassagem dos “resquícios feudais” que insistiam em identificar na realidade brasileira, o que os mantinham presos à perspectiva etapista da plena realização do capitalismo como forma de iniciar a transição para a sociedade socialista. Havia a firme compreensão de que o desenvolvimento econômico capitalista no Brasil entraria em choque com a exploração imperialista, fazendo aprofundar a contradição entre as forças nacionais e progressistas em crescimento e o imperialismo norte-americano, visto como principal obstáculo para a sua expansão.

A etapa da revolução brasileira, naquele momento histórico, seria, portanto, principalmente, nacional e anti-imperialista e, secundariamente, em favor do desenvolvimento das forças produtivas para ultrapassar a sobrevivência das relações “feudais” e “escravistas” no campo. Disso resultava a estratégia centrada na formação de uma frente única nacionalista e democrática, partindo do princípio segundo o qual o embate central se daria entre nação e povo contra interesses imperialistas estrangeiros e não entre proletariado e burguesia.

É preciso levar em consideração que o ambiente intelectual das esquerdas no pré-64, tendo o PCB como centro hegemônico, mas incluindo socialistas, trabalhistas, nacionalistas e desenvolvimentistas que se opunham ao domínio imperialista, só fazia estimular a crença na viabilidade de um projeto nacional autônomo no âmbito do capitalismo, num contexto internacional reforçado pelas vitórias dos movimentos de libertação nacional na Ásia e na África e da Revolução Cubana.

Não se tornara ainda perceptível para muitos a inevitabilidade da associação dos capitais privados nacionais com os monopólios estrangeiros, como uma tendência inerente à conjuntura econômica caracterizada pelo aprofundamento das relações capitalistas no Brasil e no mundo. Na avaliação de Ricardo Bielschowsky:

... nos
anos

50, ainda estavam em plena implantação as estruturas industriais nos países subdesenvolvidos, e ainda se iniciava o atual padrão de internacionalização de capitais, processos casados cuja interação não podia ser percebida em sua plenitude. É natural, portanto, que a compreensão da novidade histórica fosse confusa (BIELSCHOWSKY, 2000: 196).

Não seria menor a dificuldade em analisar o processo de complexificação da sociedade civil no exato instante em que ele se verificava. Além disso, o instrumental teórico à disposição dos comunistas do PCB, fundamentado nas categorias stalinianas das teses da III Internacional, ainda dominantes nas resoluções da maior parte dos partidos comunistas em todo o mundo, não obstante a política de desestalinização em curso, orientava no sentido de esquemas explicativos simplificados, expressos, por exemplo, na visão dualista da realidade brasileira e na noção da revolução por etapas².

Ocidente e Oriente nas representações da sociedade brasileira

Utilizando as categorias teóricas de Antonio Gramsci, em especial os conceitos “Ocidente” e “Oriente”, é possível depreender que, de acordo com a percepção dos principais intelectuais e articulistas ligados à linha política do PCB, a formação social brasileira era basicamente configurada por elementos “orientais”, se aplicarmos esta designação às caracterizações de “atrasada”, “retrograda” ou “semifeudal”, dedicadas à estrutura econômica marcada pelo monopólio do latifúndio. Não se descarta a existência de traços “ocidentais”, pois se reconhece a expansão de formas capitalistas de produção, inclusive no campo brasileiro, mas, na linha hegemônica pecebista, o “Oriente” suplanta o “Ocidente”.

Representando a visão corrente encontrada nos textos editados na imprensa comunista entre 1958 e 1964, podemos destacar a lógica interpretativa de Alberto Passos Guimarães, importante formulador teórico pertencente aos quadros do PCB, em artigo publicado na revista Estudos Sociais no ano de 1964. Para o autor, a produção agrícola baseada no latifúndio escravista teria imprimido uma marca originalmente negativa ao processo evolutivo da sociedade e da economia no Brasil. O tipo de colonização aqui empregado teria gerado um crescimento distorcido da riqueza social: Nosso ponto de partida foi o monopólio da terra, a concentração da propriedade elevada ao mais

controle absoluto dos meios de produção nas mãos de uma casta que soube mantê-lo por vários séculos (GUIMARÃES, 1964: 229).

Dentro de sua ótica, as forças produtivas não podiam se desenvolver plenamente, em função dos entraves impostos pelo latifúndio, dos privilégios concedidos pela Coroa portuguesa aos intermediários de negócios e às proibições às atividades manufatureiras na colônia. E em pleno século XIX continuariam predominando os entraves à livre concorrência e as restrições à expansão de formas embrionárias da propriedade burguesa: o campesinato não se desenvolvera como classe, o artesanato era escasso e era quase inexistente a população livre dos centros urbanos, quadro que impedia a formação de uma base social necessária à “missão histórica” reservada à revolução burguesa. Tal situação teria começado a sofrer alterações quando o eixo da economia brasileira deslocou-se para o Centro-Sul, mas a cadeia de privilégios aristocráticos seria mantida à revelia do surto industrial na virada do século, pois as novas oligarquias burguesas, capitaneadas por barões e viscondes, vieram suceder as antigas oligarquias feudais, disputando privilégios e favores do Estado (GUIMARÃES, 1964: 231).

Alberto Guimarães destacava que o alto grau de concentração dos meios de produção na estrutura agropecuária brasileira seria acompanhado por um nível igualmente exagerado de centralização na indústria, superior ao encontrado nos países de capitalismo avançado. Esta tendência seria reafirmada mesmo após a crise mundial de 1929, quando a intervenção do Estado varguista reduziu os reflexos da depressão econômica junto aos grandes proprietários de café, garantindo as posições de domínio do monopólio da terra. A intervenção estatal teria incentivado ainda a criação de situações de monopólio nos principais setores da indústria, como no caso do cartel formado pelas usinas de açúcar e do alto grau de concentração no ramo têxtil, dominado por um pequeno número de grandes empresas. A tendência à concentração da produção e à centralização dos capitais, reforçada após a Segunda Guerra Mundial, indicaria que:

as formas ultraconcentradas da produção existentes em nossa economia não são decorrentes, em geral, do processo evolutivo espontâneo, mas de medidas artificiais que tiveram consequências desastrosas para a livre expansão das forças produtivas e o rápido desenvolvimento da economia nacional (GUIMARÃES, 1964: 235).

