

LPH

REVISTA DE HISTÓRIA

ANO 12, Nº 12, 2002 LPH/DEP. HISTÓRIA/UFOP

ANAIS DO XIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA

ANPUH - MG

História: saber produzido
e o saber difundido.

LPH
Revista de História
Nº. 12
2002

Edição Especial:

Anais do XIII Encontro Regional de História

História: o saber produzido e o saber difundido.

ANPUH - MG

Associação Nacional de História - Núcleo Minas Gerais

Belo Horizonte, 14 a 19 de julho de 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Reitor: Dirceu do Nascimento

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Diretor: Ivan Antônio de Almeida

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Chefe: José Guilherme Ribeiro

COORDENAÇÃO DO LABORATÓRIO DE PESQUISA HISTÓRICA

Adriano S. Lopes da Gama Cerqueira

Ângelo Alves Carrara

Ivan Antônio de Almeida

DIREÇÃO DA ANPUH/MG (2000 - 2002)

Fábio Faversani (UFOP) – Diretor

Andréa Lisly Gonçalves (UFOP) – Secretária

Adriano Sérgio Lopes da Gama Cerqueira (UFOP) – Tesoureiro

CONSELHO CONSULTIVO DA ANPUH-MG (2000 - 2002)

Alberto Tibaji (Funrei)

Fábio Faria Mendes (UFV)

Maraliz V. Christo (UFJF)

Rodrigo Pato Sá Motta (UFMG)

Tarcísio Botelho (PUC-MG)

Thaís Nívea L. Fonseca (Unicentro)

Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

EDITORIAÇÃO

Adriano S. Lopes da Gama Cerqueira

Fabiano Gomes da Silva

Enio Alves dos Santos

REVISÃO

Helena Miranda Mollo

ISSN 0103-7110

Endereço para correspondência e contribuições

LPH - Revista de História - Departamento de História- ICHS - UFOP

Rua do Seminário, s/nº, CEP. 35.420-000, Mariana, MG

Tel/fax: (031) 3557-1322

e-mail: lph@ichs.ufop.br

<http://www.ufop.br/publica/lph/intro.htm>

Publicação Anual

Pede-se permuta / We demand exchange / On demande échange

Tiragem desta edição: 600 exemplares.

LPH

Revista de História

Nº. 12

2002

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Laboratório de Pesquisas Históricas
Departamento de História

FICHA CATALOGRÁFICA

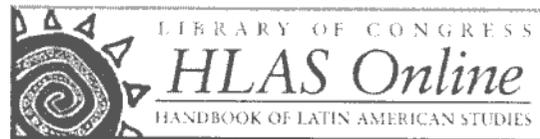
LPH - Revista de História. Departamento de História(LPH), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. -nº12 - 2002 Mariana, MG: Departamento de História do ICHS UFOP, 2002 - .

Anual

ISSN -0103 - 7110

1. História - Periódicos. Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de História do ICHS

Esta revista é indexada por:



Sumário

Apresentação

A fabricação do vício.....	09
Henrique S. Carneiro	
Chica da Silva: o mito pelo avesso.....	25
Júnia Ferreira Furtado	
Au delà de l'histoire produite et diffusée: la conscience historique et l'enseignement de l'histoire.....	43
Christian Laville	
A pesquisa e extensão como dimensões formadoras do professor.....	59
Haruf Salmen Espíndola	
Formação do professor: institucionalização de práticas educativas e intencionalidade política	71
Cláudia Sapag Ricci	
A formação do historiador e a pesquisa multidisciplinar: limites e possibilidades de conhecimento.....	85
Rosângela Patriota	
O espaço do historiador e alguns campos do saber.....	99
Alberto Tibaji	
A história dos historiadores/a história dos cineastas: encontros e desencontros no Ensino de História.....	105
Alcides Freire Ramos	
A construção da infância e os modos de ensinar a história.....	115
Maria Auxiliadora Schmidt	

Para uma educação histórica da criança – Um olhar através de um programa de avaliação.....	129
Sônia Regina Miranda	
Viagens filosóficas ao sertão mineiro: os desafios práticos ao saber livresco dos naturalistas luso-brasileiros e estrangeiros na virada dos setecentos para os oitocentos	139
Ricardo Ferreira Ribeiro	
A profissão como objeto da História: algumas considerações.....	155
André de Faria Pereira Neto	
História do parto e seus cuidados.....	167
Anayansi Correa Brenes	
A Pós-graduação em Minas Gérias: o curso de Mestrado em História da UFU.....	177
Maria Clara Tomaz Machado	

Apresentação

O Laboratório de Pesquisa Histórica (LPH) do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta, com muito orgulho, o número doze da *Revista LPH - Revista de História*. Já são doze anos de ininterrupta publicação anual desse periódico, fato bastante incomum em se tratando de publicação acadêmica de História no Brasil, marcada exatamente por esforços de publicação de pouco fôlego.

Um segundo fator característico de *LPH - Revista de História* é sua pluralidade acadêmica, aberta para trabalhos inéditos e de diferentes tradições. Um terceiro fator a ser destacado é a política editorial de *LPH - Revista de História*, que vem publicando, ininterruptamente ao longo de doze anos, doze números da revista a um baixo custo editorial, que se materializa em preços bem acessíveis para a realidade social brasileira.

Neste número, uma tradição de *LPH - Revista de História* se manifesta.. Estamos publicando os Anais do XIII Encontro Regional de História: “História: o saber produzido e o saber difundido” (as conferências e as mesas redondas). Este é o terceiro número da revista dedicado à publicação dos anais da Associação Nacional de História (ANPUH-MG) (os números anteriores foram o nº 2 - “Anais do VII Encontro Regional de História da ANPUH - MG: Crise das ideologias” - e o nº 5 - “Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH - MG: Minas, trezentos anos: um balanço historiográfico”). Deste modo, mais uma vez se caracteriza o nosso apoio à ANPUH.

Finalmente, gostaríamos de agradecer os decisivos apoios do NEASPOC (Núcleo de Estudos Aplicados e Socio-políticos Comparados), e da Fapemig para a publicação deste número.

Adriano S. Lopes da Gama Cerqueira
 Editor de *LPH - Revista de História*

Conferência

A fabricação do vício

A virtude é quando se tem a dor seguida do prazer; o vício, é quando se tem o prazer seguido da dor

Margaret Mead¹

Assim como o direito veda ao poder humano invadir-nos a consciência, assim lhe veda transpor-nos a epiderme. Uma, envolve a região moral do pensamento. A outra, a região fisiológica do organismo. Dessas duas regiões se forma o domínio impenetrável da nossa personalidade

Rui Barbosa (1904)²

Henrique S. Carneiro

Universidade Federal de Ouro Preto

A história de certos conceitos médicos é essencialmente política, ou seja, ligada ao poder e aos interesses materiais de instituições, classes, camadas e grupos sociais³. Talvez o conceito médico mais controverso do último século e meio seja o de “dependência” de drogas. Este é o termo hoje adotado como o mais indicado, de acordo a uma nomenclatura normatizada internacionalmente pela OMS, mas antes dele houve outros termos análogos e igualmente oficiais em suas épocas, tais como “adição”, “hábito”, “transtornos da vontade”, “insanidade moral”.

A construção política dos conceitos conecta o Estado e a Medicina.

pois a “história social da linguagem é basicamente uma questão de poder” (Burke, 1987). Existem conceitos investidos de alto poder simbólico, conceitos “tótems”, como escreve Berridge (1994). A demonização do “drogado” e a construção de um significado suposto para o conceito “droga” alcança na época contemporânea um auge inédito. Um fantasma ronda o mundo, o fantasma da droga, alçado à condição de pior dos flagelos da humanidade.

Afinal, o que é a dependência de drogas? Hábito, vício, necessidade, desejo, vontade. Na definição atualmente aceita, o “abuso” se distinguiria do “uso” por produzir um quadro de tolerância, síndrome de abstinência, compulsividade, desestruturação da vida pessoal e persistência no consumo apesar dos efeitos nocivos⁴.

O surgimento deste conceito, assim como deste personagem, é simultâneo de uma série de outros, como o “homossexual”, o “alienado”, o “erotômano” ou “ninfomaníaca”, o “onanista”. Antes desse momento impreciso, que toma seus contornos no início do século XIX, beber demasiado não era uma doença. No máximo, uma prova de mau caráter ou de falta de auto-controle. A embriaguez não suprimia a vontade, aliás, não se distinguia entre desejo e vontade de beber, não havia um vocabulário que expressasse a existência de uma compulsão, de uma escravidão à bebida ou alguma outra droga. As exceções são alguns relatos sobre o uso do ópio no Oriente no século XVI e, a partir do século XVIII, os primeiros autores (J. Jones, 1701; Lettson, 1787; S. Crumpe, 1793) que passam a descrever “uma perda de controle voluntária do hábito”, que será mais tarde chamada de “abuso” (Berridge, 1994). Mas acima de tudo, o uso do álcool e outras drogas era visto como uma prática condenável em muitos aspectos, e virtuosa em outros, mas jamais como uma doença.

A doença do vício será uma construção do século XIX. A concepção da embriaguez como doença pode ser datada de 1804, quando Thomas Trotter publicou o *Essay Medical Philosophical and Chemical on Drunkenness*, que seria considerado um marco na “descoberta” (ou na criação?) de uma nova entidade nosográfica na medicina. Para Trotter, o hábito da embriaguez seria “uma doença da mente”.

Benjamin Rush, nos Estados Unidos, já em 1791, relacionara alcoolismo e masturbação como “transtornos da vontade”, desencadeando contra ambos uma campanha médica e psiquiátrica. Na França, Esquirol tipificou a embriaguez como “monomania” e “insanidade moral com paralisia da vontade”.

Em 1819, Carl von Bruhl-Cramer cunhou o termo “dipsomania” para

referir-se ao alcoolismo como uma doença do sistema nervoso. Legrain e Morel sintetizaram o pensamento médico predominante de sua época ao definir a adição alcoólica dentro de uma teoria da degeneração hereditária.

O estudo pioneiro de Moreau de Tours sobre o haxixe, publicado em 1845, representou um marco na tendência de fazer da droga, como escreve Jésus Santiago, “um meio poderoso e único de exploração em matéria de patogenia mental”, através de um método introspectivo baseado no princípio epistêmico da observação interior experimental. Nesse momento, a toxicomania está sendo constituída e isolada como uma entidade clínica autônoma. Em Esquirol (*Des maladies mentales*, 1838) conceitua-se a “monomania instintiva”, como “um ímpeto irresistível”. Emmanuel Régis (*Précis de psychiatrie*, 1885), para Santiago, certamente um dos primeiros a usar o termo ‘toxicomania’, escreve que as tendências impulsivas devem se aplicar à solicitação motriz involuntária em direção a um ato, como uma “apetência doentia”.

A década de 1870-9 foi quando “descobriu-se” a capacidade aditiva da morfina. Em 1878, Levinstein publicou “O desejo mórbido pela Morfina” e, em 1884, Kerr referia-se ao vício em drogas como “produto natural de uma organização nervosa depravada, debilitada ou defeituosa (...) indiscutivelmente uma doença, assim como a gota, a epilepsia, ou a insanidade” (*apud* Berridge, 1994). Nesse mesmo ano, foi fundada em Londres a Society for the Study of Inebriety.

Ao longo do século XIX, a teorização médica sobre a natureza dos efeitos e do uso das drogas acompanhou-se do isolamento químico de drogas puras (morfina, 1805; codeína, 1832; atropina, 1833; cafeína, 1860; heroína, 1874; mesalina, 1888) o que permitiu precisão de dosificação, facilitando a atividade experimental controlada.

Todo este período foi de uma escalada crescente na intervenção do Estado sobre a disciplinarização dos corpos, a medicalização das populações, recenseadas estatisticamente de acordo aos modelos epidemiológicos para os objetivos da eugenia social e racial, a “higiene social” e a “profilaxia moral”, ou seja, tentativas de evitar a deterioração racial supostamente causada pelos degenerados hereditários, entre os quais se incluíam com lugar de destaque os viciados e bêbados. Assim como se buscava, à essa época, a erradicação das doenças contagiosas, com o estabelecimento de medidas como quarentenas e notificação compulsória dos doentes (*Disease Act*, em 1889, na Inglaterra), também planejou-se uma campanha de aniquilação do vício, que desaguou no massivo movimento pela temperança, nos Estados Unidos.

O controle epidemiológico impunha-se para um comportamento socialmente infeccioso como o alcoolismo. Também as mulheres e a maternidade eram alvos especiais pois os nascimentos deveriam ser regulados evitando-se os riscos de procriação de filhos de bêbados, homossexuais, viciados, loucos, etc. Assistia-se o nascimento pleno do bio-poder.

Como enfatiza Virginia Berridge (1994 : 17), a novidade no século XIX não são os conceitos de vício, dependência ou embriaguez, já existentes, mas a “conjunção de forças políticas, culturais e sociais que deu hegemonia a esses conceitos”.

A adoção de uma teoria orgânica da doença para explicar os comportamentos de uso imoderado de drogas correspondeu ao clima geral de uma época em que “as teorias da doença foram colocadas dentro da tradição clínica e individualista da medicina como parte da revolução bacteriológica, e em contraste com a abordagem do ambientalismo e da reforma social e sanitária da saúde pública” (Berridge, 1994). A ontologização do mal, a construção da nosologia como um jardim das espécies e a busca filatelista de coleções nosográficas levaram à construção de mais uma entidade: a adição, e suas vítimas, os aditos. Tal foi o modelo orgânico e hereditário que identificou e circunscreveu as fronteiras do vício.

Esse termo, entretanto, só tornar-se-á consensual após o século XX, quando o modelo orgânico da doença for superado por um modelo psicológico. William Collis, a partir de 1919, recusou o modelo orgânico e passou a defender a noção de “doença da vontade”. O alcoolismo provoca doenças orgânicas mas não é uma doença orgânica, portanto Collis propôs “adição” para a doença da vontade. O termo adição (*addiction*, em inglês) deriva da palavra latina que designava, na Roma antiga, o cidadão livre que fora reduzido à escravidão por dívidas não pagas.

Nesse mesmo período, o advento da medicina psicológica ocorria devido ao tratamento da neurose de guerra, durante e depois da Primeira Guerra Mundial. Não apenas a psicanálise como outras correntes, como o comportamentalismo (behaviorismo) ampliavam sua influência.

Os hábitos, por sua vez, também se expandiam, tornando-se alguns dos mais rendosos ramos do comércio mundial. Tabaco, opiáceos, café, chá, chocolate, mate, coca, cola seduziam as populações mundiais. A indústria química e farmacêutica, especialmente na Alemanha, isolava e produzia princípios ativos de plantas. Nascia o grande século das drogas, o século XX.

As drogas são um dos arquétipos culturais mais fortemente presentes no espírito da nossa época. O significado econômico de um consumo massivo

e as formas políticas do seu controle - como o regime do proibicionismo, adotado como “lei seca” de 1920 a 1934 nos Estados Unidos em relação ao álcool e hoje estendido a uma escala mundial com a “guerra contra as drogas” - são alguns dos aspectos mais relevantes do fenômeno contemporâneo das drogas. Mas além disso, as drogas impregnam o imaginário do século XX com a marca ambivalente de uma passagem para o paraíso através da felicidade em pílulas e, ao mesmo tempo, de um paradigma do vício, da escravização extrema a uma mercadoria.

A ciência da farmacologia vem tornando disponíveis para a humanidade recursos técnicos para a produção de estados de consciência alterada, ou, em outras palavras, técnicas para a intervenção planejada sobre a subjetividade, com o poder de produzir mecanismos mentais específicos, como determinados estados de humor, de prazer, de excitação de capacidades sensoriais, perceptivas, intelectivas, cognitivas, mnemônicas e emocionais. Há um duplo potencial despertado pelas novas tecnologias produtoras de subjetividades auto-programáveis: de um lado, a utopia reacionária do controle do pensamento pelo Estado; de outro, a utopia da libertação e emancipação do espírito através da farmácia: a revolução psicodélica. No primeiro caso, os estados de consciência são legislados e policiados pelo Estado, que reprime e controla populações nos seus hábitos íntimos e cotidianos estabelecendo um sistema de terror e altos investimentos, no segundo, a liberdade de auto-determinação da subjetividade amplia-se na mesma medida que a autonomia do espírito para interferir quimicamente em seu funcionamento.

Freud foi um dos primeiros a teorizar sobre o papel das drogas na economia da libido, identificando-as como o mais eficaz mecanismo de obtenção do prazer e de afastamento da dor. “O serviço prestado pelos veículos intoxicantes na luta pela felicidade e no afastamento da desgraça é tão altamente apreciado como um benefício, que tanto indivíduos quanto povos lhes concederam um lugar permanente na economia de sua libido”¹⁵.

Desde os primórdios da elaboração da teoria da libido que Freud buscou integrá-la aos fundamentos das ciências naturais de sua época, considerando a libido como uma forma de energia que se submeteria às leis da termodinâmica e que possuiria um substrato bioquímico. A chamada “hipótese substancialista da libido” admitia a existência suposta de uma “toxina sexual”. A ambição de Freud residia, nas palavras de J. Santiago, na tentativa de inaugurar uma termodinâmica da satisfação, uma cifração do gozo, explicitada numa carta à Karl Abraham, em 1908, em que afirmava que: “o filtro de Soma contém certamente a intuição mais importante, isto é, que

todas nossas bebidas inebriantes e nossos alcalóides excitantes são somente o 'substituto da toxina única, da libido ainda a ser pesquisada', que a embriaguez do amor produz"⁶.

Em Freud, não existe a categoria clínica da toxicomania, o uso de drogas sendo visto como uma "técnica vital" para a evitação do sofrimento e a busca do prazer.

Após Freud, entretanto, a toxicomania torna-se uma categoria clínica autônoma na psicanálise, que a relaciona com a sexualidade. Karl Abraham, Sándor Ferenczi, Alfred Gross e Sándor Rado elaboraram uma "teoria geral da toxicomania" como uma "patologia da regressão libidinal", com uma importância etiológica do erotismo oral e em relação estreita com a homossexualidade. A droga ou o álcool destruiriam as sublimações, desgenitalizariam a libido e promoveriam um "curto-circuito" no sujeito desejante, que mergulharia numa desordem de tipo narcísica, com a busca de uma prazer auto-erótico, cujo extremo levaria a uma ruptura com o Outro e a um prazer solitário e autista⁷.

Michel Foucault elaborou a noção de dispositivo, para referir-se à organização social do sexo, instituído pelos poderes. As drogas, como arsenais de substâncias produtoras de prazeres e sensações específicas, também foram submetidas historicamente a um dispositivo de normatização. Duas são as principais intervenções do biopoder: sobre os corpos e o regime químico das mentes, o controle do sexo e o controle farmacológico. Assistimos ao nascimento de um novo racismo que, além de biológico, assume contornos biopolíticos, na estigmatização demonizante dos consumidores de drogas do final do século XX e inícios do XXI.

O controle estatal sobre os comportamentos intensificou-se no século XX com a constituição de uma ampla rede de poderes ligados à vida cotidiana. A definição de vício perpassou a formação dessa rede institucional baseada sobretudo no estamento médico, mais tarde, no "poder psi", vasta esfera de psicólogos, terapeutas, assessores de empresas, publicitários, pesquisadores de mercado, etc., que se imiscuíram na família, na escola, nas empresas e nos quartéis para assegurar a eficácia científica das técnicas de controle⁸. Tais "tecnologias sociais" tornaram-se teorias da propaganda e, no que se refere às drogas, serviram tanto para incentivar a sobriedade como para condicionar o consumo compulsivo.

Um exemplo marcante da relação destes "engenheiros do comportamento" com a prática de dependências químicas socialmente estimuladas foi o de John B. Watson (1878-1958), fundador da escola do

behaviorismo na psicologia norte-americana e que, após desenvolver suas teorias comportamentais na Johns Hopkins, tornou-se publicitário e passou a trabalhar para a campanha dos cigarros Lucky Strike, sendo autor do slogan "Pegue um Lucky Strike ao invés de um doce", que teria ajudado na popularização dos cigarros, especialmente entre o público feminino (Wertheimer, 1978 : 153).

Um outro exemplo marcante da relação dos vícios oficiais com a ordem cultural contemporânea foi o do milionário James B. Duke que, ao morrer, em 1925, deixou não apenas sua filha única, Doris Duke, conhecida então como a "menina mais rica do mundo", como uma doação de 4 milhões de dólares, para o Trinity College, em Durham, Carolina do Norte, com a condição de que mudasse o nome para Duke University. A fortuna da família Duke veio da exploração comercial do tabaco, desde 1881 e, mais tarde, com a American Tobacco Company (ATC), que na passagem do século, controlava a maior parte dos cigarros fabricados nos Estados Unidos e estendia o seu truste para o mundo⁹. Que universidades importantes, como a Duke University, sejam produto do capital da indústria do tabaco é não apenas um sintoma da importância desta droga na ascensão econômica dos Estados Unidos, como da legitimidade cultural de certos comportamentos viciosos e compulsivos na sociedade capitalista contemporânea.

O consumo de tabaco e álcool, assim como das drogas legais e ilegais em geral, passou a ser objeto de uma forte intervenção reguladora estatal desde o início do século XX, que redundou em tratados internacionais, legislações específicas, aparatos policiais e numa conseqüente hipertrofia do preço e do lucro do comércio de drogas. Ao mesmo tempo, desenvolveu-se um imenso aparato de observação, intervenção e regulação dos hábitos cotidianos das populações. O dispositivo das políticas sexuais e raciais se constituiu como um dos fundamentos da luta ideológica no início do século XX. O controle dos hábitos populares tornou-se objeto de corpos policiais, estamentos médicos, psicólogos industriais, administradores científicos. O taylorismo e o fordismo foram concomitantes aos mecanismos puritanos da Lei Seca, e a discriminação racial de imigrantes serviu de pretexto para a estigmatização do ópio chinês e da marijuana mexicana nos Estados Unidos.