Na concepção do articulista, portanto, as práticas monopolistas, já presentes na formação histórica brasileira desde a colonização predatória fincada no latifúndio escravista, por si só responsável por frear o desenvolvimento das forças produtivas e a constituição de um mercado

interno, teriam sido reforçadas pela ação do Estado brasileiro durante o século XX, criando uma situação artificial e oposta ao que deveria ocorrer de forma espontânea, em condições presumivelmente “naturais” de florescimento das relações capitalistas e de crescimento espontâneo da indústria. A maior penetração dos capitais estrangeiros após a Segunda Guerra Mundial confirmaria em essência o subdesenvolvimento brasileiro, pois o autor havia de caracterizar os monopólios estrangeiros pelo seu parasitismo. Ao agir como um parasita da economia nacional, o capital estrangeiro impediria o desenvolvimento de um capitalismo genuinamente brasileiro, o que, por conseguinte, frearia o curso “natural” do processo histórico, atrasando ou obstando a evolução rumo ao socialismo.

Igualmente características da concepção dominante no PCB sobre a questão agrária eram as opiniões do dirigente comunista e deputado constituinte de 1946-47 Carlos Marighella, conforme expressas no artigo “Alguns aspectos da renda da terra no Brasil”, publicado na Revista Estudos Sociais nº 1, de maio/junho de 1958. O texto de Marighella partia do pressuposto de que dois tipos de renda, a pré-capitalista e a capitalista, conviviam simultaneamente na estrutura agrária brasileira. Ao analisar a renda da terra na cultura do café, apresentava a figura do colono como a de um trabalhador submetido tanto à exploração da renda trabalho, típica das sociedades pré-capitalistas, quanto ao regime do salariado, próprio do capitalismo.

A primeira forma de exploração revelar-se-ia no trabalho realizado exclusivamente na terra do fazendeiro, ficando mais nítida quando, em determinados dias do ano, o colono era obrigado a prestar serviços gratuitos ao seu senhor, tais como consertar estradas e cercas e limpar pastos. Tais serviços receberam do autor do artigo a denominação de “corveia”, como se de fato existissem relações inerentes ao feudalismo no campo brasileiro. Dentro desta mesma linha, asseverava a total dependência do colono para com o dono da terra, expressa também na apropriação, pelo fazendeiro, do produto suplementar do plantio realizado na parcela do terreno concedida ao trabalhador, além de outras formas de coerção extra-econômica, como a proibição de caçar, pescar e tirar lenha das matas da fazenda, características ilustrativas da servidão, forma de trabalho dominante no feudalismo.

Mas, ao mesmo tempo, para Marighella, o colono era um trabalhador assalariado, em virtude de a fazenda de café ser também um empreendimento capitalista. Argumentou tratar-se, na verdade, de um semiproletário, pois a condição, segundo ele, para o trabalhador se afirmar como assalariado, isto é, receber em dinheiro, nem sempre acontecia, já que o fazendeiro lhe reservava o vale, como

complemento do que consumia no barracão da fazenda, outro instrumento de dominação a retirar o caráter de liberdade da força de trabalho, também visto como “remanescente do feudalismo” (MARIGHELLA, 1958: 22). Historicamente, o quadro era explicado como resultado da passagem do fenômeno da parceria, pela qual o braço estrangeiro importado para a lavoura de café entregava a renda produto ao dono da terra, para a condição de trabalhador semiproletário, na qual o colono perdia totalmente a ilusão de tornar-se um produtor independente, mas não se transformara plenamente ainda num assalariado, devido às revivescências da servidão, como referido acima.

O articulista explicava tal situação híbrida pelo fato de a produção de café ser principalmente destinada ao comércio exterior, servindo quase exclusivamente aos interesses do imperialismo e dos latifundiários e pouco contribuindo para o desenvolvimento do mercado interno, menos ainda para a circulação de dinheiro no meio rural. A possibilidade de junção, em uma mesma realidade social, de duas formas de exploração historicamente separadas, era vista como exemplo da singularidade de um país oprimido e dominado pelo imperialismo, onde o monopólio da terra é lei geral (MARIGHELLA, 1958: 20), impondo a sobrevivência de resquícios feudais no campo. Além disso, a maior parte das fazendas de café (88%, conforme destacado no texto) continuava a ser tocada por colonos, fato que constituiria uma prova da permanência dos restos feudais.

Outros exemplos discriminados no artigo serviam para reforçar as conclusões já verificadas. Eram registradas diferenças marcantes, em relação à agricultura cafeeira, nos casos das culturas canavieira e algodoeira. Na primeira, a usina de açúcar era descrita como superior – na perspectiva de um empreendimento capitalista – à fazenda de café, ao encarnar nitidamente a união entre agricultura e indústria, fazendo do usineiro um industrial do campo, ao contrário do fazendeiro de café. Mas, ao mesmo tempo, o usineiro era também um latifundiário a explorar, em suas terras, trabalhadores vinculados a outras culturas (café, algodão, arroz), sujeitando-os igualmente às formas de exploração semifeudais, assim como o fazia em relação aos plantadores de cana, apontados como semiproletários, tais quais os colonos de café. O fornecedor de cana independente, o antigo senhor de engenho, identificado agora como capitalista, camponês ou fazendeiro rico a explorar a renda produto do pequeno arrendatário (ou pequeno camponês) e a mais-valia do trabalhador rural, estaria de fato subordinado ao grande poderio do usineiro, imposto, centralmente, através do monopólio da terra.

No outro exemplo, a cultura do algodão era apresentada como desenvolvida à base do arrendamento da terra, tendo criado a figura do arrendatário pobre, submetido a contratos tão

extorsivos quanto os do colono de café, ao ser obrigado a entregar produto excedente ou a prestar trabalho ao latifundiário. Este, ao contrário do fazendeiro do café e do usineiro, os quais encarnariam a aliança da terra com o capital, somente seria capaz de extrair renda da terra se explorasse a miséria dos inúmeros arrendatários. Segundo o dirigente comunista, a renda apropriada pelo latifundiário do algodão seria toda ela pré-capitalista, não existindo, assim, a figura do trabalhador assalariado, a não ser no caso da indústria do beneficiamento do produto, conservada em mãos de empresas imperialistas, totalmente separada da exploração agrícola, monopolizada pelos grandes proprietários.

A solução para o enfrentamento político de tal quadro, registrada no final do artigo, estaria em eliminar o monopólio da terra, medida a ser precedida pela extinção das formas feudais de exploração, cuidando para que ficassem resguardados, porém, os empreendimentos industriais do campo, pois, assim, desde que garantida a aplicação da legislação trabalhista na área rural, estariam criadas as novas condições para o desenvolvimento das forças produtivas (MARIGHELLA, 1958: 43).

O “ocidentalismo” de Caio Prado Júnior

No campo oposto às análises produzidas pelos defensores da linha política oficial do PCB, as formulações de Caio Prado Júnior aproximavam-se do que se pode enxergar como um viés “ocidentalista” na interpretação da realidade brasileira contemporânea, sem que isso significasse a negação total da existência, dentro dela, de sobrevivências “orientais”. As sobrevivências pré-capitalistas na estrutura agrária brasileira (aquilo que os dirigentes comunistas chamavam de “restos feudais” e que, para Caio Prado, poderiam ser denominados de “restos coloniais” ou “escravistas”) deveriam ser compreendidas como integrantes do modo de produção capitalista brasileiro, tendo, na verdade, contribuído para o seu desenvolvimento, ao permitirem uma superexploração do trabalho.

Caio Prado Júnior afirmava que não havia resquícios feudais a serem ultrapassados no Brasil, tendo em vista que um tal sistema feudal jamais fez parte da formação histórica brasileira, vinculada, de outro modo, a um tipo de colonização e de ocupação territorial voltada a atender as exigências de um empreendimento mercantil: a produção de objetos demandados pelos mercados europeus (PRADO JÚNIOR, 1960a: 199). Deduzia que as relações de produção e de trabalho eram

determinadas pela grande exploração agromercantil, cuja posição dominante na estrutura agrária impunha a divisão das classes em, de um lado, grandes proprietários e empresários agrícolas a deter em suas mãos a imensa maioria das terras ocupadas e, de outro, a população trabalhadora, à qual não restava alternativa senão fornecer a mão de obra necessária ao grande negócio. Como atividade secundária, havia a possibilidade de os trabalhadores dedicarem-se, nas sobras de terra e de tempo, ao plantio de subsistência.

Segundo Caio Prado, o essencial das relações de produção e trabalho na zona rural envolvia o binômio grande proprietário x trabalhador - fornecedor de mão de obra e de serviços e não grande proprietário x pequeno proprietário ou camponês. Neste quadro, eram apontadas três formas de remuneração do trabalho no campo, passíveis de serem combinadas a depender do momento e do lugar: o pagamento em dinheiro (salário), em parte do produto e no direito de ocupar, para culturas próprias, parte das terras do proprietário. Geralmente, seriam formas de pagamento em troca dos serviços prestados pelos trabalhadores. De acordo com o renomado historiador, a prestação de serviços constituiria a essência das relações de trabalho na agropecuária brasileira.

Caio Prado argumentava, outrossim, que o pagamento por serviços na base da concessão ao trabalhador de produzir para si próprio nas terras do empregador ou por meio de produtos levava a que se confundissem tais situações com a parceria, elemento invariavelmente apontado pelos formuladores da linha política pecebista como característico da natureza semifeudal da economia brasileira. Na verdade, tratar-se-ia simplesmente, na imensa maioria dos casos, de uma relação de emprego em que parte da remuneração do trabalhador era paga in natura, com parte do produto, não se configurando, por tal motivo, numa forma anacrônica ou obsoleta de exploração sobrevivente de um passado feudal. Isto porque não se observava, nas relações entre proprietários e trabalhadores rurais, nada que se assemelhasse a uma sociedade entre as partes, menos ainda à transferência de posse da terra ao empregado, situações típicas da parceria clássica.

A parceria ou meação estaria perfeitamente inserida no quadro de desenvolvimento das relações capitalistas no país, conforme buscou demonstrar o articulista ao registrar que tal prática teria se difundido no Estado de São Paulo, principal centro produtor brasileiro, posteriormente a 1930, ligada especificamente não à economia cafeeira, mas à cultura do algodão, cujas relações de produção, em virtude do cultivo em larga escala, se baseavam em serviços prestados com participação no produto. O intelectual paulista assegurava, portanto, que a parceria, longe de conformar um tipo exemplar das sobrevivências feudais no campo brasileiro, além de ter sido

desconhecida nas fazendas de café, constituía uma forma de trabalho adotada em particular na cultura algodoeira, num momento em que o sistema capitalista há muito era hegemônico no país. Ao contrário do que Marighella havia sugerido em seus estudos a respeito da cultura do algodão, na visão de Caio Prado não se configuraria aí a predominância da renda pré-capitalista, mas uma forma de exploração do trabalho superior até ao salariado. O regime de meação, dominante na cultura algodoeira, além de ter sucedido cronologicamente o pagamento por salários, representaria um benefício maior para o trabalhador, pois abriria a possibilidade de acesso à propriedade explorada pelo meeiro e as condições de vida seriam, em geral, melhores que as do colono das fazendas de café.

Caio Prado enfatizava ainda não haver como estabelecer comparações entre a figura clássica do camponês europeu (detentor dos meios de produção e proprietário de fato da terra em que produzia) egresso do feudalismo e o trabalhador rural brasileiro, em sua grande maioria, obrigado a vender a força de trabalho ao grande proprietário para sobreviver. Buscava comprovar que a grande propriedade rural brasileira, com origem histórica marcada pela necessidade da produção em larga escala voltada ao mercado externo, somente possível de ser realizada com a introdução do braço escravo em altas quantidades, impediu o florescimento da pequena propriedade e do campesinato.

O que poderia ser entendido como a constituir uma economia propriamente camponesa no Brasil, segundo o autor, representava um setor residual da estrutura agrária, como no caso da colonização estrangeira ao sul do país. Atestava que, abolida a escravidão, as relações de trabalho servis foram substituídas por prestações de serviços ou empregos, mesmo que o pagamento nem sempre se fizesse por meio de salários, existindo, dentre suas formas mais comuns, a concessão ao direito de plantar produtos de subsistência no terreno do proprietário. Este “trabalho livre” jamais poderia ser confundido com o de um camponês, tendo em vista a submissão do trabalhador, na sua atividade produtiva, ao poder do verdadeiro dono da terra, via de regra, um latifundiário. Tratar-se-ia, portanto, não de um pequeno proprietário, de alguém que detivesse de fato a propriedade da terra por ele ocupada, mas de um trabalhador obrigado a vender sua força de trabalho, em troca de um salário ou da permissão em plantar no terreno do proprietário.

Por fim, cabe destacar o alerta do historiador para o fato de a expressão “feudal” estar sendo usada, em muitas ocasiões, como um sinônimo para formas brutais e vis de exploração do trabalho no campo. De qualquer modo, ele rejeitava o uso do conceito, considerando ser mais apropriado falar em “restos escravistas” ou “relações semiescravistas”, termos que aludiam ao passado colonial

brasileiro, em que a escravidão serviu de base a uma economia mercantil. Ademais, no presente, as relações sociais não seriam presididas por estatutos pessoais, como no feudalismo, mas por relações mercantis, através das quais os proprietários compravam e os trabalhadores vendiam a mercadoria força de trabalho, num regime de liberdade jurídica. Aduzia que, se a transação não se realizava exclusivamente por intermédio do pagamento em dinheiro, assumindo também formas não monetárias, tal fato não se daria por força de alguma restrição de ordem jurídica ou institucional, mas por causa de determinadas circunstâncias ou conveniências práticas.