Um dos núcleos da atividade normatizadora da medicina sobre os hábitos foi a campanha contra a masturbação desencadeada desde o final do século XVIII e intensificada no XIX. O comportamento central atacado como paradigma do vício, da tentação, da perda do controle de si para si mesmo, foi a masturbação, especialmente a infanto-juvenil. Uma das matrizes das

noções de intervenção médica e estatal sobre o controle do corpo parte das campanhas contra a masturbação. O médico mais representativo da medicina que diagnostica no erotismo a pior das doenças foi o suíço Dr. Simon-André Tissot, cujo livro *Tentamen de morbis ex manustupration ortis*, (Louvain, 1760), tornou-se a referência oficial da opinião médica e pedagógica que identificava na masturbação a pior e a mais perigosa causa das doenças e dos óbitos.

Tissot condenava, além da masturbação, toda prática que incorresse na imobilidade do corpo e na excitação da imaginação, como a leitura contínua, por exemplo. A denúncia médica da leitura incluiu-se na crítica geral às práticas solitárias, e a medicina buscou infiltrar-se cada vez mais em todos os interstícios da subjetividade. O auto-erotismo, o vício solitário, é apresentado como inimigo da espécie, pois, como no crime de Onã, o sêmen é desperdiçado, e além disso, constitui-se numa prática antissocial, uma “ameaça à natureza da solidariedade humana”, como explica Thomas Laqueur (1992: 263), destacando que o acento maior incide mais sobre o “solitário” do que sobre o “vício”.

O lento declínio do consenso médico que considerava a masturbação uma doença grave fez com que mesmo médicos como Freud, ainda continuassem a considerá-la como algo maléfico, originadora não mais de psicoses, mas de neuroses. Freud escreveu diversos artigos defendendo essa posição e divergindo da opinião contrária de Stekel que não via qualquer mal no hábito do prazer solitário. Em 1912, realizou-se uma discussão na sociedade psicanalítica de Viena acerca do onanismo. Na verdade, culminou numa declaração diplomática uma controvérsia que prolongava-se há anos sobre este tema e, em particular, sobre a sua nocividade. Embora conclua pela afirmação de que o tema do onanismo é “inesgotável”, Freud esquiva-se de tomar partido na disputa de fundo sobre a nocividade do onanismo, contestada veementemente por Stekel. Até os anos 40 do século XX, os manuais de pediatria norte-americanos continuaram a condenar as práticas masturbatórias e propor como “terapia” a circuncisão completa das meninas, a cauterização do clitóris ou meios mecânicos de coerção¹⁰. Por outro lado, Freud afirmou, numa carta a Fliess, em 1897, que os hábitos compulsivos, os vícios, como fumar cigarro ou cheirar cocaína, eram todos derivativos da masturbação: “me ocorreu que a masturbação é um hábito fundamental, o ‘vício primário’, e que apenas como substituição é que aparecem os outros vícios - por exemplo, álcool, tabaco, morfina, etc”¹¹. O combate cerrado à masturbação no século XIX, assim como as atuais campanhas contra as drogas, essa

“masturbação química”, fazem parte de um projeto de constituição de um modelo de subjetividade onde o autocontrole, o superego forte, deve primar sobre tudo.

Definir vício não é uma tarefa fácil. Como distinguir hábitos de compulsões? Há hábitos não compulsivos? Segundo Anthony Giddens (1993: 88) o vício é “uma incapacidade de administrar o futuro”. Todos os vícios seriam, nesta visão, “patologias da auto-disciplina”. Mas este mesmo sociólogo inglês é obrigado a reconhecer a constatação de Foucault de que a “invenção do viciado é um mecanismo de controle, uma nova rede de poder/conhecimento”, assim como “um passo à frente na caminhada para a emergência de um projeto reflexivo do eu”.

A própria essência do mecanismo de reprodução ampliada do capital baseia-se no incentivo à formas de consumo de mercadorias baseadas não num valor de uso intrínseco, mas num fetiche da forma-mercadoria que sobrepõe-se à efetivas satisfações de demandas sociais. O consumo das mercadorias fetiches é estimulado por complexos e cada vez mais poderosos mecanismos de criação de comportamentos de consumo compulsivo. A publicidade, municiada por técnicas comportamentalistas, como as desenvolvidas por Watson, impinge o consumo compulsivo.

A sociedade contemporânea é cada vez mais viciada: em alimentos, em roupas, em carros. Diversas práticas sociais tomam características compulsivas: as torcidas esportivas viciam-se em seus times e adotam comportamentos de dependência, os próprios esportistas, pressionados pela indústria da quebra dos recordes, viciam-se literalmente em suas próprias endorfinas, quando não tomam simplesmente aditivos hormonais ou excitantes. Diversas práticas como o alpinismo ou a direção de carros velozes, tomam a mesma dimensão viciante e socialmente arriscada de certos consumos de drogas.

A noção de co-dependência aplica-se à nossa sociedade contemporânea, onde a ausência de um *Zeitgeist* (espírito da época), não deixou de manifestar um *mal-du-siècle*, o deste nosso final de século/milênio é certamente o do vício em drogas. Nada mais demonizado, nenhum personagem sintetiza melhor a paranóia pública da nossa era do que o do viciado e do traficante. Na verdade, a nossa sociedade tornou-se dependente da dependência, a qual não passa da hipertrofia das conseqüências inerentes à forma contemporânea do mercado, imenso cardápio de comportamentos compulsivos, hiperestimulados pela mídia.

As campanhas contra as drogas, sob o slogan “Vida sim, drogas não”, supõe que possa existir vida sem drogas, o que é uma completa

contradição com a história da humanidade, que desde a idade da pedra, passando por todas grandes civilizações, sempre usaram algum tipo de droga. O próprio álcool, para ficarmos em uma droga apenas, faz parte essencial da cultura ocidental, onde o vinho tem um lugar primordial, até mesmo na eucaristia cristã. Não se duvida que o vinho tem bons usos, não só na eucaristia, como em qualquer boa mesa. Há, obviamente, usos nocivos do vinho, a existência de milhões de álcool-dependentes comprova isso. Mas nem todos que consomem o vinho, ou o álcool em geral, tornam-se dependentes e os que se tornam, como ocorre com muitas mercadorias que a intoxicação publicitária torna fetiches de consumo compulsivo, necessitam tão somente que não lhes impeçam de poder gozar do seu hábito. Hábito esse que é elevado como símbolo da felicidade e da identidade nacional, bastando se recensear os temas das campanhas publicitárias de cerveja. A fusão, aliás, das duas maiores empresas de cerveja do Brasil, na Ambev, dá nascimento à maior empresa privada brasileira como uma multinacional *global player* da alcoolização planetária, o que se junta ao nosso recorde de primeiro exportador mundial de tabaco.

O álcool, que é uma das drogas mais perigosas do mundo, reconhecida oficialmente como a causa de uma boa parte das patologias individuais e sociais, desde a cirrose e a dependência metabólica (calcula-se que cerca de 5% da população mundial é álcool-dependente), até a violência urbana e os acidentes de trânsito não só é permitido, como faz parte do imaginário oficial da felicidade e da alegria. Quais as razões históricas para o predomínio do álcool na preferência popular para a obtenção de meios simples e diretos para o consolo físico e espiritual da dor, da fadiga, do tédio e do sofrimento? Por que como remédio para o sofrimento, diante de um cardápio incomensurável de substâncias químicas, se consome acima de todas os diferentes tipos de álcool?

Não se trata, entretanto, de abolir o álcool, como os Estados Unidos tentou fazer durante a "Lei Seca", que durou de 1919 a 1933, mas de buscar um uso saudável e responsável dessa droga. O que foi dito em relação ao álcool aplica-se a todas as outras drogas. Cada uma possui a sua virtude, faz parte de determinadas culturas humanas e, ao mesmo tempo, oferece o seu perigo. A proibição cria não só um Estado policial como um fluxo de comércio clandestino, devido a hipertrofia do preço. Foi o que se aprendeu da tentativa da Lei Volstead ("Lei Seca"), no EUA, e o que se verifica lamentavelmente repetir-se hoje em dia em escala global.

As drogas fazem parte da cultura. A cultura da droga é estética,

religiosa, científica e política. A cultura da droga faz parte do processo fundador da psicologia como ciência no século XIX. O conhecimento do funcionamento do espírito, a classificação das instâncias do pensamento, a "história natural da mente", como podem ser definidos os objetivos da psicologia, tiveram nas drogas alguns dos seus principais veículos. Assim como o telescópio para a astronomia, o microscópio para a biologia, as drogas representaram o principal instrumento tecnocientífico para o conhecimento da mente humana. Desde Humphrey Davy, Moreau de Tours, Freud, Havelock Ellis, William James até Albert Hoffman e Alexander Shulguin.

Os estados da consciência começam a ser classificados como vigília, sono e sonho, e seus estados limítrofes identificados como zonas crepusculares, fronteiras hipnagógicas. A tentativa de conhecimento científico da mente principiou por cartografar essas estranhas arquiteturas psíquicas. Uma de suas regiões, a do sono, tornou-se reprodutível artificialmente por meio dos soníferos que representaram o papel dos primeiros anestésicos. Desde o óxido nitroso estudado por Humphrey Davy, até o uso do éter e do clorofórmio, que se difundiram após 1845, tais substâncias tornaram-se veículos químicos de um estado mental, consolo universal do pior dos sofrimentos humanos: a dor física.

A discussão sobre o uso do éter como anestesia provocou repercussões morais e políticas. O Vaticano se opunha ao uso de anestesia em partos (foi um escândalo quando a rainha Vitória realizou seu oitavo parto com anestésicos, em 1853). O fato da anestesia provocar um adormecimento cheio de sonhos parecia especialmente perigoso, sobretudo para as pacientes femininas, que poderiam perder o seu auto-controle, ao ponto de, num debate sobre o uso do éter como anestésico na Academia de medicina de Paris, no início de 1847, Magendie chegar a afirmar que: "Fala-se de sonhos agradáveis, de êxtases, de sensações voluptuosas (...) eu vejo aí muito mais perigos do que vantagens. O que sei de certo a este respeito é que mulheres, moças sobretudo, tem sonhos eróticos, acessos de histeria, algumas até mesmo acessos de furor uterino, que poderiam não ser sem perigos para as pessoas que as rodeiam, e particularmente para os senhores cirurgiões (...) ora, eu pergunto, isto é uma coisa moral?"¹².

O sonho também, mostrou-se reprodutível pelo mesmo mecanismo das drogas. Sua investigação pioneira na obra de Thomas de Quincey, abre um espaço para a compilação da tipologia do onírico, para um arquivo das imagens do fantástico. Essa tipologia imagética tem função estética e literária, sendo usada amplamente pela escola da narrativa fantástica, com De Quincey,

CARNEIRO, Henrique S. A fabricação do vício. *Anais do XIII Encontro Regional de História*. Belo Horizonte: ANPUH-MG: 09-24, 2002.

Musset, Poe, Baudelaire, Gautier, e mais tarde pela poesia simbolista, mas também é alvo de um olhar investigativo científico que quer conhecer todas as formas de manifestação do espírito humano. O experimentalismo das formas de consciência é aberto pelo uso controlado de drogas que permite desvendar o lado oculto e noturno do espírito. Se o espírito se resume à consciência, memória e imaginação, como consciência do momento, do passado e projeção do futuro, todas as suas esferas serão passíveis de estímulo e análise psicoquímica.

O imaginário das drogas mudou de acordo com as épocas até chegar ao atual produto de um século de proibicionismo, com os seus estereótipos do viciado como paradigma da degeneração física e mental. Muito antes, entretanto, da invenção do quadro clínico do vício, as drogas forneceram elementos indispensáveis para a atmosfera cultural da modernidade e para a abordagem estética e científica dos fenômenos da mente humana. Segundo Max Milner, Thomas De Quincey com a publicação das *Confissões de um comedor de ópio*, em 1821, inaugurou a teorização da relação entre a droga e a criação poética.

A experiência oitocentista das drogas, de certa forma funda a psicologia na medida em que fornece um instrumento de produção de diferentes estados de consciência que permitem uma observação de si-próprio como nunca antes alcançada. “um reflexo de si-mesmo (...) a sombra espelho simbólica destinada à refletir à luz do dia o que deveria de outra forma permanecer escondido para sempre”. É assim que os espíritos curiosos sobre si próprios serão seduzidos incessantemente por esta via para o auto-conhecimento: “é um assunto de psicologia, um estudo sobre mim mesmo”, como escrevia Balzac numa carta. É a atitude experimental diante da consciência que inaugura uma ciência cujo objeto é o próprio sujeito observador, e os instrumentos produtores de consciência alterada permitem ampliar a gama dos três estados básicos da consciência: vigília, sono e sonho. O ópio e o haxixe trazem o sonho para a vigília, confundem-nos num novo estado. Os anestésicos trazem o sono para a vigília, anulando-a quimicamente de uma forma tão absoluta que se tornaram possíveis as intervenções cirúrgicas indolores.

A droga será vista nesse imaginário romântico do início do século XIX como um instrumento para sonhar. Na segunda edição, de 1856, De Quincey declara que o seu livro foi escrito na “intenção de expor este poder específico do ópio sobre a faculdade de sonhar”. O ópio “aviva as cores das cenas dos sonhos, aprofunda suas sombras e reforça o sentido de suas terríveis realidades”, mas ele não cria sonhos do nada (para De Quincey, eles dependem das preocupações diurnas, do passado, da cultura e do temperamento), mas estimula, sobretudo, “o poder de pintar toda sorte de

fantasmas nas trevas”. Além de fazer sonhar acordado, o ópio franqueia regiões limítrofes, franjas entre os estados da consciência, produzindo visões hipnogógicas, que são aquelas que conduzem ao sono e surgem na zona crepuscular entre a vigília e o sono. A idéia do cérebro humano como palimpsesto que uma memória involuntária decifra surge primeiro em De Quincey, para depois manifestar-se em Freud e em Proust. Em De Quincey, as camadas do palimpsesto podem ser lidas através das lentes emprestadas pelo ópio.

O tema do sonho já fazia parte do acervo poético do Romantismo. Mas as drogas trazem novos dados experimentais sobre as noções tradicionais do fantástico. A natureza precisa das sensações, percepções, pensamentos e emoções produzidas pelas drogas se tornará assim não só um repertório literário ampliado de imagens e temas como uma via privilegiada do estudo científico da mente. Aos conceitos de alucinações, ilusões, visões, êxtases se juntará outro: o de loucura.

A noção de loucura, então em constituição no discurso científico, encontrará no efeito das drogas uma poderosa analogia. O médico francês Jacques-Joseph Moreau de Tours publicou, em 1845, *Du Haschisch et de l'aliénation mentale*, onde buscava identificar os parentescos entre o haxixe e a loucura, que a obra de Gerard de Nerval exemplificaria. Numa época em que as especulações sobre a alma humana alcançavam uma expansão desvairante, com o mesmerismo, o espiritismo, o sonambulismo, os êxtases místicos e estéticos e a atmosfera onírica em geral fazendo parte da moda dos salões, o universo da loucura, do sonho e da droga encontravam o paralelo fácil: a loucura seria uma espécie de sonho acordado. A literatura refletindo esse clima renova também os temas tradicionais do gótico e amplia o gênero do fantástico com alusões diretas e indiretas à experiências farmacológicas (em Poe, Dumas, Flaubert, etc.).

Em Rimbaud essa busca deliberada e sistemática de alteração da consciência alcança um auge, com o “desregramento sistemático de todos os sentidos” para se obter a vidência. A poética alucinante de Rimbaud, “me habituei à alucinação simples (...) depois explicava meus sofismas mágicos pela alucinação das palavras”, manifesta uma atmosfera cultural onde o estatuto da experiência onírica, alucinatoria, extática e poética era comparado, um exemplo é a obra *Des Hallucinations ou Histoire raisonnée des apparitions, des visions, des songes, de l'extase, des rêves, du magnétisme et du somnambulisme*, (3. Ed., Germer Baillièrre, 1862) de A. Brierre de Bosimont. A definição precisa de alucinação, assim como de todas as faculdades mentais, era um dos temas centrais no debate da psicologia nascente. Esquirol definia alucinação como “um homem que tem a convicção íntima de uma sensação atualmente percebida sem que nenhum objeto exterior próprio a excitar esta sensação esteja ao alcance de seus sentidos está num estado de alucinação: é um visionário” (*Des maldies mentales*, Baillièrre,

1838). Este debate foi realizado, em 1856, pela Sociedade médico-psicológica de Paris, onde as drogas eram apresentadas como "alucinações voluntárias".

Procurava-se assim, distinguir-se não só os tradicionais vigília, sono e sonho, mas todos os "estados de consciência", como alucinação, ilusão, sonambulismo, efeitos de drogas, hipnose, etc. A distinção precisa entre tais estados era motivo de grande controvérsia, para alguns, como o Dr. Buchez, "a sensação real, a representação mental e a alucinação são fenômenos da mesma essência. Entre a representação mental e a alucinação só há uma diferença de grau. Certos pintores, certos compositores possuem a capacidade de representar os objetos até a alucinação".

Todos estes estados confluíram para constituir um modelo clínico que se cristalizou ao final do século XIX: o da toxicomania. Após a aparição da morfina, houve uma tendência em se abranger no amplo modelo médico-estatal de controle da vida cotidiana das populações e de adoção de normas disciplinares dos corpos, centrado sobre os mecanismos da sexualidade, também a prática do consumo de drogas. O modelo eugenista-sexista-racista que fundamentava as ciências sociais e biomédicas do final do século, e operava, segundo Foucault, sobre o triplice eixo da perversão-hereditariedade-degenerescência, se deslocará também para os prazeres químicos, acusados igualmente ao sexo de possuírem um componente vicioso, causador de extrema dependência e ao mesmo tempo de completa degradação física e espiritual.

O eixo no caso das drogas obedece aos mesmos pressupostos teóricos: as drogas causam degeneração do indivíduo e, portanto, da sociedade, são doenças sociais e individuais, de caráter epidêmico, pois altamente contagiantes. São um dos principais fatores anti-eugênicos, pois poluem o sangue e a raça, que se torna degenerada, por isso atinge especialmente as mulheres, que possuem constituição mais frágil. A noção médica e eugênica de decadência física e racial se uniu à noção de decadência política, moral e filosófica, assim como estética e literária. A droga tornou-se, de acordo a esta visão, um símbolo indiscutível desta decadência, restando debater apenas se causa ou consequência.

Até mesmo a busca do desconhecido, a sede de aventura, quando levada ao extremo levaria ao vício. Como escrevia Octave Doin (1889): "o estado mental tão especial dos hereditários, dos degenerados (...) que consiste sobretudo numa apetência, numa sede de desconhecido e de sensações ainda não experimentadas. Esta sede do desconhecido se encontra, evidentemente, entre os indivíduos mais ponderados e é mesmo a base de todos os nossos conhecimentos científicos. Mas, no hereditário degenerado, esta busca é levada ao extremo e chega ao delírio".

A curiosidade experimental em geral, indispensável entre os homens de ciência, é considerada como uma "predisposição neuropática hereditária", e torna-se uma "tendência a estudar a sua organização mental e experimentar

sobre ela". A busca de sensações raras, que existe entre os "degenerados", designados como "cerebrais", "originais" ou "superiores", se explica, segundo o Dr. Ernest Chambard, devido à "diminuição intelectual e moral de uma raça envelhecida".

Particularmente as mulheres seriam afetadas pelo vício, pois sua sexualidade reclamaria o prazer específico da morfina, por isso todas as morfômanas são ninfômanas e as eterômanas são erotômanas. Consolidase no final do XIX uma conexão entre morfomania, sexualidade feminina e lesbianismo. A seringa de Pravaz (com trocadilho para depravar) torna-se o fetiche máximo, cravejada de brilhantes em estojos de prata, forma fálica de êxtase que dispensa o homem.

Passado mais de um século, e a droga continua fazendo valer a sua importância na economia da libido humana. Alçada à condição de principal mercadoria do mundo, os meios químicos de prazer sofreram um crescimento análogo em seu valor mercantil e em sua influência econômica, social e cultural. Ao mesmo tempo que cresce a demanda pelo prazer químico, também institui-se um sistema proibicionista que apóia-se num discurso médico-jurídico para justificar uma pretensa guerra contra as drogas que, na verdade, desde a Lei Seca de 1919, nos EUA, só tem servido para aumentar o lucro e a violência. A história dessa guerra, em seus aspectos econômicos, culturais, políticos e militares ainda está sendo escrita.

Notas

¹ Apud Jean-Didier Vincent, 1986 : 199.

² Apud Myriam B. Lopes, 2001 : 57.

³ Thomas Szasz foi um dos primeiros a apresentar uma crítica política à instituição da medicina e a denunciar o controle das drogas como farmacocracia. Ivan Illich, com *A Nêmesis da Medicina*, além de um tronco francês que vem de G. Canguilhem, F. Dagognet até M. Foucault, entre outros, são também referências básicas.

⁴ Tais pressupostos estão presentes no DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) da Associação Psiquiátrica norte-americana e no CID-10 (Código Internacional de Doenças da OMS), vide Sílvia de Oliveira Santos Cazenave, "Toxicologia Geral das Substâncias de Abuso". In: Seibel & Toscano (2001 : 37).