No entanto, formas “ocidentais” quase puras são depreendidas da interpretação feita pelo escritor paulista acerca da questão agrária, pois sua concepção a respeito da formação histórica brasileira levava à consideração da economia forjada no período colonial como a integrar, desde o seu nascedouro, o sistema capitalista mundial. O momento da transição do feudalismo para o capitalismo era confundido com um “primitivo capitalismo comercial”, em função da prioridade dada, pelo historiador paulista, ao papel desempenhado pela circulação de mercadorias na análise das transformações econômicas e sociais. O capital mercantil assumiria, assim, função preponderante na condução da economia, daí redundando que:

Desde o escravismo já estariam dadas praticamente todas as condições do capitalismo ou o conjunto de seus elementos estruturais, excluindo, assim, a possibilidade de existência de modos de produção pré-capitalistas (MANTEGA, 1992: 241).

Por sua vez, a mão de obra escrava não apresentaria características absolutamente opostas às do trabalho assalariado, uma vez que ambas as formas de exploração eram designadas como “força de trabalho”, pois estariam, em momentos históricos singulares, subordinadas, no fundamental, aos mesmos interesses e objetivos da grande propriedade monocultora: a produção em larga escala voltada ao mercado exterior.

Superestimando a associação de determinadas formas de exploração do trabalho rural ao assalariamento, como no caso dos estudos sobre a parceria, Caio Prado chegou a ponto de descrever o terreno no qual se travavam as relações entre proprietários e trabalhadores rurais como de um mercado livre de trabalho, em que proprietários e trabalhadores, na posição respectiva de pretendentes e ofertantes de força de trabalho, se defrontam e de comum acordo estipulam as condições em que se fará a cessão ou compra da mesma força (PRADO JÚNIOR, 1960a: 219). Tal

configuração das relações de trabalho no campo brasileiro nublava as reais condições de superexploração a que estavam submetidos os trabalhadores, numa estrutura marcada por revivescências de formas de trabalho essencialmente coercitivas. Daí que se apresentasse como simplificadora e descolada do terreno histórico da luta de classes no país a proposta apresentada pelo historiador para o enfrentamento às formas brutais de exploração do trabalho na agropecuária brasileira: a extensão da legislação trabalhista, então já a fazer parte do cotidiano fabril e urbano, aos trabalhadores rurais. A simples aplicação da legislação na área rural seria capaz, na ótica de Caio Prado, de restringir a ação abusiva do proprietário no trato com seus empregados, transformando a relação empregador/empregado em mero contrato de trabalho, através do qual prevaleceria a igualdade jurídica entre as partes.

Quanto às relações com o imperialismo, para Caio Prado, o Brasil estaria submetido a um processo *sui generis* de industrialização, numa coleção desconexa de unidades filiadas aos trustes internacionais, meras extensões deles no país. Nas suas bases, a economia brasileira permaneceria a constar no sistema econômico internacional como produtora e fornecedora de produtos primários aos países centrais do sistema, com a diferença de que a troca passou a ser feita com as manufaturas produzidas dentro do próprio país, pelas filiais aqui estabelecidas das mesmas empresas estrangeiras. Assim, a economia nacional mantinha-se, sob a capa e com as insignificantes compensações de um progresso muito mais aparente e de fachada que real, num estágio inferior de desenvolvimento e sem a possibilidade de atender efetivamente às necessidades da grande maioria da população (PRADO JÚNIOR, 1960b: 4).

Para reverter tal quadro, seria preciso apostar em uma política nacionalista (pois não se trataria ainda, segundo Caio Prado, de engendrar planos utópicos) capaz de promover uma industrialização fundada na iniciativa nacional, privada e pública, voltada não para a exploração do restrito mercado santuário de reduzidos setores privilegiados da sociedade, mas a serviço dos interesses e necessidades essenciais do país e das grandes massas. Na agenda da luta anti-imperialista, cumpriria tornar efetivo o monopólio estatal das transações financeiras com o exterior, a fim de evitar as remessas de lucros às matrizes dos trustes internacionais. A intervenção estatal na economia brasileira, visando promover uma industrialização com bases genuinamente nacionais, seria uma das chaves centrais na proposição caiopradiana, sob o argumento de que a contradição entre a intervenção do Estado no domínio econômico e a livre iniciativa privada constituiria uma das molas principais da futura transformação socialista do país.

historiador rejeitava, por fim, a tese da burguesia como uma força revolucionária, assegurando que a burguesia brasileira era francamente favorável ao capital estrangeiro e ao estabelecimento de monopólios internacionais no país, razão pela qual até mesmo o açucarado e róseo reformismo teorizante da CEPAL (PRADO JÚNIOR, 1960b: 4) seria capaz de provocar graves apreensões e escandalizadas reações nos meios burgueses brasileiros. Declarava então que a única classe e categoria social capaz de propulsionar a revolução brasileira, de caráter agrário e nacional naquela fase histórica, seriam os trabalhadores, com o proletariado urbano na vanguarda, conduzindo os trabalhadores do campo.

As críticas de Caio Prado Júnior às teses oficiais PCB, sem dúvida, buscavam desenvolver uma análise mais rigorosa do processo capitalista no Brasil, ao descartar a matriz dualista e pôr em questão, embora de forma incompleta, uma estratégia etapista mais ortodoxa. Mas, ao subestimar e mesmo negar as possibilidades de progresso econômico pleno proporcionado pelas relações capitalistas no Brasil, não conseguiram ir muito além dos limites traçados pelo projeto nacionalista, propondo uma industrialização em bases nacionais e uma reforma agrária que ampliasse o mercado interno e garantisse melhores condições de vida à população. Neste processo, a necessária ação intervencionista estatal cercearia a iniciativa privada, abrindo caminho posterior para o socialismo. Não fica claro de que modo deveria se pensar a luta hegemônica dos trabalhadores na sociedade e no Estado, mesmo com a profissão de fé no proletariado brasileiro expressa pelo escritor, denotando inclusive uma visão eivada de romantismo em torno da questão.

O V Congresso do PCB: consolidando a estratégia nacional-libertadora

Em abril de 1960, o Comitê Central do PCB lançava, no Jornal Novos Rumos, o órgão oficial do PCB, as Teses do V Congresso para discussão, e o debate demonstrou, centralmente, a divergência existente entre dois grupos principais: de um lado, o núcleo dirigente consolidado no interior da direção partidária durante as discussões sobre o processo de desestalinização, do que resultou a elaboração e aprovação da Declaração de Março de 1958 (Prestes, Giocondo Dias, Marighella, Jacob Gorender, Mário Alves, Armênio Guedes, etc); de outro lado, o grupo stalinista (Maurício Grabois, Pedro Pomar, João Amazonas), que, derrotado no Congresso, fundaria o PC do B dois anos depois. As divergências relativas às análises sobre a realidade brasileira e seus

desdobramentos políticos, presentes, por exemplo, nos questionamentos de Caio Prado Júnior e de Elias Chaves Neto, editores da Revista Brasiliense, foram tratadas de forma secundária durante o debate, por não representarem no fundo antagonismo com a linha nacionalista.

A pedra de toque da Resolução Política do V Congresso, aprovada em agosto de 1960, foi a definição da burguesia brasileira como uma classe a possuir duplo caráter: por conta de seus interesses imediatos, tendia a chocar-se com o capital monopolista estrangeiro, o qual representaria um obstáculo à expansão dos seus negócios. Ao pertencer a um país explorado pelo imperialismo, a burguesia nacional encerraria um potencial revolucionário, apresentando-se, aos olhos dos dirigentes comunistas, como uma força capaz de opor-se à dominação imperialista. Mas, em função de sua natureza de classe exploradora, da sua fragilidade econômica e política e dos laços inevitáveis com o sistema imperialista, também era levada a promover acordos e concessões com o capital estrangeiro, na defesa de seus interesses.

A burguesia brasileira, na concepção do PCB, apresentava-se como uma força anti-imperialista inconsequente, dividindo-se em um setor entreguista minoritário e uma facção vacilante majoritária, que poderia, mesmo assim, abraçar a causa nacionalista. Por conta disso, a revolução brasileira, naquela etapa histórica, era caracterizada como anti-imperialista e antifeudal, nacional e democrática. Um outro elemento a contribuir para tal caracterização da revolução brasileira era a conjuntura internacional, ao indicar que a superioridade crescente do socialismo sobre o capitalismo no plano mundial, o desenvolvimento ascendente do movimento de libertação dos povos e o consequente debilitamento do sistema imperialista (PCB, 1980: 46) exerceriam poderosa influência favorável ao crescimento das forças anti-imperialistas e democráticas no Brasil.

No PCB, continuava a imperar a noção de que o capitalismo, internamente, configurava um fenômeno de caráter progressista, em contraste com a suposta realidade de um sistema em acelerada decadência na arena internacional. A formação da aliança com a burguesia nacional, no entanto, deveria ser acompanhada da luta permanente contra a intensificação da exploração capitalista e contra as tendências burguesas de conciliação com o imperialismo. Na medida em que o proletariado se empenhasse em conquistar a hegemonia do movimento nacionalista e democrático, cada vez mais se colocaria na ordem do dia o antagonismo de classe entre trabalhadores e capitalistas brasileiros, na perspectiva de se criar, as premissas imprescindíveis ao salto qualitativo para a etapa socialista da revolução (GORENDER, 1960: 9).

Da
parte
dos

pesquisadores que influenciaram o pensamento dos dirigentes pecebistas e de amplos setores da esquerda brasileira, há que destacar as formulações do historiador Néelson Werneck Sodré, que, no livro *Introdução à Revolução Brasileira*, por exemplo, via no nacionalismo o grande divisor de águas na história do Brasil recente, por seu conteúdo libertador na luta contra as forças econômicas externas, por estar imbuído do ideal democrático e popular dos grupos sociais em ascensão e por possuir caráter revolucionário, pela capacidade de superar o que no Brasil ainda havia de colonial. Havia o entendimento, da parte de Sodré, de que as classes sociais interessadas na transformação revolucionária da realidade nacional constituiriam o conjunto compreendido pelo campesinato, o semiproletariado, o proletariado, a pequena burguesia e as partes da alta e média burguesias que tinham seus interesses confundidos com o interesse nacional. Esta seria uma força majoritária inequívoca e invencível, se organizada, na luta contra os latifundiários, a alta e a média burguesia comprometidas com o imperialismo (SODRÉ, 1967: 208-209).

Para os formuladores da estratégia pecebista, as condições impostas pelo desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil teriam colocado, objetivamente, a burguesia industrial brasileira em rota de colisão com o imperialismo. As condições subjetivas, porém, traduzidas na tendência a conciliações, vacilações e concessões ao inimigo externo, naquilo que, nos documentos dos comunistas, expressariam a natureza dúplice e conciliadora da burguesia, impediriam o pleno desafoço do processo em direção às transformações estruturais da sociedade brasileira.

Não se percebia que, justamente em função de garantir a expansão dos seus negócios em tempos de capitalismo monopolista, os setores mais ativos da burguesia brasileira já vinham se associando aos trustes internacionais, fato, contudo, identificado pelos dirigentes do PCB como “vacilação” e “conciliação” com o inimigo. Daí que o papel principal reservado à classe operária, dirigida por seu partido, seria pressionar a burguesia nacional a cumprir a sua “missão histórica”, a fim de que fosse concluído o processo evolutivo do capitalismo no país, possibilitando, em seguida, a passagem para a etapa socialista.

Conclusões

acompanhar as perspectivas descritas acima, portanto, a estratégia do PCB acabou por não se concentrar na conscientização de amplos setores sociais visando a transformação da classe dominada em classe dirigente antes mesmo da tomada do poder, tampouco na criação de um sistema de alianças capaz de mobilizar a maioria dos trabalhadores contra o Estado burguês, com vistas à superação do sistema capitalista, como desejava Gramsci ao desenvolver a proposta de “guerra de posições”. O núcleo dirigente do PCB, ao contrário, agarrado à fórmula da “guerra de movimento”, herança das teses terceiro-internacionalistas, apostou na agudização da crise social para desencadear o choque frontal com os grupos reacionários, ao mesmo tempo em que a posição subordinada à “burguesia nacional” na política de alianças o fez investir na costura de um acordo com o governo, confiando centralmente no aparato militar deste para conduzir o confronto em favor das forças populares.

Tal posicionamento, entretanto, jamais poderia ser confundido com uma atitude meramente conspirativa ou “golpista”, como pretenderam indicar alguns historiadores, segundo os quais a postura de oposição cada vez mais dura às “vacilações” do governo João Goulart, associada a atos mais radicais como a aceitação da palavra de ordem “reforma agrária na lei ou na marra” e a solidariedade ao movimento rebelde dos sargentos e marinheiros, denunciariam que o PCB trabalhava a possibilidade de abraçar um caminho extra-legal, passando a secundarizar as instituições, a desprezar a legalidade democrática vigente (SEGATTO, 1995: 164-170).