⁵ S. Freud, *O mal-estar na civilização*, 1978 : 142.

⁶ Apud Jésus Santiago, 2001 : 90.

⁷ Vide Jésus Santiago, op. cit.

⁸ Vide Christopher Lasch, 1991.

⁹ A lei anti-truste de 1911 obrigou a sua divisão em três empresas (American Tobacco, Reynolds e Liggett and Myers). Na França e na Espanha os monopólios tabacaleiros foram estatais (Stubbs, 1989 : 7/8).

¹⁰ O livro de Szasz em seu capítulo onze, *O Novo Produto - A Insanidade Masturbatória*, pp. 214 a 241, registra as citações aqui reproduzidas e relata com

detalhe a evolução da perseguição moderna à masturbação.

¹¹ Sigmund Freud, citado em Szasz (1978), p.229.

¹² *Apud* Max Milner.

BIBLIOGRAFIA

- BERRIDGE, Virginia. "Dependência: história dos conceitos e teorias". In: Edwards & Lader. *A natureza da dependência de drogas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. pp.13-34.
- EDWARDS, Griffith; e LADER, Malcolm (e col.). *A natureza da dependência de drogas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Carlos Henrique Escobar (org.). *Últimas Entrevistas. O Dossier*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*, Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Edunesp, 1993.
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo. Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOPES, Myriam Bahia. *O Rio em Movimento. Quadros Médicos e(m) História*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- MILNER, Max. *L'Imaginaire des drogues. De Thomas De Quincey à Henri Michaux*. Paris: Gallimard, 2000.
- SANTIAGO, Jésus. *A droga do toxicômano. Uma parceria clínica na era da ciência*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- SEIBEL, Sérgio Dario; e TOSCANO Jr., Alfredo (ed.). *Dependência de drogas*. São Paulo: Atheneu, 2001.
- STUBBS, Jean. *Tabaco en la periferia*. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989.
- SZASZ, Thomas. *La persécution rituelle des drogués, boucs émissaires de notre temps. Le contrôle d'État de la pharmacopée*. França: Editions du Léopard, 1994 (*Cerimonial Chemistry*, 1974).
- - *Notre droit aux drogues*. França: Editions du Léopard, 1994 (*Our rights to drugs. The Case for a Free Market*, 1992).
- VINCENT, Jean-Didier. *La biologie des passions*. Odile Jacob/Seuil, 1986.
- WERTHEIMER, Michael. *Pequena História da Psicologia*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

Conferência

Chica da Silva: o mito pelo avesso

Júnia Ferreira Furtado

Universidade Federal de Minas Gerais

1. Memória histórica

Em 1853, o advogado diamantinense Joaquim Felício dos Santos era nomeado procurador para realizar a partilha amigável dos bens do Capitão Feliciano Athanásio dos Santos e de sua mulher Frutuosa Batista de Oliveira, em virtude do divórcio do casal.¹ Frutuosa Batista de Oliveira era neta de Francisca da Silva de Oliveira. Já o Capitão Feliciano Athanásio dos Santos era tio do advogado.² Sete anos depois, os herdeiros de Chica ainda vivos na cidade, nomeavam Joaquim Felício dos Santos advogado na ação de posse dos bens do Desembargador João Fernandes de Oliveira existentes no Brasil.³

Estes processos deram ao advogado, que nas horas vagas escrevia uma história da região, publicada em capítulos no jornal local *O Jequitinhonha*, entre 1862 e 1864, material inusitado para compor sua crônica colonial. Afinal, tratavam-se de descendentes de uma escrava, então ricos herdeiros de vasto patrimônio, que incluía inúmeras fazendas, significativo plantel escravista, além de imóveis urbanos e bens móveis. Conhecedor em minúcias dos autos que compunham o processo de disputa dos bens dos herdeiros do Desembargador João Fernandes de Oliveira, Felício dos Santos transcreveu em suas crônicas o testamento, no qual o ex-contratador dos diamantes arrolara criteriosamente suas extensas propriedades imóveis em Portugal, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais.

Nas páginas de *O Jequitinhonha*, depois reunidas no livro *Memórias do Distrito Diamantino*, publicado em 1868, a escrava Chica da Silva deixou Conferência proferida no dia 17 de julho de 2002.

as brumas, onde o passado da região se apagava e se confundia, e apareceu pela primeira vez como personagem histórico.⁴ A construção que este autor fez da história do Distrito Diamantino imortalizou-se para muito além das páginas de seu livro. Recheada de heróis e de vilões, aprisionados no eterno jogo da dominação metropolitana e da resistência colonial, a sua história forjou-se como símbolo da opressão portuguesa e da resistência colonial.

Chica da Silva se tornou a única mulher do século XVIII que foi elevada, pelo autor, à categoria de personagem histórico. Mas, enquanto todos os homens – libertos ou escravos- nascidos em *terra brasiliis* figuraram no seu livro como mártires no panteão dos heróis nacionais, com Chica não aconteceu a mesma coisa. Felício dos Santos, homem do século XIX, reconstruiu a personagem conforme a visão de sua época, e projetou tal impressão no século anterior. Baseou-se em cenas de seu cotidiano social, onde a mulher e a família deveriam se reger pela moral cristã e onde imperavam os preconceitos contra os ex-escravos, as mulheres de cor e as uniões consensuais.

Desde o século XIII, na Europa, a Igreja Católica se esforçava por instituir a família monogâmica, unida pelos sagrados laços do matrimônio. Esse processo se fazia às custas da normatização dos comportamentos e da repressão, com muitas idas e vindas. Sua consolidação, em terras brasileiras, se deu muito tardiamente, por volta da segunda metade do século XIX, posteriormente à transferência da Corte portuguesa. Especialmente nas Minas Gerais, no século XVIII, a população estava longe de se enquadrar nos restritos esquemas de moral que a Igreja pretendia implementar, tendo proliferado inúmeras e heterodoxas formas de organização familiar, sobressaindo-se o concubinato e as relações temporárias. Também o papel da mulher foi mais dinâmico do que o ideal de mulher recatada e do lar, que se procurava imprimir.⁵

Não é de se espantar, pois, que Joaquim Silvério dos Reis, numa denúncia formulada durante o processo que se seguiu para apurar os acontecimentos relativos à Inconfidência Mineira, ao se referir a Chica da Silva, tratou-a com respeito, não mencionando-a como algo incomum ou peculiar na época. O famoso denunciante, em depoimento concedido na Ilha das Cobras, para formação da culpa dos réus, se referiu a ela apenas para contar que o Padre Rolim deflorara uma filha sua. Chamou-a por seu nome completo, Francisca da Silva e Oliveira e não se referiu a sua condição

de ex-escrava ou a sua cor, considerando um insulto à honra das duas o que o padre fizera.⁶

Nem mesmo, no alvorecer do século XIX, os diversos viajantes que percorreram a região dos diamantes, como Auguste de Saint-Hilare, Spix e Martius, e outros, destacaram como pitoresco a existência de Chica da Silva, uma ex-escrava que se tornou companheira do contratador dos diamantes.⁷ É de se salientar que todos os viajantes escreveram sobre a história da região e sobre os contratadores de diamantes e, mesmo assim, Chica jamais foi mencionada. Registraram em seus livros o que lhes foi contado pelos moradores locais, o que eles consideravam parte de sua história e Chica não estava entre os fatos pitorescos, já que sua vida era semelhante ao de um sem número de outras negras forras que desfrutaram do concubinato com os homens brancos.

Somente em meados do século XIX, quando a família patriarcal se consolidava nas Minas Gerais, a existência de uma Chica da Silva passou a ser digna de registro. Para os homens da época, as escravas só podiam ser vistas como sensuais e licenciosas, sendo impossível manter com elas laços afetivos estáveis, pois, com seus segredos, seduziam os homens brancos. A partir da obra de Felício dos Santos, a figura de Chica da Silva passou a encarnar esse estereótipo da mulher negra e escrava e, apesar de negativa, nascia aqui sua lenda. Partícipe da elite branca preconceituosa do século XIX, o autor era incapaz de compreender a atração exercida pelas mulheres de cor. Descreveu-a como uma mulata de baixo nascimento, "de feições grosseiras, alta, corpulenta, trazia a cabeça rapada e coberta com uma cabeleira anelada em cachos pendentes, como então se usava; não possuía graças, não possuía beleza, não possuía espírito, não tivera educação, enfim não possuía atrativo algum, que pudesse justificar uma forte paixão".⁸

João Fernandes de Oliveira, o contratador, era acusado por Felício dos Santos de ter se tornado um pequeno soberano, oprimindo a população do Tejuco, só cedendo aos caprichos da amante. Para ela, construiu uma maravilhosa chácara, cercada de paradisíacos jardins e obrigou a elite local a se curvar à escrava opressora e dominadora, que se vestia ricamente e tinha tudo que o dinheiro e o poder podiam comprar.⁹

Vários equívocos se imortalizaram sobre ela. Segundo o mesmo autor, Chica era uma mulata, escrava de José da Silva e Oliveira, que talvez fosse seu próprio pai, de quem teria herdado o sobrenome. José da Silva e

Oliveira era pai do padre Rolim, o que a tornava irmã de criação do famoso padre inconfidente. Chica possuiria dois filhos, Simão e Cipriano Pires Sardinha, de um relacionamento anterior com Manoel Pires Sardinha. Mandava no arraial, fazendo do poderoso João Fernandes escravo de seus desejos. Era dona de uma casa com capela e um sítio de sonhos, onde se apresentavam peças de teatro e bandas de música. Nele, o contratador mandara construir um lago e um barco, para que pudesse desfrutar as delícias de um mar fictício, em pleno sertão das Gerais. Na Igreja, acompanhada sempre de um séquito de doze mulatas ricamente vestidas, era-lhe sempre reservado o melhor lugar.

Ainda segundo Felício dos Santos, João Fernandes era um pequeno déspota, que desafiava as autoridades metropolitanas e subjugava a elite local. Para demonstrar seu poderio cego, o referido autor citava como exemplo os acontecimentos referentes à construção da Igreja do Carmo. O contratador determinara o local a ser edificada e, ao contrário dos desejos dos outros membros da Irmandade, escolhera um lugar periférico, apertado, apenas porque ficava perto de sua casa. Como protesto, a maioria dos irmãos se recusou a cooperar e ele assumiu os gastos sozinho. À medida que se enriquecia, a ganância crescia e ele desrespeitava as normas do contrato, utilizando muito mais escravos do que o permitido e explorando um número superior de riachos teriam acabado por despertar a ira do Ministro de Estado português, o célebre Marquês de Pombal.

Para Felício dos Santos, a situação no Tejuco encontrava-se tão fora de controle e era tal o poder e os desmandos do contratador que Pombal ordenou ao Governador da Capitania, o Conde de Valadares, que se dirigisse ao Tejuco. Portava ordens para que João Fernandes retornasse imediatamente ao Reino e se apresentasse ao Marquês e, se este resistisse, tinha ordens secretas para usar a força e prendê-lo. João Fernandes tentou ganhar tempo, recebeu o Governador como um rei, encheu-o de presentes, hospedou-o na chácara de Chica e, por fim, tentou suborná-lo pagando suas dívidas. Mas após algum tempo de indecisão, no qual Valadares parecia estar sob sua graça, apresentou por fim as ordens do Reino e João Fernandes acabou por acatá-las. Embarcou para Portugal, preso, e nunca mais pôde retornar, tendo indenizado o Erário Régio da fortuna de onze milhões de cruzados. Ali, reuniu todos os seus bens e instituiu o Morgado do Grijó, deixando seus bens para o filho mais velho, também João Fernandes de Oliveira. Era ainda riqueza considerável e,

assegurada sua descendência, morreu no Reino em 1799.¹⁰

A historiografia que sucedeu Felício dos Santos pouco mudou a imagem de Chica, acrescentando as caracterizações de perdulária, bruxa, ou megera. Muitos autores a ela fizeram referências, ainda que breves. Em 1896, o Bispo de Mariana, Joaquim Silvério de Souza, publicou o livro *Sítios e Personagens Históricas de Minas Gerais*.¹¹ Contou que Chica possuía o apelido de *Quemanda*, pela ascendência que tinha sobre o contratador, mandando e desmandando na casa e dividindo com ele seu imenso patrimônio. Afirmou, sem simpatia, que João Fernandes não fora um benfeitor do Recolhimento de Macaúbas, como se acreditava, mas que contribuía somente com o correspondente ao dispêndio de suas filhas. O Bispo, numa viagem ao Recolhimento, cruzara com umas terras que, apesar de aparentemente férteis, estavam arruinadas e perguntara quem era o dono. Informaram-lhe que se tratava de uma tal Mariana Vicência que, roubada pelo marido, terminara os dias na miséria, como mendiga, o que muito lhe impressionara. Mais tarde, ficou sabendo que se tratava de uma neta de Chica e de João Fernandes, tendo pois toda a fortuna dos dois se perdido, não chegando à terceira geração, provavelmente como castigo divino pela sua falta de caridade e pelo seu comportamento transgressor às regras morais da Igreja Católica. Mariana Vicência era filha do Padre Rolim, com Quitéria Rita, filha de Chica da Silva. Carregava ainda o estigma de filha natural de um clérigo, informação que o cuidadoso Bispo tratou de ocultar, mas que ele provavelmente acreditava que contribuía para sua infeliz sina.

No ano seguinte, Xavier da Veiga terminou suas *Efemérides Mineiras* publicadas em várias Revistas do Arquivo Público Mineiro e posteriormente também reunidas em um livro.¹² Nelas, Chica apareceu citada em duas referências: Em 1º de Janeiro de 1740, em breve notícia, ao informar sobre o estabelecimento dos contratos diamantinos, o autor retomou a obra de Felício dos Santos, acrescentando que a vida dos dois parecia “página das Mil e Uma Noites”.¹³ Já para o dia 12 de novembro de 1770, fez referência à confecção do testamento de Chica e, em extenso texto, transcreveu as mesmas impressões dos dois autores acima, inclusive citando-os textualmente.¹⁴

No século XX, Chica já era um mito. Fazia parte do conjunto dos raros indivíduos do século XVIII que se tornaram personagens históricos, apesar de não pertencerem à elite branca portuguesa. Além de mulata e escrava, era mulher. Objeto de tanta exceção, assim era compreendida. Em

Diamantina, tornou-se figura lendária, alvo de inúmeras histórias que embalavam os sonhos e pesadelos noturnos das crianças.

Em 1924, em uma segunda edição do livro de Felício dos Santos, Nazaré Meneses, autora das notas explicativas aditadas ao volume, iniciou uma polêmica sobre a aparência de Chica. Reabilitando a mulata, acreditou que ela “seria boçal, mas nunca odienta e asquerosa (...). Se assim não fosse não teria inspirado ao Desembargador João Fernandes de Oliveira, moço nababo, nobre, galanteador, paixão tão ardente e duradoura”.¹⁵ Sem nenhuma base empírica, como quase tudo que se disse sobre Chica, uma mulher reabilitava a figura da escrava, pois o amor romântico, então em voga, só podia ser compreendido enquanto atração física, baseada nos atributos dos amantes.

Em 1940, o médico diamantinense Juscelino Kubtschek foi eleito Prefeito de Belo Horizonte; em 1950, Governador de Minas Gerais e, poucos anos depois, Presidente da República. Sua ascensão meteórica chamou a atenção sobre sua cidade natal e, ao mesmo tempo, Diamantina se tornava pólo comercial e de prestação de serviços para o nordeste do estado. Também o turismo se desenvolvia, se transformava em indústria, e o patrimônio histórico do Estado constituía-se num de seus bens mais preciosos, atraindo os visitantes. O Instituto do Patrimônio Histórico elegia e definia os lugares da memória do país. Carlos Drummond de Andrade, poeta modernista que, durante muitos anos foi funcionário do IPHAN, ao refletir sobre a constituição da memória nos espaços urbanos das Minas escreveu sobre Vila Rica que: *as casas ainda restam, os amores não*.¹⁶

Em Diamantina, entre inúmeras outras edificações, a casa onde viveu Chica da Silva foi tombada em 1950, época em que novamente a personagem começou a chamar a atenção e a recheiar os livros de história de autores locais, pois estes procuravam povoar os antigos becos e vielas com os personagens da época. A elite intelectual da cidade, tendo como parâmetro a obra de Felício dos Santos, reconstruía seus mitos e os tornavam conhecidos, utilizando para isto a memória oral da cidade, porém relendo-os à luz dos novos valores então vigentes, sem que uma pesquisa histórica de fundo fosse realizada.

Em 1945, o diamantinense, Aires da Mata Machado Filho publicou o livro *Arraial do Tejuco, cidade Diamantina*.¹⁷ Iniciou o volume com um resumo da história local, acentuando o picaresco, o inédito, o inusitado e concluiu com a descrição dos principais monumentos coloniais da arquitetura civil e religiosa. Era um guia histórico e turístico bem ao gosto da época,

que preenchia o interesse de um público de visitantes, ávido em buscar no passado as referências do Brasil moderno que surgia.

Como os demais personagens históricos da cidade, a figura de Chica relacionava-se sempre a uma edificação, local de visita turística, que rememorar a sua existência e sua presença. O guia destacava a casa onde vivera na confluência da Rua Lalau Pires e Rua do Bonfim, com capela anexa e a Chácara dos arredores da cidade, construídas para ela. Devido à inexistência de documentação pesquisada para atestar quem eram os verdadeiros donos dos imóveis no século XVIII, Aires da Mata Machado Filho apelava para a “antiga tradição, a presunção quase certa, (...) essa convicção geral”,¹⁸ ou seja para a memória da cidade, repositório das lembranças de que aquela era a casa onde a escrava vivera com o contratador.

Para ele, a casa não era de Chica da Silva, mas sim do contratador, onde ela teria residido como sua companheira. Aires da Mata Machado Filho esperava que a descoberta do inventário de João Fernandes, em Lisboa, confirmasse tratar-se mesmo da casa do contratador. Enquanto Felício dos Santos alegara que Chica ocupava na igreja sempre os melhores lugares, Aires, ao contrário, afirmou que a construção de uma capela anexa à casa teria acontecido pela impossibilidade de Chica, escrava e negra, freqüentar a Igreja do Carmo, local onde a elite assistia à missa.¹⁹ Sobre a Chácara, o autor foi mais enfático. Baseado nos escritos de Felício dos Santos e do Cônego Joaquim Silvério de Souza, falou de um castelo feudal, de tetos de ouro, de esplendor asiático, mas que abrigara “dramas trágicos e desumanas sevícias de bárbara crueldade, que a pena tem por melhor não referir”.²⁰ Chica ainda carregava os estigmas do século XIX, era um mito negativo, mas que atraía os turistas pelo inusitado, pelo diferente, apesar de que nem tudo podia ser relatado.

Foi a partir de Soter Couto, que redigiu *Vultos e Fatos de Diamantina*, em 1954, que começou a se consolidar uma imagem positiva de Chica.²¹ O autor exaltou-lhe a beleza, única maneira de explicar seus romances, primeiro com Manoel Pires Sardinha e depois com o rico contratador. Seus luxos, até então considerados excessos e esbanjamentos, foram interpretados como refinamento, semelhante ao “cunho aristocrático das grandes cortes”, pois teria incentivado o teatro e a formação de bandas de música.²²

Incapaz de apagar totalmente a imagem de Chica como megera, bruxa e caprichosa, Soter Couto dividiu sua personalidade em duas, pois

“tinha boas e más qualidades”. Aos portugueses devotava tremendo ódio, o que justificaria a lenda, já presente no relato de Felício dos Santos, de que teria colocado uns reinóis recém-chegados para trabalhar como escravos nas lavras. Mas isto era porque, “correndo-lhe nas veias o sangue africano, tratava-os mal, vingando neles o tormento que era infligido aos seus irmãos caçados e acorrentados para serem vendidos como animais noutras terras”. Soter Couto invertia o discurso pelo avesso e tornava Chica a primeira heroína da nascente nacionalidade brasileira e redentora da sua raça. Finalmente, o mito completava seu primeiro ciclo, se modernizava, se adequava aos valores vigentes em meados do século XX, mas também se desdobrava e se sofisticava, assumindo complexidade psicológica. Só neste novo contexto, uma mulher podia deixar seu papel secundário, no qual sua ascendência sobre o parceiro tinha que ser, até então, velada, indireta e, principalmente desleal, já que calcada nos valores sexuais. Enquanto personagem ativa, construtora de seu próprio destino, tornava-se a primeira mulher brasileira que reinara num verdadeiro matriarcado, tornando “esse um dos períodos áureos de nossa terra”.²³

José Teixeira Neves, que fez as notas da terceira edição do livro de Joaquim Felício dos Santos, em 1956, discordou das afirmações de Nazaré Meneses e de Soter Couto e voltou a insistir na feiura de Chica da Silva. Lembrou que Chica morrera em 1796, portanto, “trinta e dois anos antes do nascimento” do autor, que deveria ter se baseado em depoimentos de pessoas que a conheceram em vida e, assim, era melhor indicado para apreender a verdadeira aparência de Chica.²⁴ Se esquecia porém, que inúmeros filtros culturais separavam Felício dos Santos dos homens do século anterior. Os conceitos de beleza, os motivos que levavam um homem a se sentir atraído por uma mulher, as razões que aproximavam os sexos não eram mais as mesmas. Além do que, perto de sua morte, Chica não teria a mesma aparência de quando lhe conhecera o jovem contratador.

José Teixeira Neves corroborou quase todas as afirmativas que Joaquim Felício dos Santos fez sobre Chica. Afirmou que estas informações vieram da tradição oral da família do último e de antigos moradores de Diamantina que ele entrevistava, como uma suposta neta de Chica, a centenária Inês Vicência da Silva, que com mais de cem anos era totalmente lúcida.²⁵ A tradição oral continuava a ser o principal repositório de informações e, em outra nota, Teixeira Neves garantiu a autenticidade dos fatos relativos à

perseguição que João Fernandes sofrera de Pombal, devido ao contrabando de diamantes, pois tal fato “sabemos por tradição e testemunho de pessoas respeitáveis e fidedignas, que tivemos o trabalho de consultar, que os ouviram dos contemporâneos de João Fernandes, que os conheceram e foram testemunhas oculares”. Para reforçar seu argumento contou que tudo era atestado por um “velho desse tempo que confirma o que levamos dito”.²⁶ Para ele, a memória oral se contrapunha ao discurso histórico, do qual ele mantinha prudente desconfiança, pois, segundo ele, em sua *História Geral do Brasil*, Varnhagen tinha equivocadamente exaltado o zelo e a probidade do Conde de Valadares, o que a tradição oral da cidade contradizia.²⁷

No mesmo estilo de roteiro histórico-turístico, Lúcia Machado de Almeida publicou *Passeio à Diamantina*, em 1960, dedicado à memória de Juscelino Kubitschek de Oliveira, “que revelou ao mundo um Brasil desconhecido”.²⁸ Logo na introdução, a autora deixava claro o papel que a cidade e seu passado ocupavam no imaginário da época, repositórios de lendas e mitos:

Seja vem-vindo à terra do diamante, amigo! Logo ao chegar, repare que, aqui e ali, emergem blocos de pedra (...). Quando se abrirem os poros de sua sensibilidade, você perceberá qualquer coisa de imponderável no ar, como se algo do que outrora sucedeu nestas paragens as houvesse marcado para sempre: zunido de chicotes rasgando carnes negras de escravos rebeldes... Suspiros abafados de casais apaixonados... Suspiros de intrigas e traições...²⁹

As ruas eram testemunhas silenciosas das andanças da mulata de perigosa feminilidade, coberta de diamantes, seguida de seu séquito de mestiças, tal qual tinha descrito Felício dos Santos. João Fernandes fora seduzido pelas artes demoníacas da escrava, que possuía personalidade forte e magnética. Era com certeza bela, pois do contrário não teria seduzido o amante. As histórias contadas pela autora sobre Chica faziam tremer as pedras do Tejuco e suas maldades não tinham limites, tendo por exemplo, mandado arrancar os dentes de uma escrava.³⁰ Tais histórias escutara na viagem a Diamantina e transformaram a visita em uma experiência inesquecível, o que fazia valer a pena registrar em um livro, quase um romance, comparável

a Xisto, o famoso herói infantil de seus romances.

Mas, coube a Lúcia Machado de Almeida a primeira preocupação em coletar documentos que esclarecessem as afirmações de Felício dos Santos. Nas notas de rodapé, ela incorporou informações do historiador Rodrigues Lapa, que pesquisara na documentação avulsa sobre Minas Gerais no Arquivo Ultramarino de Lisboa, em 1946. Do esforço deste surgiram alguns documentos que informavam pelo menos o destino de Simão Pires Sardinha, filho mais velho de Chica da Silva. Tinha recebido título de nobreza e retornado ao Brasil na comitiva do Governador Luís da Cunha Meneses. Mas a efemeridade do gesto, a falta de continuidade de uma pesquisa sistemática e de rigor científico, impediram que a iniciativa resultasse em alguma contribuição efetiva para desnudar o mito construído até então. Além de citar os documentos coletados por Rodrigues Lapa, guiada pelo Cônego Raimundo Trindade, então diretor do Museu da Inconfidência de Ouro Preto, consultou o processo de ordenação do padre Cipriano Pires Sardinha, que seria o segundo filho de Chica. Percebeu a inconsistência das informações, pois no processo o nome de sua mãe era Francisca Pires, mas não chegou a nenhuma conclusão. Apenas se perguntou se a tal Francisca Pires seria a mesma Chica da Silva? Deixou o mistério para ser desvendado pelos historiadores.³¹

Na publicação dos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, os historiadores e organizadores Tarquínio de Oliveira e Herculano Mathias incluíram várias notas explicativas, a maioria escrita pelo primeiro, e em algumas delas se referiram à Chica da Silva e seus descendentes, porque seu filho Simão Pires Sardinha se envolvera nos planos sediciosos.³²

Tarquínio de Oliveira redigiu as notas sobre Chica a partir da historiografia existente, que tinha como pano de fundo os escritos de Felício dos Santos; e de alguns documentos coletados nos arquivos durante a pesquisa para complementar a documentação dos *Autos da Devassa*. Indicou que uma das filhas de Chica tornara-se companheira do Padre Rolim, um dos inconfidentes, com quem tivera cinco filhos. Durante o período de prisão de Rolim, Quitéria Rita ficou com os filhos no Convento de Macaúbas, onde estudara junto com suas irmãs. Pesquisa feita por ele em Macaúbas revelou que Chica assinara os documentos de entrada das filhas e que possuía uma bela letra. Tarquínio conjecturou se ela também não teria estudado ali. Análise do processo de habilitação à Ordem de Cristo de Simão Pires Sardinha revelou

que Chica tinha apenas um quarto de sangue africano, sendo filha do Capitão Antônio Caetano de Sá e da mulata Maria da Costa.³³ Afirmou ainda que João Fernandes, ao partir para Minas Gerais, deixou três filhos naturais no Reino, o primeiro seu homônimo e, ao se apaixonar por Chica, pediu sua alforria ao pai do Padre Rolim, José da Silva e Oliveira, seu proprietário. Corroborava a tese de que Chica era meio-irmã de criação do próprio Padre Rolim, vindo a ser posteriormente sua sogra.³⁴

Seguindo os passos de Felício dos Santos, e baseando-se principalmente na memória oral da cidade, a historiografia sedimentava a visão de Chica como única. A escravidão encerrara as mulheres negras no universo da desclassificação, vivendo reclusas às senzalas, parindo filhos ilegítimos, muitos deles mulatos. Distinguindo-se do destino traçado para as mulheres de sua raça, fora a única que pudera romper os grilhões da escravidão e da opressão e, por isso, povoara os livros de história. Personagem inédito, era impossível não despertar nos seus cronistas sentimentos contraditórios: bruxa, perdulária, megera, mas também redentora e libertadora de seu povo.

2. Difusão do mito

Até meados do século XX, uma abordagem mais histórica tinha dominado as obras referentes a Chica da Silva. Apesar dos autores terem se baseado principalmente nas fontes orais, sem fazer as críticas necessárias, ou filtrar os registros da memória, estavam limitados pelo respeito à tradição. A maioria das informações, reproduzidas por quase todos, tinha sido fornecida por Joaquim Felício dos Santos e, mesmo havendo divergências nas interpretações, na falta de pesquisa histórica mais ampla, todos se restringiram aos fatos apontados por este autor.

A literatura sobre Chica da Silva rompeu os grilhões que atavam as interpretações históricas: o apego aos fatos, ao empiricamente verificável, ainda que conhecidos pelos tortuosos caminhos da memória. A liberdade de reconstrução da realidade, preenchendo os vazios com a imaginação, recurso estilístico próprio do romance, agregou outras histórias e qualidades ao mito. Tornavam-se cada vez menos nítidas as fronteiras que separavam fatos e ficção, pois o substrato histórico, que apoiava o enredo, confundia o leitor despreparado, incapaz de destrançar as teias onde se misturavam história e imaginação. A confusão se agravava devido à ausência de uma pesquisa

histórica consistente sobre Chica e o período em que vivera.

Em 1953, depois de uma viagem a Minas Gerais, que lhe deixara profundas impressões, Cecília Meireles escreveu o *Romanceiro da Inconfidência*.³⁵ Em delicados poemas, os personagens da história de Minas ganharam vida em seus versos, enredados em intrincadas tramas:

Agora são tempos de ouro.
Os de sangue vêm depois.
Vêm algemas, vêm sentenças,
Vêm cordas e cadafalsos.³⁶

O que conduzia o poema e guiava a memória era o mesmo espírito modernista, que dominava a década de 50, de compreensão do espaço urbano setecentista mineiro à luz dos personagens que o povoavam. Os poemas XIII a XIX contavam a história do contratador dos diamantes e de sua escrava Chica da Silva e as páginas de Felício dos Santos inspiravam e guiavam a pena da poetisa.³⁷ Chica era para ela uma personagem sedutora, que fazia suas, as vontades do amante. Seu tempo era de riqueza, mas que terminaria em sofrimento, como a história de Minas, escrita em sangue e lágrimas.

Romance XIV ou
DA CHICA DA SILVA
Que andor se atavia
naquela varanda?
É a Chica da Silva:
é a Chica que manda !

Cara cor da noite
olhos cor de estrela.
Vem gente de longe
para conhecê-la.

(*Por baixo da cabeleira,
tinha a cabeça rapada
e até dizem que era feia*)

(...) Contemplai, branquinhas,
na sua varanda,
a Chica da Silva,
a Chica-que-manda !

Em 1959, na peça *O Tesouro de Chica da Silva*, Antônio Callado transpôs a personagem para o teatro.³⁸ O enredo se centrou na visita do Governador de Minas Gerais, o Conde de Valadares, que teria vindo a mando do Marquês de Pombal investigar as desordens do contrato e, com isto, ameaçava o mundo de luxo e riqueza onde vivia a Chica-que-manda. Callado acentuou a inteligência e as artimanhas de Chica, em oposição a um João Fernandes "manso e timorato", incapaz de impedir o plano ameaçador do Conde. Na peça, não foram os presentes oferecidos pelo contratador que libertaram os dois amantes da ruína, mas a astúcia de Chica, que elaborou um plano maquiavélico no qual o Governador se viu enredado. Chica induziu o filho bastardo de Valadares, caído de amores por ela, a matar o chefe da guarda e, assim, em troca de proteção ao rapaz, conseguiu o silêncio do pai. Valadares afirmou que ela era uma bruxa, que a todos enfeitiçava.

O romance *Chica que manda*,³⁹ de Agripa de Vasconcelos, escrito em 1966, se tornou a partir de então a principal fonte de informações sobre Chica da Silva. Romancista, mas também sócio do Instituto Histórico de Minas Gerais, Agripa procurou num conjunto de seis romances, intitulado *Sagas do País das Gerais*, dar realce à história do estado e de seus principais habitantes. Ancorado em fatos reais, preencheu o restante com sua imaginação, o que acabou por tornar indistintas as fronteiras entre o fato e a ficção.

No romance, Chica estava aprisionada por um ciúme que lhe corroía as entranhas, fato já apontado por Cecília Meireles e Lúcia Machado de Almeida. Era, ao mesmo tempo, personagem capaz de dar extremas demonstrações de bondade, geralmente dirigidas aos escravos e naturais da terra, e de profundo ódio, para com as autoridades portuguesas e os eventuais alvos de seus ciúmes. Tratava enfermos desenganados, não poupando custos, e atirava no poço um suposto rebento de um romance extra-conjugal do contratador. Era mulher indomável e, antes de mais nada, representava o espírito de rebeldia dos colonos e da raça negra.

O romance de João Felício dos Santos, *Xica da Silva*,⁴⁰ serviu de inspiração para o filme de Cacá Diegues que, reatualizando o mito, atribuiu-lhe características sensuais, tão ao gosto da década de 70, quando a revolução sexual libertara a mulher do estereótipo do recato e do confinamento do lar. Paradoxalmente, era um sobrinho-neto de Joaquim Felício dos Santos quem imprimia as características sensuais aos quais o mito da Xica com X

FURTADO, Júnia Ferreira. Chica da Silva: o mito pelo avesso. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 25-42, 2002.

permanecerá eternamente atado. A transformação radical da personagem foi justificada devido a falta de documentos históricos e a sensualidade da mulher mestiça a única que poderia servir como fio da narrativa desta “louca aventura de poder e amor, vivida no meio das pedras e da selva brasileira do século XVIII”.⁴¹

O cinema democratizou o mito e o tamanho da tela foi proporcional às dimensões que ele alcançou, tornando-se conhecido por todos no país e mesmo fora dele. O filme não só modificou a grafia do nome, transformando-o em Xica da Silva, como tornou a figura eternamente ligada à sensualidade e à beleza. Rompeu-se definitivamente a imagem grotesca que Felício dos Santos descrevera e que a historiografia tivera dificuldade em perverter, porque tributária da memória oral. O cinema por não estar atado a esta tradição, e tendo como missão conquistar o espectador, libertou e construiu um novo mito, que melhor se ajustava ao imaginário coletivo da época, o da sensualidade da mulher negra.

O movimento do Cinema Novo, do qual Cacá Diegues era um dos participantes, tinha em comum o interesse pelo povo brasileiro e sua história, mas reivindicava sua liberdade de invenção e expressão para contar sua trajetória. Para o diretor, era importante compreender e resgatar a tradição afro-americana na sociedade brasileira contemporânea. Para isto, filmou a história de dois ícones da história da presença africana no Brasil: Xica da Silva e Zumbi dos Palmares. A releitura dos dois mitos escravos pretendia dar ao espectador uma visão crítica da sociedade brasileira, principalmente no tocante às relações entre os portugueses e a elite brasileira de um lado e os escravos e marginalizados de outro.⁴²

Enquanto a sexualidade e a energia radiante de Chica retratava uma cultura negra rica e complexa, os costumes e os personagens brancos eram vistos como toscos, frios, quase ridículos.⁴³ Desta forma, o esteriótipo da dominação sobre os negros na cultura brasileira era implodido e apresentava-se um retrato alternativo desta relação. Nele, a raça negra alcançava sua redenção em Xica da Silva. Abusando da sexualidade, a personagem utilizava a seu favor o principal mecanismo sobre o qual a exploração de sua raça normalmente se assentava no Brasil.⁴⁴

As cenas finais retratavam o ocaso deste poderio, que existia apenas enquanto estivesse ligado à presença do dominador branco, no caso representado pelo contratador branco. Se o poder alcançado pela atrevida

escrava desafiava a ordem reinante, ele se circunscrevia aos limites impostos por esta mesma ordem. No entanto, mesmo privada de sua antiga glória, Xica desafiava que sua força não morreria jamais, pois era calcado no interesse que a sexualidade negra despertava na sociedade brasileira, desta forma sua força estaria sempre presente.⁴⁵

Em 1971, o romancista diamantinense Paulo Amador, utilizou-se da ficção literária para imprimir novas qualidades a Chica, afastando-a dos extremos onde tinha sido colocada até então: boçal ou devoradora de homens. Em *Rei Branco, Rainha Negra*,⁴⁶ o autor transformou o inconfidente Rolim no narrador da história, responsável por reabilitar a personagem a quem teria conhecido intimamente. Sua figura foi intelectualizada e Chica se tornou mulher sensível, salientando-se seu papel de protetora dos escravos e das artes. Rolim teria se transformado num inconfidente devido à ascendência que Chica exercera sobre ele, inculcando-lhe as idéias de liberdade e igualdade. Seu relacionamento com João Fernandes foi pintado com as cores do amor romântico e perderam-se os contornos eróticos que tinham sido imprimidos à Chica pelo cinema. O pretense acesso do autor a um manuscrito atribuído ao Padre Rolim, citado por Felício dos Santos, que teria servido de fonte ao relato, procurava dar veracidade à estória e fundir a realidade à ficção.

Em artigo posterior, Paulo Amador justificou que imprimiu tais características ao personagem e à trama pois era partidário da visão de que a história do Brasil teria sido construída pelo povo. Em seu romance, Chica da Silva retrataria o povo brasileiro, até então ausente dos livros de história. Mulher, negra, pobre, inteligente, corajosa e extraordinária teria tomado nas mãos seu próprio destino e assim ajudado a fundar um novo Brasil.⁴⁷

Por fim, mais recentemente, o mito de Chica se popularizou e se massificou na versão para novela de televisão da Rede Manchete. O custo desta democratização do mito foi sua total perversão. Os limites do erótico foram todos ultrapassados para garantir os índices de audiência, sem nenhum compromisso com a realidade do século XVIII, que a pesquisa histórica de hoje tem revelado na sua multiplicidade e complexidade. As distorções históricas graves apresentadas pelo enredo da novela *Chica da Silva* desvirtuaram uma das grandes habilidades dos programas televisivos, que é o de ensinar ao grande público, ao mesmo tempo que proporciona diversão.

A imagem de Chica que foi popularizada pelo cinema, e que a novela levou ao extremo, foi de uma mulher lasciva, que abusava da sensualidade

para conseguir o que queria. Tratou-se, na verdade, de mais uma reconstrução da imagem estereotipada da mulher negra e escrava. O enredo confuso, adaptado às ondulações dos índices de audiência, totalmente inadequado ao contexto, incorporou desde o ícone pornô contemporâneo, a italiana Cicciolina, até o transplante do drama renascentista de Romeu e Julieta para as serras das Gerais, com direito a enterro, venenos e intrigas.

Se o discurso histórico baseou-se numa Chica metafórica, o romance, o cinema e a televisão somente acrescentaram novos estereótipos. Nada se fez para levantar o véu que encobria a personagem e a imobilizou no mito, para além de seu tempo. Sua força e sedução impediam que se conhecesse a mulata Francisca da Silva de Oliveira, mulher de carne e osso, escrava, que percorreu as ruas e vielas do arraial do Tejuco setecentista. enriqueceu, adquiriu propriedades, escravos e terminou seus dias.

Este livro procurou reconstruir a figura de Chica da Silva e inseri-la em seu tempo. Assim como as outras mulheres forras de seu tempo, ela alcançou sua alforria, amou, teve filhos, educou-os, buscou ascender socialmente e procurou diminuir o estigma que a condição de mulata e forra marcavam para si e para os seus. Se tornou rica, proprietária de escravos e bens de raiz. Mais do que tudo, cuidou de sua descendência a quem garantiu um melhor lugar na sociedade branca e preconceituosa do século XIX. Esta inserção era, porém, sempre paradoxal. Era a forma que estas mulheres tinham de retomar o controle sobre sua vida, negado pela condição feminina e escrava. Acumularam bens; transitaram entre as diversas Irmandades, independente da cor exigida para a filiação; possuíram escravos; imitaram padrões de comportamento e, assim, misturaram-se na sociedade branca onde buscavam participação, reconhecimento e aceitação.

Notas

* Esse artigo é resultante do projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido sobre a vida de Chica da Silva, como parte integrante do Projeto Pólo de Desenvolvimento da UFMG no Vale do Jequitinhonha, em convênio com o Centro de Memória do Vale do Jequitinhonha – FAFIDIA/UEMG. Em diferentes momentos, a pesquisa recebeu recursos da FAPEMIG, FINEP e Fundação Carlos Chagas/Fundação Ford.

¹ Diamantina. Biblioteca Antônio Torres. (BAT) Inventário de Francisca de Paula. 1º ofício. Maço 23.

² NEVES, José Teixeira. Estudo biográfico. In: SANTOS, Joaquim Felício dos. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1956.

³ BAT. Cartório do 1º ofício. Maço 150 b.

⁴ SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1868. Cap. XV.

⁵ FIGUEIREDO, Luciano R. de Almeida. *O avesso da memória*, 1993.

FIGUEIREDO, Luciano R. de Almeida. *Barrocas famílias*, 1997.

⁶ AUTOS de Devassa da Inconfidência Mineira. 1978, vol. 4. p.46.

⁷ SAINT-HILARE, A. de. *Viagem pelo Distrito dos Diamantes e litoral do Brasil*, 1974.

SPIX, J. B. von, MARTIUS, C.F.P. von. *Viagem pelo Brasil*, 1938. 2 vol.

⁸ SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1976. p.123-124.

⁹ SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1976. p.123-125.

¹⁰ Ver: SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1976. p.123-130

¹¹ SOUZA, Joaquim Silvério de. *Sítios e Personagens Históricas de Minas Gerais*, 1980.

¹² XAVIER DA VEIGA, João Pedro. *Efemérides Mineiras*, 1998. 2 vol.

¹³ XAVIER DA VEIGA, João Pedro. *Efemérides Mineiras*, 1998. Efeméride 01/01/1740. v.1. p.119.

¹⁴ XAVIER DA VEIGA, João Pedro. *Efemérides Mineiras*, 1998. Efeméride 12/12/1770. v.2. p.968-970.

¹⁵ MENESES, Nazaré. Nota I do Cap. XV. 1924. In: SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1976. p.124.

¹⁶ DRUMMOND, Carlos. Estampas de Vila Rica. In: *Antologia poética*, 1992.

¹⁷ MACHADO FILHO, Aires da. *Arraial do Tejuco, cidade Diamantina*, 1980.

¹⁸ Idem. p.252.

¹⁹ Ibidem

²⁰ ROCHA, Cônego Antônio dos Santos. *Apud: MACHADO FILHO, Aires. Arraial do Tejuco, cidade Diamantina*, 1980. p.265.

²¹ COUTO, Soter. *Vultos e fatos de Diamantina*, 1954.

²² Idem. p.46.

²³ Ibidem. p.47.

²⁴ NEVES, José Teixeira. Nota 25 do Cap. XV. In: SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1956. p.161.

²⁵ NEVES, José Teixeira. Estudo biográfico. In: SANTOS, Joaquim Felício dos. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1956. p.23.

²⁶ NEVES, José Teixeira. Nota 28 do Cap. XV. In: SANTOS, Joaquim Felício. *Memórias do Distrito Diamantino*, 1956. p.166.