Este tipo de interpretação não leva em conta que a estratégia nacional-libertadora estava inserida em projeto mais amplo da revolução socialista no Brasil, cujas regras sociais e políticas deveriam ser completamente diferentes das normas legais vigentes em um país como o Brasil, em que a chamada “legalidade democrática” nem de longe representava a superação das práticas autoritárias historicamente construídas pelas classes dominantes no exercício do poder. É preciso reconhecer que, no seu projeto de longo prazo, os comunistas desejavam ultrapassar os marcos institucionais existentes em favor das classes populares, para que estas deixassem de ser meras coadjuvantes ou expectadoras do processo político legal (ALMEIDA, 2003: 88). A luta pela ampliação dos espaços democráticos na sociedade brasileira de fato fazia parte do programa político mais geral abraçado pelos comunistas, os quais, em diversos documentos propuseram a implementação de medidas concretas neste sentido, como a extensão do direito de voto a analfabetos, soldados e marinheiros, assim como a legalidade plena para o PCB, em função das quais seria necessário promover alterações na Constituição em vigor.

evidente que os comunistas do PCB não haviam despertado para a importância da questão democrática no grau de radicalidade que ela adquire em Gramsci, o qual prevê a necessidade da conquista de amplos espaços de participação política, com o crescimento da sociedade civil perante a sociedade política nas formações sociais de capitalismo avançado, a fim de que o partido revolucionário promova, no processo de construção da hegemonia, a reforma intelectual e moral necessária à luta pelo socialismo. A passagem do momento meramente econômico (egoístico-passional) para o momento catártico (ético-político), ou seja, a passagem da necessidade à liberdade, ou ainda, do determinismo econômico à liberdade política, momento no qual a classe, graças à elaboração de uma vontade coletiva, não é mais um simples fenômeno econômico, mas se torna, ao contrário, um sujeito consciente da história (COUTINHO, 2003: 71), não se realizaria sem a ampliação efetiva dos espaços democráticos.

Assim como as análises teóricas gramscianas, aprofundando dialeticamente inúmeras das determinações no campo do marxismo, somente puderam se desenvolver plenamente e adquirir sua forma madura nos tempos do cárcere, após a derrota do movimento operário e dos comunistas italianos para o fascismo, muitas das interpretações acerca da realidade brasileira, hoje hegemônicas no meio acadêmico, foram de fato produzidas após a grande crise sofrida pelos movimentos sociais no Brasil com a perpetração do golpe de 1964. As avaliações que definem o caráter das transformações econômicas no Brasil dos anos 1950 e 1960 como a significar a consolidação do capitalismo monopolista no país, processo no qual o papel reservado aos setores mais dinâmicos da classe dominante desmistificaria totalmente a noção de “burguesia nacional progressista”, sepultando até a expressão “burguesia nacional”, substituída por burguesia brasileira (GORENDER, 1989: 267), somente puderam ser desenvolvidas com profundidade após a conquista do Estado na ditadura, quando então ficaram transparentes as mudanças no sentido da monopolização do capital e as relações umbilicais entre capitais nacionais e internacionais.

Não cabe, pois, à historiografia julgar as atitudes dos sujeitos históricos, mas investigar de que modo e em função de quais condições elas foram produzidas, no contexto em que estavam inseridas. Cabe inferir que a derrota sofrida pela esquerda brasileira e, mais particularmente, pelos comunistas do PCB em todo esse processo, num período marcado por uma intensa agitação social na qual estes sujeitos políticos tiveram participação destacada, esteve intimamente vinculada à imagem de Brasil por eles elaborada. E, no essencial, faltou à esquerda brasileira a compreensão de que, antes mesmo da tomada do poder, a classe dominada precisa se tornar dirigente, para o que

necessária uma análise criteriosa das condições de desenvolvimento capitalista no país e das relações de força na sociedade, sem o que a reforma intelectual e moral proposta por Gramsci, a ser promovida junto às amplas massas do povo no processo da luta revolucionária, jamais pode acontecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues. *Insistente desencontro: o PCB e a revolução burguesa no período 1945-64*. In: MAZZEO, Antonio Carlos & LAGOA, Maria Izabel (orgs.). *Corações Vermelhas: os comunistas brasileiros no século XX*. São Paulo: Cortez, 2003.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento Econômico Brasileiro (1930-1964): o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, 4ª edição.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O conceito de política nos Cadernos do Cárcere*. In: COUTINHO, C. N. & TEIXEIRA, Andréa de Paula (org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GORENDER, Jacob. *O V Congresso dos comunistas brasileiros*. Revista Estudos Sociais, Rio de Janeiro, nº 9, outubro de 1960.

_____. *Do pecado original ao desastre de 1964*. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.). *História e Ideal: ensaios sobre Caio Prado Júnior*. São Paulo: Ed. UNESP/Brasiliense, 1989.

GRASMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere – Volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *A concentração da produção e das rendas na economia brasileira*. Revista Estudos Sociais, Rio de Janeiro, nº 19, fevereiro de 1964.

MANTEGA, Guido. *A Economia Política Brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1992, 7ª edição.

MARIGHELLA, Carlos. *Alguns aspectos da renda da terra no Brasil*. Revista Estudos Sociais, Rio de Janeiro, nº 1, maio/junho de 1958.

NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez Editora, 1998, 4ª edição.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à Razão Dualista/O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. PCB: vinte anos de política. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

PRADO JÚNIOR, Caio. Nacionalismo e desenvolvimento. Revista Brasiliense, São Paulo, n° 24, julho/agosto de 1959.

_____. Contribuição para análise da questão agrária no Brasil. Revista Brasiliense, São Paulo, n° 28, março/abril de 1960a.

_____. As Teses e a Revolução Brasileira (III). Jornal Novos Rumos, Rio de Janeiro, edição de 24 a 30 de junho de 1960b.

SEGATTO, José Antônio. Reforma e Revolução: as vicissitudes políticas do PCB (1954-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SODRÉ, Nelson Werneck. Introdução à Revolução Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, 3ª edição.

RESENHA

CERQUEIRA, Fábio Vergara, e SILVA, M. A. De Oliveira, (orgs). *Ensaaios Sobre Plutarco: Leituras Latino-Americanas*. Pelotas, Ed. Da UFPEL, 2010.

Por: Dr. João Raimundo de Araújo – Professor Titular de História do Brasil da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, Nova Friburgo.

De 21 a 24 de Setembro próximo passado, realizou-se na cidade de Santa Fé, Argentina, o XXI Congresso de Estúdios Clássicos na Universidad del Litoral. Nesta ocasião, ocorreu o lançamento do livro *Ensaaios Sobre Plutarco: Leituras Latino-Americanas*, cujo prefácio foi feito pelo Professor de Grego da UFMG Jacintho Lins Brandão. A obra contém diversos ensaios escritos por especialistas de diferentes Universidades da América Latina: México, Colômbia, Chile, Argentina, Uruguai, Brasil. Nela, seus autores apresentam estudos que contemplam dois aspectos principais: as pesquisas sobre Plutarco realizadas hoje nos meios acadêmicos e a influência deste autor nas obras de intelectuais latino-americanos. A importância deste livro é também a de apontar para uma integração entre os pesquisadores e as respectivas Universidades de nossa América e a transdisciplinariedade das abordagens, visto que nele encontramos artigos de historiadores, linguistas, filósofos. Acrescenta-se o fato de que os ensaios estão publicados nas línguas originais, o que é mais uma das qualidades desta obra singular.