²⁷ VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral do Brasil, antes da sua separação e independência de Portugal*, 1948. v.4. p.257.

²⁸ ALMEIDA, Lúcia Machado de. *Passeio à Diamantina*, 1960. p.5.

²⁹ Idem. p.9.

³⁰ Ibidem. p.10, 41-47.

³¹ Ibidem. p.43-44.

³² OLIVEIRA, Tarquínio J.B. e MATHIAS, Herculano. Notas e organização. *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*. 1978, vols.1 a 9.

³³ OLIVEIRA, Tarquínio J.B. Notas. In: *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, 1978. v.3. p.349.

³⁴ OLIVEIRA, Tarquínio J.B. Notas. In: *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, 1978. v.3. p.138, 452-453.

³⁵ MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*, 1965.

³⁶ MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*, 1965. p.40.

³⁷ MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*, 1965. p.40-53.

³⁸ CALLADO, Antomio. *Pedro Mico; O Tesouro de Chica da Silva*, 1970. p.47-121.

³⁹ VASCONCELOS, Agripa. *Chica que manda*, 1966.

⁴⁰ SANTOS, João Felício dos. *Xica da Silva* (romance), 1976.

⁴¹ DIEGUES, Carlos. Nota introdutória. In: SANTOS, João Felício dos. *Xica da Silva* (romance), 1976. p.XIII.

⁴² DIEGUES, Carlos. Cinema Novo, *New Latin American Cinema*, 1997. p.273.

O'NEILL, Amelia. *Racial Representation in film: Xica da Silva and Quilombo*, 2001. p.3-4.

⁴³ O'NEILL, Amelia. *Racial Representation in film: Xica da Silva and Quilombo*. 2001. p.4.

⁴⁴ O'NEILL, Amelia. *Racial Representation in film: Xica da Silva and Quilombo*, 2001. p.5.

⁴⁵ O'NEILL, Amelia. *Racial Representation in film: Xica da Silva and Quilombo*, 2001. p.5-6.

⁴⁶ AMADOR, Paulo. *Rei branco, rainha negra*, 1971.

⁴⁷ AMADOR, Paulo. História e preconceito. In: *Revista Palmares*, v. 3, 2000. p.72-76.

Conferência

Au delà de l'histoire produite et diffusée: la conscience historique et l'enseignement de l'histoire

*Practical orientation and
identity-building are the decisive
functions of historical consciousness.*

Jörn Rüsen¹

Christian Laville

Université Laval – Québec

Au delà de l'histoire produite et diffusée, ce qui nous préoccupe en tant qu'éducateur, c'est ce qu'il reste de nos enseignements dans l'esprit et les comportements de ceux que nos enseignements sont censés former. Or, depuis quelque temps, est apparu en force dans le champ de l'histoire savante et maintenant de l'éducation historique, en Europe particulièrement mais dans nos pays aussi, un concept connu bien que peu employé antérieurement, celui de conscience historique. Antérieurement, seuls les didacticiens allemands de l'histoire (et quelques autres culturellement apparentés) paraissaient, depuis les années 1970, lui porter un intérêt soutenu; ailleurs dans le monde, si on connaissait le concept, on s'y montrait peu intéressé².

On sait combien notre discipline est un objet fragile. Elle a été souvent courtisée dans le passé par ceux qui espéraient s'en servir pour orienter les consciences, un rêve qui n'est pas encore entièrement disparu, comme l'actualité nous le rappelle à l'occasion³. Alors, quand dans le champ de

l'enseignement de l'histoire apparaît un concept nouveau, que ce concept risque d'y jouer un rôle important, il y a lieu de s'interroger à son sujet: de quelle préoccupation procède-t-il? À quel besoin correspond-il? Que peut-on en attendre? C'est ce qui anime cette communication.

Commençons alors par nous rappeler où nous en sommes dans l'enseignement de l'histoire, pour ensuite considérer le courant de la conscience historique, sa venue, sa nature et ses implications éventuelles.

L'éducation historique aujourd'hui

De nos jours, en général, il est confié à l'éducation historique de former un citoyen informé et critique, capable de participation sociale démocratique, comme le principe même de la démocratie le veut. Il n'en a pas toujours été ainsi, on le sait. Mais la version ancienne de l'enseignement de l'histoire, celle destinée à soutenir l'avènement puis le développement de l'État-nation et pour cela à susciter chez le citoyen sentiment d'appartenance et respect de l'ordre institué paraît remise en question; et avec elle son principal appareil pédagogique, le récit historique achevé, cette généalogie de la nation⁴ disant au citoyen ce qu'il est bien de savoir et, implicitement, de penser et de sentir.

À cette pédagogie du récit, on préfère aujourd'hui une pédagogie de la pensée historique, comme il est coutume de dire, l'estimant appropriée à l'apprentissage des capacités intellectuelles et affectives nécessaires à l'exercice autonome et compétent de ses responsabilités citoyennes; on pense alors à des capacités du genre de celles employées pour construire des savoirs en histoire – telles cerner un problème, analyser des données, les interpréter... –, et aussi se montrer curieux, capable d'empathie, etc., l'ensemble appuyé sur un solide appareil de concepts analytiques. Tout cela en n'oubliant pas deux choses: a) que ce sera rarement sur des matières d'histoire préconstruites que nos ex-élèves auront à exercer de telles capacités, mais sur la variété, en bonne part imprévisible, des matières qui tissent et tisseront notre réalité sociale; b) que l'outillage conceptuel et méthodologique acquis ou perfectionné dans nos classes devrait être d'emploi aussi durable que possible, idéalement réemployable la vie durant⁵. Car, il ne faudrait pas l'oublier, celui et celle que nos enseignements d'histoire auront préparés à leur vie citoyenne auront moins souvent à aborder des récits d'histoire qu'à exercer leurs capacités à percevoir des problèmes, à

considérer des objets de controverse publique, à envisager lucidement des enjeux sociaux, à construire des arguments sur des matières conflictuelles, à prendre position...

Selon les programmes, les instructions, les discours officiels (même les non officiels généralement), et suppose-t-on les pratiques scolaires, c'est là que nous en sommes aujourd'hui en éducation historique. Mais cela ne fait pas l'affaire de tous et on sait qu'il se trouve un peu partout dans le monde des autorités publiques ou privées qui voudraient retourner à un enseignement de l'histoire diffuseur d'un sens établi d'avance et dispensé selon la pédagogie, facile à contrôler, du récit didactique traditionnel. On l'a vu, par exemple, dans des ex-démocraties populaires, mais aussi aux États-Unis à propos des National Standards, en Grande-Bretagne au sujet du National Curriculum, en France il y a quelque temps dans le contexte d'une réforme des programmes, etc.⁶; on le voit au Canada actuellement, et c'est un de mes motifs d'interrogation au sujet de la conscience historique...

Cela nous ramène à la question évoquée plus tôt sans la formuler précisément: *Que comprendre du courant de la conscience historique et qu'en attendre pour l'enseignement de l'histoire?* Ajoutons que c'est en référence aux principes fondamentaux du libéralisme qu'elle est posée – notamment la liberté de penser par soi-même et de choisir le sens à donner à sa participation sociale.

Conscience, mémoire, identité... Qu'entendre?

Si nous avons pris ce détour pour arriver à la conscience historique, c'est probablement que nous ne sommes pas sûr de bien comprendre ce que l'on entend et pas plus ce que l'on vise quand on parle de conscience historique en rapport avec l'enseignement de l'histoire. Que recouvre exactement le concept et que permettrait-il de faire que l'on ne faisait pas auparavant?

Le champ de la conscience historique paraît partager la scène avec deux autres champs d'intérêt, celui de la mémoire et celui de l'identité. Souvent aussi, on devine à l'arrière-scène des préoccupations d'éducation citoyenne.

Au plan scientifique, ces champs d'intérêt ne reçoivent une attention soutenue que depuis peu. Les concepts qui les désignent ne sont toutefois pas d'apparition récente. Ainsi, le sociologue Maurice Halbwachs avait traité de la mémoire collective dès les années 1920⁷, avec peu de suite toutefois. Dans les deux dernières décennies, cependant, les travaux autour de la

mémoire collective se sont multipliés. Il n'est que d'interroger un catalogue de bibliothèque universitaire ou une banque de données en histoire et en sciences sociales pour le constater⁸. Il en va de même pour les questions d'identité, que l'on voit présentes partout et apprêtées à de multiples sauces dans la production scientifique (mais aussi dans le discours public et les médias); on les découvre également très présentes dans les milieux d'éducation, au point de se voir consacrer des enseignements spécifiques, tel ce nouveau cours d'histoire nationale dans la province canadienne d'Ontario intitulé *Canada: histoire et identité*⁹.

Quant au champ de la conscience historique, dont nous avons dit plus tôt qu'il était depuis quelque temps un objet d'étude central des didacticiens de l'histoire de culture allemande, il avait été considéré par des philosophes bien avant, puisqu'on le trouvait déjà chez Hegel ou Dilthey notamment; plus près de nous, Hans-Georg Gadamer lui a consacré une longue conférence (1958), reprise en livre dans une édition maison de l'Université de Louvain¹⁰, mais trois ans plus tard seulement: c'est dire qu'encore au tournant des années 1960 la question de la conscience historique ne mobilisait pas grandement les esprits. Observons que les auteurs juste mentionnés sont tous des philosophes allemands¹¹. De fait, l'intérêt pour la conscience historique semble avoir été jusque il y a peu un intérêt particulièrement présent dans la culture allemande; et plus dans le champ de la philosophie de l'histoire que de l'histoire elle-même. D'un tel intérêt, dans la culture historique qui s'exprime en langue française, on ne voit pas trace avant récemment. L'historien contemporain François Bédarida rapporte n'avoir retrouvé les mots mémoire ou conscience historique dans aucun des trois tomes du magistral *Faire de l'histoire* publiés en 1974 par Jacques Le Goff et Pierre Nora¹², où pourtant était fait en long et en large l'état des perspectives et des pratiques historiennes de l'époque¹³. Pareillement, ni l'*Encyclopédie de La Nouvelle Histoire* publiée sous la direction du même Le Goff en 1978¹⁴, ni le *Dictionnaire des sciences historiques* d'André Burguière en 1986¹⁵, n'avaient retenu l'entrée « conscience historique ».

La situation n'est pas différente dans le monde anglophone. John Lukacs avait publié son *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past*¹⁶ in 1968, ouvrage que nous voyons aujourd'hui comme un ouvrage pionnier, mais qui avait eu peu d'impact dans le temps; il ne fut d'ailleurs réédité que récemment, en 1985 puis encore en 1994.

D'où vient alors que dans les décennies récentes ces matières que

sont la conscience historique, la mémoire et l'identité se soient introduites à ce point dans nos préoccupations historiographiques? Plusieurs explications du phénomène ont déjà été tentées et d'autres sont faciles à imaginer: évoquons-les, en gardant à l'esprit notre préoccupation pour l'influence que pourraient avoir sur l'éducation historique ces matières récemment arrivées dans le champ de l'histoire.

De la crise des années 1970 à la mondialisation

Spécialiste de l'évolution de l'historiographie, François Dosse fait remonter l'apparition de la mémoire dans le champ de l'histoire aux années 1970, lorsque semble épuisé un fois pour toute le paradigme du récit historique à vocation nationalisante. « L'effondrement du caractère unitaire et linéaire de l'histoire-mémoire portée par l'État-nation, écrit-il, a suscité depuis les années soixante-dix une profusion de mémoires plurielles affirmant leur singularité et une richesse longtemps contenue à une existence souterraine¹⁷ ». Ce serait donc la perte du contrôle de l'État sur l'histoire-mémoire nationale, dont on sait qu'un de ses vecteurs principaux est l'École, qui aurait permis l'avènement de mémoires multiples dans l'espace public. De leur côté Henry Rousso et François Bédarida, observateurs particulièrement attentifs de notre époque du fait de leurs travaux à l'Institut (français) du Temps présent, font remonter la préoccupation pour les mémoires, puis pour les commémorations et la conscience historique, à la crise économique qui débute également dans les années 1970¹⁸. Après l'euphorie des Trente glorieuses, expliquent-ils, la crise laisse penser que la marche vers le progrès est interrompue¹⁹; l'horizon paraît sombre, l'avenir incertain. Bientôt, la chute du Mur de Berlin, et ultérieurement l'accélération du mouvement de mondialisation donnent à croire qu'il en est fini des grands projets politiques et sociaux – on évoquera la « fin des idéologies », et même la « fin de l'histoire »... Faute d'un avenir clair sur lequel s'aligner, on se replie sur le présent, on cherche à en consolider les fondements, et pour cela à retrouver dans les itinéraires individuels ou collectifs du passé les facteurs qui le légitiment. La notion de patrimoine s'étend à tout ce qui dans le passé a laissé des traces dans le présent, et toute trace d'origine devient sujette à préservation, puisque le présent en découle. Les sept forts volumes rassemblés par Pierre Nora sur les « lieux de mémoire » français²⁰, et les travaux du même genre, ne sont sans doute pas étrangers à ce phénomène. Par ailleurs,

le passé étant fondateur, il devient inexcusable de ne pas en avoir une connaissance suffisante, d'où probablement ces réformes de l'enseignement de l'histoire qu'on a observées dans la plupart des pays occidentaux dans les dernières quinze années²¹ et même, peut-on penser, le retour de l'éducation civique en appui à l'enseignement de l'histoire, du fait de la complexification de la participation sociale attendue, et surtout de la prise en compte de multiples communautés et minorités, de sources anciennes ou apportées récemment par l'immigration, qui coexistent dans nos populations.

L'incertitude envers l'avenir et en conséquence la difficulté qu'il y a de juger ce qui dans les valeurs du présent est d'importance réelle a conduit à vouloir préserver le passé mais, aussi, à revoir les versions du passé qui pourraient porter ombrage au présent. D'où, entre autres, une succession de déclarations publiques, ces dernières années, à travers lesquelles dans les États occidentaux on se confesse d'« erreurs » passées²²: le Vatican du sort fait aux femmes, le Canada de celui fait aux Canado-Japonais durant la Guerre, la Pologne de celui envers les Juifs, les pays occidentaux de leur phase coloniale, etc. Pour certains faits historiques, des groupes militants ont obtenu que des États et des historiens déclarent ce qu'il est coutume de nommer « un devoir de mémoire », c'est-à-dire, en quelque sorte, l'interdiction d'oublier certains épisodes du passé. Il est ainsi accepté que le passé impose ses conditions au présent.

Le malaise historien et le postmodernisme

L'historien professionnel, de son côté, a laissé la mémoire et la conscience historique s'introduire dans son champ scientifique. Si l'histoire est un mode de production de savoirs par la recherche, ce que l'historien rend visible à tous n'est pas l'opération de recherche, mais le produit de cette opération, c'est-à-dire un récit historique. Or dans les décennies récentes le récit historique, sous sa forme classique, s'est trouvé sérieusement bousculé par de nouvelles tendances intellectuelles et de nouveaux joueurs à son entour. Pour protéger leur domaine ou même par inclination personnelle, plusieurs historiens ont entrepris d'adapter leur philosophie et leurs pratiques aux conditions nouvelles.

Déjà, sur le terrain de l'éducation scolaire, l'historien était en perte d'influence, puisque le passage de la pédagogie d'un récit constitué qu'il ne s'agissait que de faire acquérir à une pédagogie de l'apprentissage de la

pensée historique par des élèves rendait moins nécessaire l'apport de l'historien rédacteur de récits. D'ailleurs, l'historien avait déjà perdu la place avantageuse qu'il occupait depuis un siècle dans l'écriture des manuels-récit, les manuels étant devenus de plus en plus des outils d'apprentissage dont la préparation est plutôt confiée à des pédagogues de l'histoire.

Mais c'est surtout l'apparition du courant postmoderniste qui est venu le plus troubler le monde historien. En simplifiant à peine, on peut dire que dans l'esprit du postmodernisme tout savoir est une narration, un simple texte, qui comme tout texte est de valeur en tant que texte. Or l'historien, rappelons-nous il y a un instant, est justement un producteur de textes, de ces textes qu'on nomme habituellement récits ou narrations. Ce sont des textes construits selon des principes et des règles stricts, sans lesquels aux yeux de l'historien il n'est de texte historique valable. Lorsque le postmodernisme étend la notion de validité à tout texte, sans égard à sa nature, son objet, son mode d'élaboration ou sa fonction, lorsque à la limite l'objectivité et les procédés d'objectivation sont présentés comme totalitaire, l'historien se sent quelque peu déstabilisé. Déstabilisé et dans une certaine mesure dépossédé, puisqu'il voit le champ d'activité qu'il se croyait réservé envahi par une foule de littéraires, de linguistes, de philosophes, d'anthropologues, de psychologues et autres spécialistes des *cultural studies*. Devant cette situation, pour maintenir sa place dans le champ scientifique, l'historien choisit d'élargir ses perspectives et ses pratiques: si effectivement la demande sociale ne porte plus sur des savoirs historiques utiles pour résoudre des problèmes actuels et éclairer des choix possibles d'avenir, se dit-il, mais sur la cueillette de représentations du passé, plus ou moins consciemment destinées à consolider le présent, autant ne pas céder à d'autres tout ce terrain. Alors, l'historien plonge à son tour dans la mémoire et la conscience historique²³. Ce n'est plus l'histoire des réalités du passé qui l'intéresse, afin de les comprendre et de les expliquer, et de saisir leur impact sur le présent, mais plutôt la saisie des perceptions qu'on en a aujourd'hui, que ces perceptions soient justement fondées ou non. Ainsi, la quête de la perception se substitue à la recherche du vrai, ou encore, selon la formule de François Bédarida, l'histoire des faits cède la place à une histoire de l'imaginaire social²⁴. C'est à peu près le phénomène d'adaptation que critique Michael Confino lorsqu'il écrit: « Délaissant le domaine de l'historien et imitant les littéraires et les anthropologues, ces approches impérialistes tendent à définir leurs tâches comme étant d'interpréter et, plutôt que de

chercher les causes, essaient de "comprendre le sens"²⁵ ».

Les difficultés pratiques des pédagogues

En ce que l'enseignement de l'histoire est concerné, cet embarras des historiens qui amène certains à s'ajuster se conjugue avec un semblable embarras au plan pédagogique. Il arrive que lorsque dans les années 1970 puis 1980, l'apprentissage de la pensée historique devient un des buts principaux de l'enseignement de l'histoire, cela semble convenir aux enseignants dans les écoles. Mais peu savent pratiquer cette pédagogie nouvelle; ils réussissent mal, et plusieurs se mettent à regretter le confort (ou la sécurité) de la pédagogie éprouvée du récit à dispenser.

Des chercheurs en didactique, les enseignants ne reçoivent pas l'aide espérée. Pourtant nombre de chercheurs, dans plusieurs pays occidentaux mais particulièrement en Grande-Bretagne, se penchaient alors sur la façon dont les élèves accèdent à la pensée historique. Malheureusement, ils arrivaient souvent à des résultats laissant croire que la pensée historique était particulièrement difficile d'accès, que les élèves n'y parviendraient que très tard dans leur scolarité. En réalité, on aurait dû regarder de près les modes de recherche et les méthodologies, chargés de divers défauts²⁶, mais qui une fois corrigés auraient probablement donné des résultats différents; comme cela a d'ailleurs été montré plusieurs fois depuis, notamment dans les travaux de Robert Martineau²⁷. Mais ces conclusions pessimistes consolaient et rassuraient à la fois ceux qui avaient des difficultés en classe avec les nouvelles approches, ou qui tout simplement restaient attachés aux façons traditionnelles d'enseigner²⁸.

Devant les difficultés rencontrées, les chercheurs ne proposent pas formellement d'abandonner le but de former à la pensée historique, mais ils entreprennent de définir celle-ci autrement, ce qui est bien d'esprit postmoderniste. La *pensée* historique devient donc la *compréhension* historique. Alors qu'on croirait que la pensée historique est un ensemble d'opérations intellectuelles assorties d'attitudes du genre de celles exercées pour produire les savoirs historiques – comme il a été rappelé plus tôt dans ce texte –, la compréhension historique serait l'activité consistant à rechercher le sens qu'un auteur a voulu mettre dans le récit communiqué, et à l'occasion à se sensibiliser à ses intentions et même à ses présupposés. Ce n'est pas un apprentissage sans importance, bien sûr, mais on est loin d'un apprentissage de la pensée historique qui enseignerait à en pratiquer de

façon autonome les opérations, et c'est de tout façon un retour au récit pré-établi comme centre de l'éducation historique. Incidemment, on peut encore soupçonner une influence du postmodernisme dans les circonstances de ce réalignement, comme on l'a vu dans celui des historiens, lorsqu'on constate le nombre et le poids des chercheurs venus des champs de la linguistique et de la pédagogie de la lecture, donc de sciences du discours, ainsi que de la psychologie cognitive²⁹ qui s'activent dans ce domaine de recherche sur la compréhension historique en place de la pensée historique.

Une conscience historique... européenne?

Un autre fait mérite d'être souligné: la question de la conscience historique, après avoir été essentiellement allemande, paraît avoir gagné en Europe une importance qu'on ne retrouve nulle part ailleurs. De notre point d'observation, on la perçoit liée au projet d'unification européenne. La nature et l'abondance des entreprises et des publications qu'on observe dans son champ nous semblent le manifester nettement. Il n'est, par exemple, que de constater la part importante des écrits relatifs à la conscience historique dans l'imposante bibliographie de soixante pages – un tiers des pages – que comprend l'ouvrage *Looking Back – Looking Forward: Understanding History in Europe*, et noter le caractère récent de la plupart pour s'en convaincre³⁰. Et c'est en Europe aussi qu'a été effectuée la très vaste recherche *Youth and History*, qui porte en sous-titre « A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents »³¹ et où la description du contexte et des visées est clairement rendue: « Son objet, est-il expliqué, est aussi de grand intérêt politique pour recueillir des informations relatives au degré de préparation pour l'intégration européenne »³².

Effectivement, nombre de ces travaux paraissent préoccupés, à des degrés divers, de contribuer à la construction d'une nouvelle conscience historique qui serait une conscience historique européenne³³, et donc supranationale. Le premier numéro d'une collection d'ouvrages créée à cet effet, collection qui s'intitule d'ailleurs « Eustory Series: Shaping European History » – « shaping » au sens de façonner, de modeler –, déclare bien franchement que le but recherché par la collection est de *construire* une conscience historique commune³⁴. Ce ne serait pas déclaré qu'on s'en apercevrait vite, tant l'intention est transparente. Ainsi cet article de Jörn Rüsen tout entier consacré à expliquer que ce dont l'unification européenne

a besoin pour se réaliser, en plus de l'Euro, la monnaie commune, c'est d'une conscience historique elle aussi commune, qu'il assimile à une monnaie culturelle. Ce concept de monnaie culturelle lui sert d'ailleurs de titre pour son article: « "Cultural Currency". The Nature of Historical Consciousness in Europe »³⁵. Disposer d'une telle monnaie culturelle explique-t-il, est urgent pour le progrès de l'unification politique et économique: « Il est nécessaire que la monnaie commune soit accompagnée d'une "monnaie culturelle" correspondante pour aider les nations européennes et leurs citoyens à s'identifier culturellement dans l'espace économique déjà formé, de sorte qu'ils puissent le considérer comme leur. » Et il précise qu'« une telle monnaie culturelle ne peut être introduite, prescrite et poussée de la même façon qu'il a été fait avec l'"Euro"³⁶. » Comment faire alors? Principalement par l'école et le programme d'histoire, un programme conçu essentiellement en termes de contenus factuels et leur mise en récit. « Ce qui compte, c'est du savoir historique concret à propos d'aspects qui définissent historiquement l'Europe »³⁷, explique l'auteur, avant de se lancer dans une longue énumération de ce que devraient être les éléments d'un tel savoir concret. Que resterait-il alors de l'éducation historique critique rappelée dans la première partie de notre texte? Sauf le changement d'échelle, celle de l'Europe, serait-ce là un emploi de l'histoire substantiellement différent de son emploi antérieur au service de nations singulières? Nous reviendrons sur cette interrogation en conclusion.

Signalons auparavant que, paradoxalement, on a vu apparaître au même moment en Europe (là plus qu'ailleurs mais pas seulement là) une mode des commémorations publiques à caractère national (et même régional ou local) dont on pourrait penser qu'elle va dans la direction inverse³⁸. La France paraît en être « la terre d'élection », a écrit Patrick Garcia³⁹, avec de grandes commémorations comme celles du bicentenaire de la Révolution, du baptême de Clovis, etc. De la même façon, on y voit célébrer de ce que Pierre Nora a nommé les « Lieux de mémoires »⁴⁰. Ce sont des monuments, des institutions, des symboles, des pratiques sociales, etc., dont le caractère essentiel est d'être typique de la nation française (ou d'être perçu comme tel). Faut-il voir dans ces entreprises de commémoration et de célébration une façon de cultiver une certaine résistance envers une conscience historique élargie, européenne en l'occurrence, par l'appel à un contre-poids, le réveil de ce que serait la conscience historique traditionnelle française? *Mutatis mutandis*, peut-on étendre cette question aux autres nations qui pratiquent le même genre, dont le Canada, incidemment, où par exemple une riche

fondation privée, la Fondation Historica, subventionne depuis quelque temps les commémorations locales sous forme de fêtes du patrimoine?

CONCLUSION: Qu'en attendre?...

« Que comprendre du courant de la conscience historique et qu'en attendre pour l'enseignement de l'histoire? », demandions-nous en ouverture de ce texte.

Cela nous a conduit à prendre comme point de départ, en la rappelant, la situation actuelle de l'éducation historique, puis à retrouver plusieurs des facteurs expliquant l'avènement et la diffusion du courant de la conscience historique dans le champ de l'histoire.

Il a été rappelé que d'un enseignement de l'histoire consacré à l'Étation nous sommes passés à un enseignement de l'histoire destiné à rendre capable de participation sociale autonome, réfléchie et critique, comme il se doit en démocratique. Désormais, nous visons à faire acquérir des capacités, du genre de celles que nous aimons rassembler sous les mots « pensée historique », plutôt que de simplement faire acquérir la connaissance d'un récit historique préconstruit.

La pensée historique, alors, peut-elle entretenir une relation d'apprentissage heureuse avec la conscience historique?

« Orienter concrètement et construire l'identité sont les fonctions essentielles de la conscience historique », disait la citation employée en exergue. Cet itinéraire que nous avons parcouru à l'entour du courant de la conscience historique ne nous a pas montré autre chose. Mais sont-ce là des fonctions laissées à la libre disposition de chacun pour son orientation personnelle? Si cela est, ce n'est certainement pas que cela. Nous avons plusieurs fois cité les visées dirigistes des consciences exprimées dans le contexte de la construction de l'unité européenne. On pourrait en citer nombre d'autres semblables à l'échelle nationale, pour bien des pays. Ainsi cette historienne française qui se demande: « un récit, d'autant plus réconciliateur qu'il serait exigeant plutôt que moralisateur, nous aiderait-il à reconstruire une authentique vie en commun, une politique à laquelle auraient envie de participer les "nouveaux venus au monde" »⁴¹. Ou cet autre qui, inquiet de traces encore douloureuses des guerres coloniales dans son pays, estime qu'« en ce début de siècle, la réinvention d'une identité française passe par la création d'une "mémoire commune unificatrice"⁴² ». Le Canada connaît de telles opinions – ce qui a contribué à attirer notre attention sur le phénomène. Ainsi, au Québec,

un Gérard Bouchard, qui dans son projet de révision historiographique propose explicitement une histoire nationale (québécoise) rassembleuse, facteur d'une conscience historique partagée⁴³, ou un Jocelyn Létourneau qui appelle de ses vœux « le grand récit collectif sur lequel s'élèvera la vision du pays »⁴⁴; de même au Canada anglais où un Jack Granatstein, par exemple, tire dans un brûlot récent sur tout ce qui dans l'enseignement de l'histoire ne serait pas récit traditionnel unificateur⁴⁵, ou même un Peter Seixas expliquant dans son vaste projet de recherche sur la conscience historique que « la façon dont nous réconcilierons [une « pléthore de récits concurrents »] encadrera la façon dont nous concevrons notre avenir⁴⁶ ». Et on pourrait fournir, au Canada comme ailleurs, bien d'autres exemples tissés de semblables intentions⁴⁷.

Ne croirait-on pas voir revenir, sous des atours légèrement modernisées, le discours historique unificateur et légitimant du passé?

Parfois, cependant, ce discours se justifie de buts qui, comme certains de ceux évoqués dans les exemples ci-devant, peuvent être légitimes et même souhaitables pour une vie sociale de qualité. Sans compter qu'il serait naïf de penser qu'un enseignement de l'histoire recevant son mandat d'une autorité publique n'aurait pas quelque intention régulatrice de l'ordre social, ainsi que, explicitement ou non, les grandes lignes d'un récit historique commun à offrir à la construction des consciences.

Ne pourrait-on alors envisager de prendre en compte cette double réalité, d'un côté celle d'une éducation historique porteuse d'éléments visant à constituer une conscience historique et, de l'autre, celle s'employant à faire acquérir ou développer la pensée historique, sachant que celle-ci restera la clé de l'indépendance d'esprit, de la liberté de choisir, l'antidote en quelque sorte rendant capable ceux qui le voudraient de résister aux consciences historiques qu'on voudrait leur imposer, en choisissant éventuellement de s'en construire une selon leurs vues?⁴⁸

Notas

¹ Citation tirée de « "Cultural Currency": The Nature of Historical Consciousness in Europe », dans Sharon Macdonald, ed., *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2000, p. 78. Jörn Rüsen est un des parrains du concept de conscience historique en didactique de l'histoire.

² Voir à ce sujet l'enquête menée au début des années 1980 par le professeur néerlandais Piet Fontaine auprès d'une trentaine de didacticiens de l'histoire d'une vingtaine de pays. Dans *Information/Mitteilungen/Communications* (de la Société internationale pour la didactique de l'histoire), du vol. 7, n° 2 (1986) au vol. 9, n° 2 (1988).

³ À ce sujet on pourrait lire mon « A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História ». *Revista Brasileira de História*, vol. 19, no 38 (1999), p. 125-138.

⁴ Expression empruntée à François Furet dans « La naissance de l'histoire », *L'Atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, p. 101-127.

⁵ Incidemment, le courant actuel de l'apprentissage par compétences – fort vivant en France, au Québec et dans d'autres pays francophones – paraît s'être dessiné dans cette perspective. Sur l'idée d'apprentissage par compétences, lire par exemple Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

⁶ J'ai traité de cette question dans « A guerra das narrativas... », *op. cit.*

⁷ Voir: *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Alcan, 1925; *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1950.⁸ Par exemple, si on questionne le fichier « titres » du catalogue de la bibliothèque de l'Université Laval, on constate que pour « mémoire collective » et « collective memory », 20 des 24 titres de livre qui contiennent ces mots sont des deux dernières décennies; il en va de même pour 37 des 47 titres contenant « mémoire historique » ou « historical memory ». En France, l'historien contemporain Henry Rousso a constaté de son côté qu'« il y a vingt ans à peine, le mot mémoire n'était pratiquement pas utilisé par les historiens et ne figurait dans aucun cursus ni manuel universitaire. » (dans « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », *Histoire et mémoire*, Martine Verlhac, coord., Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 1998, p. 76).

⁹ Ce cours de 12^e année d'étude sera offert à partir de la rentrée 2002. Pour une autre illustration de la préoccupation relative à l'identité dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, pensons que l'école d'été pour l'enseignement de l'histoire du Canada de la Fondation Historica (Montréal, 9-16 juillet 2001) avait pour thème: « Explorons nos identités ».

¹⁰ *Le problème de la conscience historique*, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1963. Ce n'est qu'en 1975 que la conférence a été reprise en anglais dans la revue de la New School for Social Research, et en 1996 seulement qu'en est parue une réédition française au Seuil.

¹¹ Il est vrai que Raymond Aron publie en 1960 son *Dimensions de la conscience historique*, mais souvenons-nous qu'il s'agit d'un recueil d'essais qui ne se limite pas à la conscience historique et que de toute façon l'auteur s'abreuve abondamment aux philosophes allemands de l'histoire.

¹² Paris, Gallimard.

¹³ Voir « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », dans Martine Verlhac, coord., *Histoire et mémoire*, p. 90.

¹⁴ Paris, Retz-CEPL.

¹⁵ Paris, PUF.

¹⁶ *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past* (New York: Harper and Row).

¹⁷ « Entre histoire et mémoire: Une histoire sociale de la mémoire », *Raison présente*, n° 128 (1998), p. 10.

¹⁸ De Rousso, voir « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », de Bédarida, voir « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », tous deux dans *Histoire et mémoire*, *op. cit.*, p. 78s et 90s principalement. Sur l'omniprésence du concept dans le champ historique et les abus qui en sont faits, on pourrait lire aussi Kerwin Lee Klein, « On the Emergence of *Memory* in Historical Discourse », dans *Representations*, n° 69 (hiver 2000), p. 127-150.

¹⁹ Dans une analyse d'intérêt pour l'histoire et sa fonction, Marc Angenot a examiné récemment l'érosion de l'idée de progrès: *D'où venons-nous? Où allons-nous? La décomposition de l'idée de progrès*, Montréal, Trait d'union, 1991.

²⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (maintenant rassemblés en trois volumes).

²¹ Ont été rapidement évoquées plus tôt des réformes en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en France. Mais nombre d'autres pays en ont connues ou en connaissent actuellement, dont le Canada dans plusieurs provinces, telle le Québec.

²² À ce sujet, Michel Wieviorka écrivait dans un récent *Monde des Débats*: « L'émergence de mémoires de plus en plus nombreuses et diversifiées dans l'espace public correspond à la poussée d'identités collectives revendiquant, entre autres choses, la reconnaissance de souffrances passées [...]. La mémoire a alors commencé à contester et concurrencer l'histoire » (« Retours de mémoires », novembre 2000, p. 10). Une discussion autour du principe même de l'histoire-mémoire réparatrice dans John Torpey, « "Making Whole What Has Been Smashed": Reflexions on Reparations », *The Journal of Modern History*, n° 73 (juin 2001), p. 333-358.

²³ Ironie du sort, il y a moins de vingt-cinq ans un historien comme Pierre Nora affirmait que la fonction de l'histoire-science, et donc de l'historien, était de protéger des mémoires par effet de la « raison qui instruit ». Dans l'article « Mémoire collective », (*Encyclopédie de La Nouvelle histoire*, Paris, Retz-CEPL, 1978, p. 399.

²⁴ Bédarida, p. 76.

²⁵ Michael Confino, « Some Random Thoughts on History's Recent Past », *History and Memory*, vol. 12, n° 2 (2001), p. 7. Notre traduction.

²⁶ Nous en avons considéré plusieurs dans « Teaching and Learning History: Developmental Dimensions », Chapitre 5 de *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington, National Council for the Social Studies, 1982, p. 54-66 (avec Linda Rosenzweig).

²⁷ Voir *L'histoire à l'école, matière à penser*, Montréal, L'Harmattan, 1999.

²⁸ Il faut dire qu'en outre apparaissait dans les années 1980 une mode d'inspiration behavioriste d'énoncer les objectifs d'enseignement qui obscurcissaient les contenus et que cela irritait des enseignants.

²⁹ Voir mon « La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles », à paraître dans *Perspectives documentaires en éducation*. Typique de la dérive que connaît la recherche sur la pensée historique dans son passage à la compréhension historique, on constate que les auteurs du second volume de l'*International*

Review of History Education, qui porte pour titre *Learning and Reasoning in History* (Londres, Woburn Press, 1998, James F. Voss et Mario Carretero, dir.), sont pour plus des deux tiers issus de la psychologie cognitive, des sciences du discours ou de disciplines apparentées.

³⁰ Hambourg, Körber-Stiftung, 2000, p. 115-176; les pages de bibliographie sont d'ailleurs intitulées « Teaching of History, National Identity and Historical Consciousness ». Voir aussi Sharon Macdonald, ed., *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2000.

³¹ Magne Angvik et Bodo von Borries, eds., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg, Körber-Stiftung, 1997. Vol. A : *Description*; vol. B : *Documentation*; comprend une base de données sur CD-ROM. Une dépossession du domaine semblable à celle évoquée pour les historiens et la didactique de l'histoire semble s'être effectuée dans la recherche sur la conscience historique en rapport avec l'enseignement de l'histoire. Ainsi, lorsqu'on regarde qui sont les collaborateurs de la vaste recherche *Youth and History*, on constate que les historiens ou enseignants d'histoire sont en nette minorité, 16 seulement sur 47.

³² Dans Angvik et von Borries, p. A 23 (notre traduction); voir aussi p. A 20 et A 22.

³³ L'entreprise peut aller jusqu'à mobiliser le concept même de conscience historique pour en limiter l'envergure à une conscience historique européenne. Ainsi, dans un article consacré à définir le concept, Katia Fausser écrit: « Le terme anglais "European Historical Consciousness" sert comme approximation de l'allemand "Geschichtsbewusstsein" ». Voir « Historical Consciousness. Dimensions of a Complex Concept », dans Macdonald, *op. cit.*, p. 43. Notre traduction.

³⁴ Macdonald, p. 7, 8 et *passim*. Notre traduction. Notre souligné.

³⁵ Dans *ibid.*, p. 75-85. Merci à Jean-Pierre Charland d'avoir attiré notre attention sur ce titre.

³⁶ *Ibid.*, p. 76. Notre traduction.

³⁷ *Ibid.*, p. 77. Notre traduction.

³⁸ Au sujet du phénomène lui-même, voir William M. Johnson, *Postmodernisme et bimillénaire, le culte des anniversaires dans la culture contemporaine*, Paris, PUF, 1993.

³⁹ Dans « Commémorations: les enjeux d'une pratique sociale », *Raison présente*, n° 128 (1998), p. 25.

⁴⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (une édition plus récente en trois volumes).

⁴¹ Martine Verlhac, dans *Histoire et mémoire*, *op. cit.*, p. 21.

⁴² Alain Gresh, « Inventer une mémoire commune », *Le Monde diplomatique - Manière de voir*, n° 58, juillet-août 2001, p. 97.

⁴³ Voir par exemple *La Nation Québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB, 1999. Dans un compte rendu critique des travaux récents de Gérard Bouchard, Heinz Weimann écrit: « Bouchard a sans doute écrit là l'histoire "consensuelle" appelée de ses vœux... » (« Une "nouvelle histoire" au Québec? », *Spirale*, janvier-février 2001).

⁴⁴ Dans « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *Canadian Historical Review*, vol. 81, n° 2 (été 2000), p. 230.

¹⁸ De Rouso, voir « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », de Bédarida, voir « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », tous deux dans *Histoire et mémoire*, *op. cit.*, p. 78s et 90s principalement. Sur l'omniprésence du concept dans le champ historique et les abus qui en sont faits, on pourrait lire aussi Kerwin Lee Klein, « On the Emergence of *Memory* in Historical Discourse », dans *Representations*, n° 69 (hiver 2000), p. 127-150.

¹⁹ Dans une analyse d'intérêt pour l'histoire et sa fonction, Marc Angenot a examiné récemment l'érosion de l'idée de progrès: *D'où venons-nous? Où allons-nous? La décomposition de l'idée de progrès*, Montréal, Trait d'union, 1991.

²⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (maintenant rassemblés en trois volumes).

²¹ Ont été rapidement évoquées plus tôt des réformes en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en France. Mais nombre d'autres pays en ont connues ou en connaissent actuellement, dont le Canada dans plusieurs provinces, telle le Québec.

²² À ce sujet, Michel Wieviorka écrivait dans un récent *Monde des Débats*: « L'émergence de mémoires de plus en plus nombreuses et diversifiées dans l'espace public correspond à la poussée d'identités collectives revendiquant, entre autres choses, la reconnaissances de souffrances passées [...]. La mémoire a alors commencé à contester et concurrencer l'histoire » (« Retours de mémoires », novembre 2000, p. 10). Une discussion autour du principe même de l'histoire-mémoire réparatrice dans John Torpey, « "Making Whole What Has Been Smashed": Reflexions on Reparations », *The Journal of Modern History*, n° 73 (juin 2001), p. 333-358.

²³ Ironie du sort, il y a moins de vingt-cinq ans un historien comme Pierre Nora affirmait que la fonction de l'histoire-science, et donc de l'historien, était de protéger des mémoires par effet de la « raison qui instruit ». Dans l'article « Mémoire collective », (*Encyclopédie de La Nouvelle histoire*, Paris, Retz-CEPL, 1978, p. 399.

²⁴ Bédarida, p. 76.

²⁵ Michael Confino, « Some Random Thoughts on History's Recent Past », *History and Memory*, vol. 12, n° 2 (2001), p. 7. Notre traduction.

²⁶ Nous en avons considéré plusieurs dans « Teaching and Learning History: Developmental Dimensions », Chapitre 5 de *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington, National Council for the Social Studies, 1982, p. 54-66 (avec Linda Rosenzweig).

²⁷ Voir *L'histoire à l'école, matière à penser*, Montréal, L'Harmattan, 1999.

²⁸ Il faut dire qu'en outre apparaissait dans les années 1980 une mode d'inspiration behavioriste d'énoncer les objectifs d'enseignement qui obscurcissaient les contenus et que cela irritait des enseignants.

²⁹ Voir mon « La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles », à paraître dans *Perspectives documentaires en éducation*.

Typique de la dérive que connaît la recherche sur la pensée historique dans son passage à la compréhension historique, on constate que les auteurs du second volume de l'*International*

Review of History Education, qui porte pour titre *Learning and Reasoning in History* (Londres, Woburn Press, 1998, James F. Voss et Mario Carretero, dir.), sont pour plus des deux tiers issus de la psychologie cognitive, des sciences du discours ou de disciplines apparentées.

³⁰ Hambourg, Körber-Stiftung, 2000, p. 115-176; les pages de bibliographie sont d'ailleurs intitulées « Teaching of History, National Identity and Historical Consciousness ». Voir aussi Sharon Macdonald, ed., *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2000.

³¹ Magne Angvik et Bodo von Borries, eds., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg, Körber-Stiftung, 1997. Vol. A : *Description*; vol. B : *Documentation*; comprend une base de données sur CD-ROM. Une dépossession du domaine semblable à celle évoquée pour les historiens et la didactique de l'histoire semble s'être effectuée dans la recherche sur la conscience historique en rapport avec l'enseignement de l'histoire. Ainsi, lorsqu'on regarde qui sont les collaborateurs de la vaste recherche *Youth and History*, on constate que les historiens ou enseignants d'histoire sont en nette minorité, 16 seulement sur 47.

³² Dans Angvik et von Borries, p. A 23 (notre traduction); voir aussi p. A 20 et A 22.