Publicamos abaixo o texto original (em espanhol) da Professora da Universidade de Barcelona Pilar Gómez, apresentado quando do lançamento deste livro, que ressalta as qualidades e a pertinência da publicação desta obra.

Entrevista com Dênis de Moraes

Dênis de Moraes, jornalista, doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Imagem e Informação da Universidade Federal Fluminense. É pós-doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Comunicação pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO – Argentina). Publicou, entre outros livros, **Prestes, Lutas e Autocríticas** (Vozes, 1982), **A Esquerda e o Golpe de 64** (Espaço e Tempo, 1989), **Vianinha, Cúmplice da Paixão** (Nórdica, 1991 e Record, 2000), **O Velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos** (José Olympio, 1992), **O Imaginário Vigiado** (José Olympio, 1994), **O Rebelde do Traço: a vida de Henfil** (José Olympio, 1997), **Globalização, mídia e cultura contemporânea**, org. (Letra Livre, 1997), **O Planeta Mídia: tendências da comunicação na era global** (Letra Livre, 1998), **O Concreto e o Virtual: mídia, cultura e tecnologia** (DP&A, 2001), **Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise**, org. (Record, 2004), **Sociedade Midiatizada**, org. (Mauad, 2006) e **A Batalha da Mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios** (Pão e Rosas, 2009).

1) Professor Dênis de Moraes, nos fale um pouco da sua trajetória profissional, iniciada no campo do jornalismo. Como se tornou escritor?

Fui jornalista de 1976 a 2001, tendo trabalhado 13 anos no jornal *O Globo* e, depois, no Governo do Estado do Rio de Janeiro, além de ter colaborado, em várias fases, com a imprensa alternativa de esquerda. Tenho muito orgulho de ter sido e ser jornalista, uma das profissões que, apesar de contradições e dificuldades, têm mais vínculos e interações com a condição humana. Em 1982, aos 27 anos, publiquei meu primeiro livro, *Prestes: lutas e autocríticas*, baseado em longo depoimento do saudoso líder comunista Luiz Carlos Prestes. O livro foi *best-seller* naquele ano, com mais de 20 mil exemplares. Foi o único grande depoimento dado por Prestes sobre sua trajetória política. Ali compreendi que também poderia intervir na batalha das ideias com publicações que contribuíssem com o debate político-cultural, por um viés crítico e comprometido com as lutas pela emancipação e

transformação social. Por mais que livros tenham público ainda reduzido em nosso país, permanecem sendo um instrumento válido e proveitoso para se ampliar a circulação de informações, conhecimentos e saberes críticos. Não podemos deixar de ocupar todos os espaços e meios disponíveis de divulgação, até porque sabemos que conteúdos e pontos de vista questionadores e interpeladores são, com frequência alarmante, intencionalmente neutralizados ou silenciados pela mídia burguesa e pelas indústrias culturais capitalistas.

2) Fale mais especificamente do livro “A Esquerda e o Golpe de 1964”, que está sendo relançado agora. Qual o papel desta obra na sua caminhada literária?

A Esquerda e o Golpe de 1964 será relançado no primeiro semestre de 2011, pela Editora Expressão Popular, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi meu segundo livro e considero-o uma contribuição ao entendimento das razões da derrota das forças progressistas e de esquerda em 1964, quando um golpe militar depôs o saudoso presidente João Goulart, que realizava um governo progressista e democrático. O livro oferece um amplo painel dos anos Goulart, baseando-se em pesquisa bibliográfica e, principalmente, nos depoimentos que colhi de 20 importantes políticos, dirigentes sindicais e estudantis, economistas e intelectuais que atuaram do lado democrático e progressista, com o melhor de suas convicções e energias criativas para construir um outro Brasil, muito diferente do Brasil pós-golpe e mesmo do Brasil que aí está, profundamente injusto, com um dos mais trágicos índices de desigualdade do mundo. O livro procurou dar voz aos que foram calados, tantos anos, pela ditadura, e nesse sentido se contrapõe e contesta a "história oficial" falsa e deturpada que alguns intelectuais cúmplices do regime militar produziram. *A esquerda e o golpe de 64* reúne outras leituras interpretativas, creio que amplas e dialéticas, permitindo que protagonistas da cena política, sociocultural e econômica dos anos JK e Jango repensassem seus sonhos, ilusões e atitudes, em reexames ao mesmo tempo críticos e autocríticos do Brasil inteligente, estimulante e participativo que foi sufocado e travado pelo golpe.

3) *Explique como se deu a sua trajetória acadêmica. Como se tornou professor universitário?*

Sou filho de um grande professor de literatura que já não está, infelizmente, entre nós. Aprendi com ele a admirar e valorizar o magistério e seu papel educativo, social e intelectual. Quando fiz o Mestrado em Comunicação na UFRJ, no começo da década de 1980, tinha em mente ser professor universitário na área de Comunicação. Ainda naqueles anos, iniciei a carreira de professor em uma

universidade particular do Rio, em paralelo às atividades jornalísticas. Em fins de 1991, quando tinha acabado de ingressar no Doutorado na UFRJ, prestei concurso para professor da Universidade Federal Fluminense, fui aprovado e lá estou, em regime de dedicação exclusiva, desde março de 1992, lecionando no Instituto de Arte e Comunicação Social.

4) Qual a importância da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia nesta trajetória?

No segundo semestre de 1991, ministrei na Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia um célebre curso de extensão sobre cultura e política na sociedade contemporânea, frequentado por um grupo de ótimos alunos (vários deles professores da própria instituição ou do Colégio Nossa Senhora das Dores), entre os quais queridos amigos meus desde então, como Ricardo da Gama Rosa Costa (Rico), Robério José Canto e Fernando César Faria da Rocha. O saudoso e querido amigo Augusto Curvello de Muros também foi meu aluno no curso. Pude conhecer de perto o trabalho de qualidade que a Faculdade desenvolve na área de humanidades. Defendo o ensino público e gratuito em todos os níveis e combato a mercantilização do ensino. Entretanto, há exceções à mentalidade gananciosa e financeirizante que prevalece em grande parte do ensino privado. A Santa Dorotéia é uma dessas exceções. Depois do curso, voltei várias vezes à faculdade para lançamentos de livros meus, com debates sempre estimulantes. Poucos anos atrás, ministrei um módulo de aulas na pós-graduação em História. Com prazer, constatei que o ideal de qualidade acadêmica da Santa Dorotéia continua sendo respeitado e buscado, assim como a abertura da instituição ao pensamento crítico, numa perspectiva pluralista.