³³ L'entreprise peut aller jusqu'à mobiliser le concept même de conscience historique pour en limiter l'envergure à une conscience historique européenne. Ainsi, dans un article consacré à définir le concept, Katia Fausser écrit: « Le terme anglais "European Historical Consciousness" sert comme approximation de l'allemand "Geschichtsbewusstsein" ». Voir « Historical Consciousness. Dimensions of a Complex Concept », dans Macdonald, *op. cit.*, p. 43. Notre traduction.

³⁴ Macdonald, p. 7, 8 et *passim*. Notre traduction. Notre souligné.

³⁵ Dans *ibid.*, p. 75-85. Merci à Jean-Pierre Charland d'avoir attiré notre attention sur ce titre.

³⁶ *Ibid.*, p. 76. Notre traduction.

³⁷ *Ibid.*, p. 77. Notre traduction.

³⁸ Au sujet du phénomène lui-même, voir William M. Johnson, *Postmodernisme et binillénaire, le culte des anniversaires dans la culture contemporaine*, Paris, PUF, 1993.

³⁹ Dans « Commémorations: les enjeux d'une pratique sociale », *Raison présente*, n° 128 (1998), p. 25.

⁴⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (une édition plus récente en trois volumes).

⁴¹ Martine Verlhac, dans *Histoire et mémoire*, *op. cit.*, p. 21.

⁴² Alain Gresh, « Inventer une mémoire commune », *Le Monde diplomatique - Manière de voir*, n° 58, juillet-août 2001, p. 97.

⁴³ Voir par exemple *La Nation Québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB, 1999. Dans un compte rendu critique des travaux récents de Gérard Bouchard, Heinz Weinmann écrit: « Bouchard a sans doute écrit là l'histoire "consensuelle" appelée de ses vœux... » (« Une "nouvelle histoire" au Québec? », *Spirale*, janvier-février 2001).

⁴⁴ Dans « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *Canadian Historical Review*, vol. 81, n° 2 (été 2000), p. 230.

⁴⁵ *Who Killed Canadian History*, Toronto, HarperCollins, 1998. Voir particulièrement le chapitre 2: « Teaching Ignorance: History in the Schools ». Parmi de nombreuses autres critiques

procédant du même esprit, mais avec plus de savoirs techniques, on pourrait également lire Bob Davis, *Whatever happened to high school history?*, Toronto, James Lorimer, 1995.

⁴⁶ « Letter of Intent » présentée au CRSH, septembre 2000 (notre traduction; notre souligné). Ajoutons que c'est là, d'ailleurs, suggérer un autre effet de l'avènement de la conscience historique dans notre espace intellectuel, car bientôt, si on n'y prend pas garde, nous aurons donné au passé un tel poids que le présent n'aura d'autre fonction que de le préserver, alors que notre tradition historiographique en est un d'examen du passé inspiré par le présent dans la perspective d'orienter l'avenir. Mais c'est une autre vaste question...

⁴⁷ Pensons par exemple aux congrès sur l'enseignement de l'histoire canadienne récemment organisés par l'Institut d'études canadiennes de McGill ou par l'Association d'études canadiennes, aux préoccupations de la Fondation Historica, du Dominion Institute, de la Société pour l'histoire du Canada, de la Fondation CRB, de Radio Canada avec *Une histoire populaire du Canada*, etc. Fait troublant, notons en passant que plusieurs de ces entreprises sont poussées, non par des éducateurs, ni même par des politiciens (encore qu'il en est quelques-uns), mais par des hommes d'affaires, à coups de millions de dollars d'ailleurs. On observe le même phénomène en Europe. Ainsi, la Körber-Stiftung, qui publie les ouvrages de la Eustory Series et supporte d'autres entreprises procédant du même esprit, est une création du grand groupe allemand de *mechanical engineering* Körber Corp.; le premier manuel d'allure vraiment scolaire sur l'histoire de l'Europe, préparé par 12 historiens européens, l'a été à l'initiative de l'homme d'affaires Frédéric Delouche (publié par Hachette en France, par Weidenfeld and Nicolson en Angleterre, en 1992 et 1994 respectivement)...

⁴⁸ Autrement dit, rappelle Sirkka Ahonen citant Noam Chomsky, « tout le monde doit fréquenter une école de *self-defence* intellectuel pour apprendre à ne pas se laisser manipuler par des textes ». Dans 'The past, history, and education', *Journal of Curriculum Studies*, 33, 6 (2001), p. 750. Notre traduction.

Mesa-Redonda

A pesquisa e extensão como dimensões formadoras do professor

Haruf Salmen Espíndola

UNIVALE

O discurso pedagógico tem dominado o debate sobre a prática do professor, porém estes insistem em permanecerem alheios às múltiplas pressões que sofrem dos formuladores e gestores da política educacional. Os professores resistem às cobranças com a arma da dissimulação, ou seja, aparentemente subordinam-se aos encarregados da direção pedagógica da escola. Frente ao alunado o sentimento é de desânimo, rejeitam os alunos das classes populares e desesperam-se com os da classe média. Ler: é uma atividade rara, leitura crítica: uma exigência descabida. O livro didático é a muleta: roteiro programático, ferramenta de trabalho e fonte de saber. Para um número considerável de docentes do ensino fundamental e médio, não existe o que difundir, nem uma razão para enfrentar a realidade.¹

Este é o contexto geral, no qual propomos refletir sobre a relação ensino-pesquisa. Nossa premissa: as atividades de pesquisa e extensão devem ser inseridas, de forma indissociável, no ensino da graduação. Isso independe do modelo de Instituição de Ensino Superior - IES (Universidade, Centro ou Faculdade Isolada).² O que caracteriza e distingue a Universidade, enquanto modelo específico, é a pesquisa como atividade Científica e Tecnológica. A diferença

em relação a outras instituições ou empresas produtoras de C&T é o fato dos pesquisadores universitários serem obrigados a exercer a função de professor.

O sentido da pesquisa como atividade indissociável do ensino e extensão não é de sobreposição, como veremos mais à frente. Nosso ponto de partida é entender a aprendizagem, antes de tudo, como processo de aquisição da capacidade de pesquisar, traduzida como: a competência para aprender a aprender. A indissociabilidade exige que estas atividades sejam dimensões do processo de aprendizagem, contanto que não sejam atividades paralelas nem dissociadas, mas partes constitutivas do Plano de Ensino de cada disciplina.

A atividade de pesquisa é a capacidade de dialogar com o objeto de cada disciplina, isto é, submetê-lo ao crivo da reflexão crítica. O diálogo se desenvolve a partir do relacionamento e questionamento da realidade, tendo como parâmetro procedimentos metódicos de observação, análise e síntese. O contato e interação com o mundo exterior, tanto em relação ao objeto da Ciência como à sociedade, se concretiza através da atividade de pesquisa e extensão, exercida de forma individual e coletiva. Esse exercício precisa ser acompanhado da crítica da própria atividade, realizado como processo de construção de conhecimento e capacitação para o aprendizado continuado.

Incorporar a pesquisa significa aprender o método científico, produzir relatórios, dominar o *epistême* da disciplina de estudo. A extensão, ao possibilitar a interface com a realidade social recebe privilégios para estabelecer a unidade do ensino com a pesquisa, pela formulação de questões que motivam a reflexão teórica.

Para responder ao desafio da indissociabilidade torna-se necessário conceituar adequadamente a atividade de pesquisa e a Ciência. O termo "pesquisa" indica a atividade inquiridora dos fenômenos com o objetivo de compreendê-los para explicar ou manipular, isto é, existem graus de aplicação diferenciados. Temos a *pesquisa* cujo grau de aplicação não é o fator decisivo para sua realização e, portanto, não está preocupada em solucionar problemas imediatos. Seu objetivo é a produção de explicações (conhecimento) sobre as coisas, os seres e as sociedades. As repercussões de natureza sócio-culturais do avanço científico são evidentes, porém os retornos para a atividade econômica também se fazem presentes, na medida em que o aumento da quantidade de Ciência básica é determinante para os avanços da Tecnologia. Esta, por sua vez, se caracteriza pelo resultado, pela busca de solução de problemas e pelo compromisso com o mundo da economia, ou seja, com a utilização e lucro.

A primeira Revolução Industrial foi obra do conhecimento dos artesãos, que impulsionados pela possibilidade do lucro e estimulados pelos concursos e prêmios para inventores, produziram a maioria dos avanços técnicos. Os

capitalistas empregaram as máquinas e instauraram o domínio do capital sobre o trabalho. Não era qualquer máquina que "servia", nem qualquer técnica que era "útil", mas somente aquelas que se ajustaram à lógica do novo sistema e, portanto, facilitaram o domínio do capital sobre o trabalho.

No século XX, a Revolução Técnico-Científica transformou a produção e a vida cotidiana. O processo de globalização, com suas implicações culturais e ideológicas, produz um alto grau de homogeneização social. O mundo atual é marcado pela presença dominante da Ciência e Tecnologia. Isso tem influenciado a imagem e representação da natureza e da sociedade na mente dos indivíduos. Figuras como Newton, Lavoisier, Darwin e Einstein são parte do imaginário popular. Todos os grandes jornais e revistas dedicam uma página semanal à "Ciência" e multiplicam-se as revistas populares sobre o assunto. A Ciência extravasou o campo restrito do mundo acadêmico e ganhou uma dimensão econômica e cultural sem precedente na história.

Ninguém duvida do êxito sensacional do método científico nas Ciências Naturais, alargando a nossa compreensão do mundo. Durante quatro séculos, a alavanca dos avanços científicos foi a curiosidade - um querer saber como funciona a natureza, um desvendar do desconhecido e do funcionamento da "máquina do mundo"³. Foi esse enorme potencial de pesquisa que, no século XX, transformou a Ciência em empresa financiada pelo capital e pelos governos dos Estados Nacionais. Os trabalhadores científicos, por conveniência ou subserviência, foram instrumentalizados, mesmo que contraditoriamente, para produzir o avanço das forças produtivas nos quadros do capitalismo e para ampliar as formas de dominação do Estado.

A ciência tornou-se determinante da vida econômica e cultural, mas isso não significou a criação de uma cultura científica. As pessoas continuam ligadas às concepções de uma época em que a Ciência tinha um papel reduzido na vida das pessoas e da sociedade.⁴ O que caracteriza os últimos trinta anos é o aumento da velocidade com que a Ciência atinge cada setor da atividade humana. Este novo cenário exige a educação científica de toda a população como imperativo de sobrevivência da ordem democrática.

Não podemos ter uma visão romântica ou ingênua sobre o significado da empresa científica no mundo atual. São os países mais desenvolvidos que estabelecem a *pauta científica*. A pesquisa exige crescentes e complexos *meios de produção* e, ao mesmo tempo, alimenta um mercado de bilhões de dólares. Mesmo a pesquisa aparentemente sem qualquer aplicação gera efeitos indiretos ou subprodutos que constituem uma parcela importante do mercado capitalista.

Aqui, cabe uma distinção entre o produto científico e o tecnológico. A

relação entre a tecnologia e a sociedade é mediada pelo capital, para benefício da acumulação. São as empresas capitalistas que possibilitam os avanços tecnológicos chegarem aos hospitais, às prateleiras das farmácias, às indústrias e às residências. Quem está no *front* tecnológico não deseja a publicidade, pois o resultado de seu trabalho é objeto de patente, vira propriedade, não é transferido, mas vendido como produto ou processo, conservando-se, evidentemente, a chave do cofre. Portanto, a Tecnologia somente está disponível para a compra, não para o livre acesso como o conhecimento científico. A Ciência se caracteriza pela divulgação dos resultados; porém, enquanto seu produto é restrito aos iniciados, os da tecnologia são visíveis.

Hoje não é mais possível fazer como o inventor norte-americano Thomas Edison, que com poucos conhecimentos em Ciência Básica foi responsável por mais de mil patentes. Tudo se tornou mais complicado. Por exemplo, a Física de Alta Energia só pode ser lida pelo reduzido número de físicos matemáticos; entretanto, a tecnologia que chega na forma de bens e equipamentos exige, para o seu uso, cada vez mais, um simples apertar de botões, de tal forma que a melhor tecnologia é aquela que não requer nenhuma compreensão do usuário, avisa se ele errar, toma decisões sem ele ordenar, ou seja, o mais possível à prova de erros humanos.

Se por um lado a empresa científica e tecnológica tornou-se extremamente sofisticada e complexa como qualquer empresa moderna, por outro lado, as questões que preocupam quem está no *front* da Ciência e Tecnologia não dão conta de todas as possibilidades da pesquisa, isto é, não respondem a todas as necessidades da sociedade humana, porque tem sua pauta restrita às demandas colocadas pelo capitalismo em avanço global.

“O fato de a Ciência ter-se tomado um elemento determinante da vida econômica e cultural não significa, no entanto, que a maioria das pessoas estejam adequadas a esse novo universo.”⁵ Esta afirmação nos remete à questão central: a educação científica da população. A pesquisa científica que cabe à Universidade é somente aquela em sintonia com pauta internacional? Esta idéia é questionável se ampliarmos o conceito de pesquisa. Para a maior parte da população mundial e para amplas regiões do Planeta, as necessidades não se convertem em demanda e, conseqüentemente, não chegam a constituir pauta de investigação.

A atividade de pesquisa não se define pelo objeto pesquisado nem pelo aporte tecnológico envolvido no processo. Tanto é pesquisa científica o trabalho da Física para desvendar o segredo das partículas atômicas, na vanguarda do conhecimento mundial e consumindo investimentos bilionários, quanto os que ajudam populações das regiões áridas a construir reservatórios de água mais

eficientes e baratos. Portanto, podemos definir a pesquisa como: toda atividade reflexiva sistemática do sujeito frente ao objeto, resultando em conhecimento, processos ou produtos.

No Brasil, a Ciência desenvolveu-se marcada por uma origem conflituosa em relação ao espírito renascentista. A tradição nacional reduz a Ciência à aplicação de conhecimentos úteis à resolução de problemas enfrentados por grupos sociais dominantes (basta observar as regras estabelecidas pelas fundações de amparo à pesquisa.) A Origem do ensino superior brasileiro foi marcada pela idéia de que *bastariam escolas* profissionais para formar médicos, engenheiros, farmacêuticos, mineralogistas e advogados; isso tem mudado muito lentamente. Não é parte da cultura brasileira a visão da ciência como um processo reflexivo de observação da natureza ou da sociedade e o gosto pelo conhecimento.⁶ Domina a pergunta recorrente: para que serve?

A origem da pesquisa científica com certa expressão foi motivada pelas graves crises epidemiológicas no Rio de Janeiro e por problemas como a broca do café – principal produto de exportação – entre o final do século XIX e início do XX; investiu-se, portanto, na formação dos institutos de saúde pública e nos institutos agrônômicos. Cessados os motivos que justificaram os investimentos em pesquisa, as verbas governamentais reduziam-se drasticamente⁷; esta visão estava em contradição com as transformações que colocaram a Ciência no centro das mutações do sistema capitalista.⁸ No Brasil, nos últimos 30 anos, houve a entrada das massas no sistema escolar. O novo quadro criado com a revolução técnico-científica e a globalização exigiu um novo papel para o ensino. Esta não é uma questão apenas pedagógica, mas um embate político; está em jogo a criação de uma nova cultura, isto é, de modificar o modo de sentir, comportar e produzir das massas e, conseqüentemente, ajustá-la à realidade criada pela nova lógica global. Como a educação deve responder a este fato, é preocupação tanto dos dirigentes neoliberais como dos intelectuais de esquerda. A escola é o principal espaço laico de formação e organização da cultura e é o maior agente cultural junto às massas, mas existe uma cisão entre professores e as classes populares. O distanciamento existente tem sua origem no horror que as camadas médias guardam dos descendentes de negros, índios e de toda gente considerada desclassificada. Preconceito que está instalado no cerne da cultura brasileira.

O fato de termos como “cidadania” e “democracia” serem destacados pelos vários discursos pedagógicos é indicativo da natureza política da questão. Portanto, a pergunta central não é sobre qual o projeto

pedagógico, mas sobre qual projeto de sociedade devem responder os saberes e as práticas escolares.

Neste ponto, retomamos a reflexão sobre o ensino da graduação, que no nosso entendimento deve conter em si a atividade de pesquisa e extensão. Não podemos considerar como legítima somente a pesquisa que faz descobertas ou cria produtos originais: são também atividades de pesquisa: aprender o *epistême* de uma disciplina, dominar conhecimentos já produzidos, transformar em problemas de investigação a realidade exterior, responder com a reflexão metódica as questões colocadas pela sociedade e submeter o discurso competente da academia à prova do trabalho monográfico. Não podemos aceitar como pesquisa somente aquela atividade desenvolvida nos centros de excelência nacionais e internacionais. É necessário contrapor à pauta científica e tecnológica colocada pelo avanço global do sistema capitalista o conceito de necessidade humana. Temos que compreender que demandas são diferentes de necessidades, pois somente alguns grupos sociais são capazes de realizar esta transposição dentro da ordem social.

A extensão é um instrumento fundamental para possibilitar essa transposição, porém isso não se viabiliza se o ensino não comportar uma filosofia e uma ética que orientem a formação acadêmica. Sua função é criar a sensibilidade para a percepção das necessidades básicas da maioria da população, transformando-as em desafios que conduzam à reflexão crítica e formulação de respostas. É preciso romper com o paradigma da "pesquisa excludente", que domina o cenário acadêmico, e construir uma concepção mais abrangente de pesquisa, capaz de olhar a realidade do ambiente circundante (a região de inserção) e as necessidades básicas da maioria da população, transformando-as em demandas para o processo de aprendizagem.⁹

Se aceitarmos que existe uma relação estreita entre saber, compreender e sentir e, vice-versa, entre sentir, compreender e saber, teremos o ato de ensinar como uma relação de paixão pelo conhecimento e pelo aluno. Se o professor não domina o saber científico e por ele é arrebatado, torna-se incapaz de construir uma relação verdadeira com o aluno, na medida em que esta é mediada pelo arrebatamento do "conhecer o que é desconhecido" e, portanto, de dar a conhecer, ensinar.¹⁰ Se não há o que verdadeiramente ensinar, não há o que aprender: logo, o professor não pode propiciar a elevação cultural do aluno: nesta condição não existe o aprender a aprender. O encontro entre o professor e o aluno reduz-se a

uma relação permeada pela indiferença, evitada de preconceitos, resultando numa experiência desalentadora. Neste caso, seja qual for o esforço pedagógico, os objetivos não são atingidos.

Praticar a indissociabilidade é mais do que envolver o aluno nas atividades de pesquisa e extensão. A concepção educativa deve compreender uma mudança de postura do docente frente à disciplina que ministra, assumindo como princípio educativo a prática do ensino associado à pesquisa/extensão. Se existe unidade entre ensino, pesquisa e extensão, então a prática não é dissociada da teoria. Isso permite romper com o círculo vicioso que garante a reprodução do senso comum. Portanto, a indissociabilidade significa a ruptura com os limites da sala de aula, transpondo para o processo de aprendizagem as necessidades da maioria da população, enquanto objeto da reflexão teórica e prática.¹¹

É necessário romper com as estruturas rígidas e departamentalizadas, dando lugar às propostas curriculares flexíveis. A questão central da indissociabilidade não se resolve pela justaposição da pesquisa e extensão ou pelo envolvimento de alguns alunos nestas atividades, induzidos pelas bolsas que são concedidas. Na graduação, a unidade ou indissociabilidade devem constituir princípio educativo e uma metodologia que contemplem o processo de produção do conhecimento através da dimensão investigativa e do contato com o real.

Tomarmos o conceito do "aprender a aprender" como capacidade de elaborar o próprio pensamento é adquirir o autogoverno pessoal. Isso não é uma condição natural/espontânea do ser humano, mas resulta de um processo de aprendizado. Todos pensam (na assertiva de Gramsci: "*todos são filósofos*"), porém sem ter consciência crítica, portanto apenas participam de uma concepção de mundo adquirida do seu meio social. Como o senso-comum é informado por muitas fontes e interesses diversos, o "pensar" não-crítico é desagregado e fragmentado. Uma crônica de Graciliano Ramos conta a história de um ajudante de farmácia que se mete a ser poeta, mas que não consegue ultrapassar o "péssimo", pois, apesar de todo esforço individual, não tinha como ser melhor. Seu esforço era suficiente para aumentar-lhe o conteúdo de informação, não para deixar de ter a consciência como uma "colcha de retalhos".¹² A consciência, informada pelo senso-comum, é composta como uma calçada de restos de diversos tipos de cerâmica, pois não somente mistura noções científicas, todo tipo de preconceito, estereótipos, repetições mecânicas e crenças, como conceitos de várias épocas da história.

ESPÍNDOLA, Haruf Salmen. A pesquisa e extensão como dimensões formadoras do professor. *Anais do XIII Encontro Regional de História*. Belo Horizonte: ANPUH-MG: 59-70, 2002.

A indissociabilidade deve ter como pano de fundo uma concepção política que considera que democracia e cidadania não são concessões de classe, nem favor de governantes. Deve entender o cidadão como sendo a pessoa capaz de criar com os outros (tornar-se ator coletivo) a ordem social que ele mesmo viverá, cumprirá e protegerá para a dignidade de todos. A tendência das pessoas é resistir às mudanças e se ajustar ao meio social, participando sem questionar o mundo já pronto. Isso favorece as forças da permanência, principalmente no campo das percepções humanas e das concepções de mundo, ou seja, é mais fácil participar do mundo pronto, sem disso ter consciência crítica; mas, o que é uma consciência crítica senão ter aprendido a aprender? Portanto, difundir, socializar, fazer o outro aprender o que já é sabido e consolidado fazem do ensino ato criador, na medida que conduz à descoberta de que "não existe uma realidade em si mesma, em si e por si, mas apenas como relação histórica com os homens que a modificam".¹³

Portanto, formar o professor é mais do que agregar conhecimento, aumentar-lhe a quantidade de informação e propiciar-lhe o domínio de recursos didáticos, é forçá-lo a fazer o inventário de suas normas, crenças, concepções, valores, de forma que ele supere a dificuldade colocada por Graciliano Ramos.