5) Como você analisa o papel desta instituição na vida da nossa cidade?

Cumprir papel fundamental. Trata-se de uma faculdade que não apenas promove, como também abre suas portas ao debate cultural, à reflexão sociopolítica, às artes e às questões da cidadania e dos direitos humanos. Nesse sentido, é mais do que uma faculdade; é um relevante pólo cultural em Nova Friburgo.

6) E qual a importância de Nova Friburgo na sua vida?

Há um bloco carnavalesco no Leblon, Rio de Janeiro, que admiro e acompanho desde a sua fundação, nos anos 1980. O nome desse bloco resume bem o meu sentimento em relação a Nova

Friburgo: "Simpatia é quase amor". O fato de vir pouco à cidade de forma alguma diminui esse sentimento. Ao contrário, faz com que se renove. O quase já é amor.

7) Como vê o quadro da educação brasileira hoje?

Com angústia e tristeza. Pesquisas oficiais acabam de revelar que o país ainda tem cerca de 15 milhões de cidadãos analfabetos. O magistério segue desvalorizado; as condições para o ensino, cada vez mais difíceis, apesar das chances que se descortinam com novas tecnologias educacionais (mas de que adiantam tecnologias em sala de aula sem uma pedagogia adequada, articulada e consequente para lidar com elas e aproveitar suas potencialidades?). Até aqui, dramaticamente, o Brasil parece não se importar com a inexistência de um plano nacional e estratégico de educação abrangente, sério e transformador.

8) E o quadro político nacional, como você o avalia?

Li recente entrevista do lúcido sociólogo Francisco de Oliveira que resume, na essência, o meu sentimento de desolação diante do quadro político do país. Disse ele: "A política está no Brasil num lugar onde ela não comove ninguém. Há um consenso muito raso e aparentemente sem discordâncias. Com o progresso econômico, há um sentimento de conformismo que se alastra e se sedimenta, as pessoas ficam medrosas, conservadoras." Tenho 56 anos e não me lembro de um momento histórico de tamanha resignação, de tamanha apatia, de tamanha aceitação de um país real medíocre, injusto, cada vez mais concentrado nas mãos das classes, elites e instituições hegemônicas, que naturaliza desigualdades e iniquidades sociais. E, ainda por cima, parece validar certos fins com meios totalmente deletérios de corrupção e clientelismo político. Sem falar nos projetos cosméticos para tentar retocar a pobreza e a miséria - projetos, a meu ver, sem nenhuma consistência ou potência para revertê-las.

9) Há esperança de mudança no sentido de uma sociedade mais justa?

A esperança está na luta contínua que devemos travar - todos os dias - para tentar romper o cerco da alienação e do conformismo e construir, progressivamente, consensos emancipadores, a partir do convencimento, da aglutinação e da organização de forças sociais e políticas em torno de outra concepção de sociedade e de país. O horizonte alternativo e contra-hegemônico deve fundamentar-se na igualdade, nos direitos sociais, na consciência da cidadania, na diversidade informativa e

cultural, na distribuição justa e equitativa da renda e da riqueza e no desenvolvimento inclusivo e sustentável. Trata-se de batalhar permanentemente, com coragem, coerência e convicção, para que o interesse coletivo afinal prevaleça sobre as ambições monopólicas e as conveniências do capital. É uma longa, árdua e desafiadora luta para construir a sociedade socialista.

10) Por fim, na condição de ser hoje um dos principais pesquisadores das mídias no Brasil, como vê a importância das publicações online, a exemplo da nossa Tessituras?

Acho muito importante nos apropriarmos das ferramentas tecnológicas para produzir e divulgar informações, ideias e conhecimentos críticos e comprometidos com a ética, o pluralismo, a cidadania, a educação, a cultura, os direitos sociais e a condição humana. No meu livro *A batalha da mídia* (2009), dedico um ensaio a tal questão, intitulado "Ativismo em rede: comunicação virtual e contra-hegemonia". A Internet se apresenta como mais uma arena de lutas e disputas pela hegemonia no interior da sociedade civil, à margem dos controles, crivos e idissioncrasias da mídia comercial. A instantaneidade, a transmissão descentralizada, a abrangência global, a rapidez e o barateamento de custos com a utilização da rede tornaram-se vantagens ponderáveis. O computador deixou de ser apenas uma máquina que pode ser utilizada como editor de textos, gráficos ou imagens, ou somente como ferramenta para contatos e interações virtuais. Tornou-se também um dispositivo de produção cognitiva e criativa, voltado a ações de natureza educativa, sociopolítica e cultural, e que, através das conexões a redes como Internet, disponibiliza incontáveis fontes de informação e acesso a múltiplos conhecimentos e entretenimentos, além de proporcionar novos modos e dinâmicas de expressão, participação, cooperação e intercâmbio. Contudo, gostaria de deixar claro não concebo o ciberespaço como uma esfera divorciada da ambiência socioeconômica e cultural em que vivemos. A práxis virtual pauta-se por especificidades que a distinguem claramente dos meios convencionais, mas os processos não se anulam, eles se acrescentam e se mesclam. Ocupar espaços virtuais em absoluto significa atrelar o objetivo da emancipação ao avanço da digitalização, e sim perceber que, ao lado das brechas provocadas pelas desigualdades sociais, as tecnologias podem potencializar a participação democrática de grupos e organismos empenhados na defesa dos direitos sociais, políticos e culturais da cidadania. Portanto, não se trata de substituir o mundo vivido pela realidade virtual, nem aceitar impulsos voluntaristas que subestimem mediações sociais e mecanismos clássicos de representação política. A Internet não se sobrepõe a metodologias consagradas de atuação e reivindicação. Cabe, sim, agregar aos meios tradicionais as ferramentas digitais, numa relação de confluência e sinergia entre real e virtual que

se

insere
nos
marcos

de uma época em que padrões relacionais, parâmetros comunicacionais, permutas culturais, dinâmicas produtivas e a própria socialização da política cada vez mais orbitam em torno de tecnologias digitais. Julgo perfeitamente possível o somatório e a junção de esforços reivindicantes, explorando, em experiências colaborativas, formas renovadas de participação política, que têm em comum postular um horizonte de articulação e fortalecimento das causas democráticas.

A Comissão Organizadora da Revista Tessituras e a diretoria da Associação de Docentes da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia sentem-se muito honradas de poder fazer esta entrevista com um quadro intelectual do gabarito de Denis de Moraes. Queremos agradecer ter aceitado o convite de ser o entrevistado para o número 2 da nossa revista eletrônica. Muito obrigado, professor.