Notas

¹ Ensino de História: espaço de difusão ou desalento. Projeto de Pesquisa do Laboratório de História, Governador Valadares, Univale, 2002. (mimeo.) Comunicação Coordenada apresentada no XIII Encontro Regional da ANPUH, Belo Horizonte, julho de 2002.

² XV Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil, reunido em Recife, entre 12 e 16/05/02, para debater sobre o tema *Ensino de Graduação: Políticas, Diretrizes e Interfaces com a Pesquisa e a Extensão*.

³ Cf. Moyses Nussenzveig. Para que serve pesquisa básica? In: *Revista Ciência Hoje*. São Paulo, (4): 56-61. SPBC, jan-fev., 1985, p. 58.

⁴ Cf. J. D. Bernal. *Ciência na História*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, v. 7, pp. 1346-1347.

⁵ Haruf Salmen Espindola. *Ciência e Sociedade. Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, Ano VI, n. 10, abril de 1998, p. 74.

⁶ Haruf Salmen Espindola. *ciência e Tecnologia no Brasil*. São Paulo:FTD, no prelo.

⁷ Haruf Salmen Espindola. *idem*.

⁸ Haruf Salmen Espindola. *Ciência, Capitalismo e Globalização*. São Paulo: p. 29.

⁹ Haruf Salmen Espindola. *Ciência e Sociedade. Op. Cit.*, p. 78.

¹⁰ O professor de Lavoisier, o químico Rouelle, ministrava suas aulas no Jardim do Rei vestido no estilo complicado e carregado do século XVIII, com peruca, punhos de renda

etc., mas ele se empolgava tanto, contagiava os ouvintes e, no clima de paixão, tirava os punhos, a peruca, o casaco, depois o colete e terminava a aula de manca de camisa. Esta vibração para com o conhecimento contagiava a todos os presentes. Haruf Salmen Espindola. *Ciência e Tecnologia no Brasil. Op. Cit.* O Físico Ernest Rutherford (1871-1937), quando questionado para que servia suas pesquisas com partículas atômicas, respondeu que a motivação estava "ligada à compulsão e ao fascínio contidos na busca de uma dos segredos mais recônditos da natureza". ESPÍNDOLA, Haruf Salmen. *Ciência, Capitalismo e Globalização. Op. Cit.*, p. 70.

¹¹ Haruf Salmen Espindola. *Tecnologia Apropriada e Desenvolvimento Sustentável*. (mimeo.)

¹² Haruf Salmen Espindola. *O Centauro Maquiavélico*. Brasília:UnB, 1988. p. 125. (Dissertação de Mestrado)

¹³ A. Gramsci. *Concepção dialética da História*. 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 33-34.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.
- ANAIS. Seminários: Perspectivas do ensino de história. São Paulo: Feusp, 1988.
- ANAIS. II seminários: Perspectivas do ensino de história. São Paulo: Feusp, 1997.
- BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de história: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 43-72.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.12 n. 2. 1999.
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAFFER, John & TAYLOR, Lawrence. *A História e o professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- DOMINGOS, Ana Maria; et. al.. *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

- DOMINGUES, José Juiz *et al.* A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21 n.70, abril 2000.
- ESPÍNDOLA, Haruf Salmen. *O centauro Maquiavélico*. Brasília: UnB, 1988, (Dissertação de Mestrado)
- _____. *Ciência e Tecnologia no Brasil*. São Paulo: FTD, no prelo.
- _____. *Ciência, Capitalismo e Globalização*. São Paulo: FTD, 1998.
- _____. *Ciência e Sociedade. Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, Ano VI, n. 10, abril de 1998, p. 70-79.
- _____. *Tecnologia Apropriada e Desenvolvimento Sustentável*. (mimeo.)
- FENELON, Déa R. "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". *Cadernos cedex*. São Paulo, n. 8, 1988.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FRANCO, Alexia Pádua. Ensino de História e a Formação de Cidadão: experiências múltiplas e contraditórias. *Revista História & Perspectivas*. Uberlândia, n. 13., 1998.
- FRANCO, Maria Laura P.B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Manaco. "História, política e ensino". In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. Op. Cit., p. 42-53.
- MICELI, Paulo. Por outras história do Brasil. In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. Op. cit., p. 31-42.
- JANUÁRIO, Carlos. *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa, Livros Horizonte 1988.
- JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.65, dezembro 1998.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n.70, abril 2000.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n.38, 1999.
- LE DOCUMENT: utilização em classe. *Cahier Pédagogiques*, nº 66, fevrier, 67.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. O Livro Didático de História: instrumento de trabalho ou autoridade científica? *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 13, julho, 1998.
- MATTOSO, José. *A escrita da História*. Lisboa, Estampa, 1988.
- MICELI, Paulo. *História, histórias: o jogo dos jogos*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1996.
- NADAI, Elza. O ensino de história e a "pedagogia do cidadão". In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. Op. Cit., p. 23-29.
- NADAI, Elza. "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático". *Revista brasileira de História*, São Paulo, n. 11, 1986, (Anpuh).
- NIKITIUK, Sônia L. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

- NORTE, Mariângela Braga. "Computador: da ficção científica à realidade da sala de aula". *Pós-História*, Assis, n. 5, 1997.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. e ALVES, Nildo. (Org.) *Pesquisa no/do cotidiano escolar. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.
- PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In.: *O ensino de História e a criação do fato*. 7 ed. São Paulo, Contexto, 1997, p. 11 – 22.
- PRIORI, Angelo. "O ensino de história regional e local: alguns problemas e algumas perspectivas". In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1996. Pág. 705-711.
- _____. "A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura". *História e ensino*, Londrina, n. 1, 1995.
- PROENÇA, Maria Cândida (Org.). *Didática da História. Textos Complementares*. Lisboa, Universidade Aberta, 1992.
- _____. *Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- _____. & MANIQUE, Antonio Pedro. *Didática da história: patrimônio e história local*. Porto: Texto editoria, 1994.
- REIS, Carlos Eduardo dos. Entre o Ensino e a Pesquisa: novos problemas na formação e na prática do profissional de história. *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 13., 1998.
- SAMUEL, Raphael. "História local e história oral". *Revista brasileira de História*, São Paulo, n. 19, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento, 1987.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 54-66.
- SILVA, Marcos. (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. *A história na memória. Uma contribuição para o ensino da história de cidades*. (dissertação de mestrado) Orientadora: Eliana Marta Santos Teixeira Lopes, Belo Horizonte, UFMG/FAE, 1988.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista brasileira de História*. São Paulo, n.36, 1998.



NEASPOC

UFOP

pesquisas de opinião

www.neaspoc.qib.net - e-mail: neaspoc@ichs.ufop.br - Tel.: (31) 3557-1322 / (31) 9995-6101

<http://www.neaspoc.cjb.net>

O NEASPOC-UFOP faz pesquisas de opinião voltadas para diversas áreas de interesse:

- * Institucional
- * Política
- * Mercado

Através de estudos e pesquisas, o NEASPOC-UFOP vem alcançando os objetivos que marcaram, em abril de 1999, sua fundação: aperfeiçoar a graduação em História da UFOP, com os recursos da metodologia quantitativa e estreitar as relações com as comunidades bem como diversas instituições públicas e privadas.

Mais recentemente, nesse ano de 2002, o NEASPOC-UFOP criou a "Escola de pesquisa" cujo objetivo é garantir para os estudantes uma formação melhor e mais abrangente em metodologias quantitativas e em trabalho de campo. Para esse fim, a Escola de Pesquisa incluirá uma série de atividades. Todo mês teremos uma programação com cursos de curta duração, palestras, oficinas. Além disso, os participantes do NEASPOC-UFOP estarão sendo financiados para fazer intercâmbio em outros centros de pesquisa, bem como para participar de cursos de formação e eventos da área.

NEASPOC-UFOP

(Núcleo de Estudos Aplicados e Sociopolíticos Comparados,
da Universidade Federal de Ouro Preto)

Rua do Seminário, s/n. Mariana – MG. 35.420-000 Fone: (31) 35571322, ramal 227.

E-Mail: neaspoc@ichs.ufop.br. Internet: <http://www.neaspoc.cjb.net>

Mesa-Redonda

Formação do professor: institucionalização de práticas educativas e intencionalidade política¹

Cláudia Sapag Ricci ²

Universidade de São Paulo -USP

A questão da formação de professores tem sido central na implementação das reformas educacionais vivenciadas nas últimas três décadas, tanto no Brasil como em vários países do mundo. O mote central tem sido a ampliação da autonomia escolar, valorizando a capacidade do corpo docente para analisar o processo de formação peculiar de cada um de seus alunos, à luz de teorias psicopedagógicas contemporâneas.

Atualmente o profissional de ensino vivencia espaços múltiplos de formação, absorve um volume cada vez mais crescente de informações (que se contradizem, muitas vezes) e, assim, tende a tensionar com projetos de formação, cujos conteúdos podem até ser inovadores, mas a forma de seu desenvolvimento segregam formadores e formandos.

Da década de oitenta do século passado para o início do século XXI, diversos modelos formativos foram implementados no país o que permite o início de um balanço crítico das metodologias e resultados empregados. A intenção ao revisitar esse percurso é indagar se as mudanças na concepção de educação vêm correspondendo a alterações na formação profissional e a uma valorização real das práticas dos professores.

Mesa-redonda realizada no dia 15 de julho de 2002.

Formação de professores um tema relevante nas políticas públicas educacionais nos últimos vinte anos

Uma primeira questão pode ser formulada: por que a formação de professores se tornou um tema relevante nas políticas públicas educacionais nos últimos vinte anos?

As reformas educacionais se intensificam nos anos 80. Uma motivação inicial era a tentativa de desmantelar o sistema centralizado e universal de controle estabelecido pelo regime militar. As palavras-chave daquele momento eram: mudança e autonomia. Era quase lugar comum em fóruns da área educacional e até mesmo em textos internos de secretarias de educação ou entidades de classe encontrar expressões de professores reafirmando a exigência da mudança: *“É preciso que os currículos levem em consideração a realidade regional e do aluno”*. *“É preciso que o diretor seja eleito pela comunidade”*. *“É preciso usar outras estratégias, pois não podemos permitir que tudo que deva ser ensinado já esteja definido pelo livro didático.”*

Na década de 80 programas estaduais de formação de professores de ensino fundamental procuravam consolidar algumas reformas educacionais em curso, fruto do processo recente de redemocratização do país. Era o início de inúmeras mudanças, pautadas por uma outra lógica: da preparação para o mercado de massas para a formação de cidadãos ativos.

Afinal, o que tanto se desejava mudar?

Na década de 70, um ambicioso “programa de treinamento” de professores procurava implantar elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, massificação de conteúdos através de livros didáticos, novos guias curriculares e introdução de conteúdos técnico-profissionalizantes. O objetivo explícito era massificar habilidades básicas que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho formal, notadamente, industrial, em franco crescimento naquele período em que o país captava com facilidade poupança externa para realizar investimentos produtivos.

A reforma desencadeada em 1971, pela Lei 5692, deu

contornos organizacionais aos pressupostos de natureza behaviorista, articulando-os ao modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico expressos nos planos plurianuais de desenvolvimento esboçados pelo governo federal. Não por outro motivo, os currículos adotados no ensino fundamental e médio foram padronizados nacionalmente e a formação profissionalizante foi incluída como objetivo da educação brasileira. Também foi significativa a exclusão das disciplinas denominadas reflexivas (como Sociologia e Filosofia) do currículo oficial. Em relação ao professor, Cury³ fala sobre a expropriação de seu papel formulador: *o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência.*

O fim da década de 70 marca um duplo processo de alteração do padrão societário brasileiro. Em primeiro lugar, é o período de profunda crise econômica que abalaria as bases de legitimação do regime militar, que apoiava-se na capacidade de fomentar o desenvolvimento industrial do país. Movimentos sociais ampliam as demandas sociais e inflam a agenda estatal. Por outro lado, a forte recessão mundial, derivada da crise energética e do aumento de taxas de juros internacionais, impele intensas alterações no padrão de produção, introduzindo tecnologias baseadas na microeletrônica (robótica e automação industrial) reverberando no perfil de contratações da indústria de ponta. O mercado de trabalho sofreu grande alteração a partir de então e o mundo político liberaliza-se.

O enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passa a ser duramente criticado. Olhares vindos da filosofia e sociologia ajudam a compreender a educação como espaço transformador, articulada às questões político-sociais do país. A partir de outro referencial, a escola passa a ser concebida como reprodutora das relações sociais.

Começa a tomar corpo a discussão sobre a função social da escola e a sua articulação com uma prática social global. No bojo dessa discussão, duas questões começam a ganhar destaque nas críticas feitas ao modelo predominante até então: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Esta última questão, vale registrar, mantinha coerência com o momento político de democratização do país, onde as forças de

RICCI, Cláudia Sapag. Formação do professor: institucionalização de práticas educativas e intencionalidade política. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 71-84, 2002.

resistência ao regime militar ganhavam expressão pública. As análises críticas a respeito das proposições governamentais e estruturas institucionais incluindo todo o sistema educacional brasileiro fundamentavam-se, quase que invariavelmente, numa correspondente identificação dos sistemas de dominação e estrutura de classe na condução das políticas públicas.

Com efeito, para os profissionais preocupados com a formação docente, as questões educacionais passaram a ser abordadas de forma articulada aos acontecimentos políticos pelos quais passava a sociedade brasileira. A importância, ou mesmo o reconhecimento da necessidade do posicionamento no presente, o assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido, são dimensões apontadas por Fenelon⁴ ao refletir, especificamente, sobre o profissional do ensino de História, em especial, ao longo da década de oitenta:

Ao aceitarmos a dissociação entre a ciência e o social assumimos determinada concepção de História, de ensino e pesquisa, onde o conhecimento aparece como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado.

Os significados presentes nas experiências dos professores, vivenciadas nesse momento de mobilização política, remeteram a questionamentos não só de seu papel, do seu trabalho, mas também de concepções que embasavam a sua prática pedagógica. É desse período o surgimento de inúmeras experiências de ensino de História que buscavam romper com os programas oficiais de ensino, introduzindo novas temáticas e metodologias como a realização de entrevistas, trabalho de campo e com diversas fontes tais como fotografias, filmes e objetos da cultura material. E, inseridas nesse contexto, desencadearam-se discussões acerca da melhoria do ensino, das reformulações curriculares e da própria formação profissional. O espaço da sala de aula é retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados.

Num outro campo de reformulação das diretrizes educacionais, a formação docente passa a ser alvo de inúmeros questionamentos, especialmente devido ao processo de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Questões sobre a *competência técnica* e

*compromisso político*⁵ geram polêmicas entre os especialistas assim como a distinção entre *professor* e *educador*⁶.

O debate sobre a formação dos profissionais de ensino vai, a partir do cenário de disputa ideológica que se esboça no período, ganhando contornos de disputa aberta. No artigo "*Quem de-forma o profissional de ensino?*" Arroyo⁷ muda o foco dos questionamentos voltados aos cursos de formação de professores ao afirmar que se estuda o que é formador mas não o que é deformador na inserção no mercado de trabalho. Questiona a relação direta: fim de problemas educacionais quando educadores estiverem mais qualificados. Segundo o autor

a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola. (...) O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identifica as determinantes do fracasso escolar. (...) Se é importante, pois insistir na falta de preparos dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Ao citar Arroyo, Pereira⁸ comenta que a *discussão sobre formação de professores amplia-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados temas importantes do debate*.

Num esforço de síntese, a década de oitenta é fortemente marcada pela politização do debate sobre estratégias educacionais, tendo na proletarização do professor o elemento de articulação da crítica educacional com o movimento político sindical geral que emerge no período de democratização brasileira.

RICCI, Cláudia Sapag. Formação do professor: institucionalização de práticas educativas e intencionalidade política. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 71-84, 2002.

No ensino de História ocorria algo muito parecido: a crítica dos Estudos Sociais e a uma história factual, desvinculada da realidade do aluno. Também merecia destaque a valorização de uma leitura crítica da realidade que incorporava práticas culturais tendo respaldo teórico nas obras de autores como E. P. Thompson e Jacques Le Goff. Propostas de cursos de graduação e pós-graduação suscitavam reflexões sobre contribuições da historiografia social inglesa e nova história francesa. No entanto, é preciso ressaltar que essas proposições conviveram com outras concepções. Um exemplo disso são os pressupostos teóricos das reformas curriculares ocorridas nos estados de São Paulo e Minas Gerais.⁹

A década de noventa aprofunda a politização e centralidade do espaço de sala de aula. A análise das práticas políticas como fundadas na microfísica do poder valorizou o cotidiano e o espaço de trabalho concreto, assim como as relações microsociais.

Nos anos 90, o movimento de valorização do espaço de sala de aula como espaço formativo e de construção de identidades profissionais ganha contornos teóricos com as colaborações, em especial, de autores europeus. Nesse momento ganha projeção a discussão no âmbito pedagógico que tem como principais autores de referência educadores espanhóis.¹⁰ A ênfase passa a ser o acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno.

Para além dos cursos de graduação ou mesmo de formação continuada, a escola passa a ser objeto privilegiado enquanto espaço de formação do professor.

Para Nóvoa¹¹, um dos expoentes dessa nova vertente analítica, a projeção de novos significados do espaço escolar advém da transição de uma concepção "técnica" de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo; de uma separação entre o lugar da prática e o lugar da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário e da descoberta do professor como pessoa para a necessidade de conceber espaços de auto-conhecimento e de reflexão ética.

Assim, para esse autor, houve uma mudança do investimento da escola como projeto organizacional para um esforço de organizar ambientes favoráveis à formação e à inovação. A consequência imediata desse tipo de abordagem foi a busca teórica do *meso* nível de análise, que pudesse articular o espaço escolar (dimensão micro) e o sistema educacional (dimensão macro). O dado comum das

experiências reformistas advindas desse novo posicionamento à respeito da experiência formativa dos profissionais da educação foi a tomada de consciência de que é fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo, adequação de projetos pedagógicos à realidade social, cujo protagonista é o professor.

A mudança de foco da valorização do saber experiencial levou ao reforço de análise coletiva das práticas da supervisão dialógica (universidade) e do apoio profissional inter-pares, adotando como movimento formador a reflexão sobre a experiência. Nóvoa adota a expressão *critical friends* (amigo crítico) para redefinir as novas bases da necessária relação entre Universidade e ensino fundamental.

Se o reconhecimento do professor como protagonista das práticas educativas gera certo consenso teórico, as condições para sua realização não chegaram a se efetivar. Nóvoa destaca a necessidade urgente de se ultrapassar o reconhecimento do professor como investigador para a instalação de condições concretas que reforcem as práticas de pesquisa e de produção escrita dos professores no interior do sistema educacional.

A tradução dessas observações nos encontros dedicados ao debate dos projetos educacionais realizados ao longo dos anos 90 e início do século XXI foi a consagração do espaço escolar do ensino fundamental como *locus* privilegiado da articulação entre a formação inicial (universidade)¹² e a formação continuada, que nos programas de formação desenvolvidos por várias reformas educacionais em curso denominaram de "formação em serviço", valorizando o cotidiano e as práticas educativas realizadas em sala de aula como formuladores da pauta dos programas de formação profissional.

As políticas de formação e um falso dilema

A formação de professores se destacou na última década justamente porque as novas concepções reformistas da educação exigiam de um lado, conhecimentos novos para os professores e, de outro, uma outra concepção de formação para além da transmissividade. Essas duas concepções nem sempre foram coincidentes. Em relação a última vale destacar a expressão de António Nóvoa "*trata-se de pensar a transição de uma transposição didática para a*

transposição deliberativa."¹³

Na prática, surgiu um falso dilema entre pensar uma formação de massa que alterasse as práticas dos professores a partir de uma nova concepção historiográfica e pensar uma formação em serviço, que aprofundasse os aspectos cotidianos das práticas e saberes escolares e das crenças dos professores.

Existe ainda uma grande preocupação com resultado final da prática escolar: notas, conhecimentos e hábitos cristalizados, etc. Quando a ênfase passa a ser o resultado, as políticas educacionais correspondentes são aquelas que medem o resultado quantitativamente: são os instrumentos de avaliação quantitativa. Este é o caso do SAEB e de avaliações regionais que vêm sendo desenvolvidas desde os anos 90 e que dizem pouco sobre o processo de desenvolvimento do aluno.

No caso do ensino de história a reprodução de cursos de formação com temas da historiografia, que apesar de inovadores, são apresentados na mesma perspectiva estanque e dissociada das outras dimensões do processo de construção de conhecimentos (procedimental, atitudinal e conceitual). Na verdade, muitas vezes, permanecem cursos que repassam novas informações e abordagens mas não chegam a debater nem mesmo questões conceituais. Dessa forma, ainda é o resultado (conhecer novas informações e dados sobre determinado tema) que prevalece como objetivo central. Nessa configuração estão a maioria dos cursos de formação inicial ou continuada realizados nos municípios brasileiros. Os programas de formação continuada das secretarias municipais de educação na sua grande maioria estão centrados na melhoria dos resultados da sala de aula.

Muitos cursos não levam em consideração a vivência do professor, suas crenças, seus hábitos sociais e culturais, os problemas concretos que enfrenta na sala de aula, as características e peculiaridades de seus alunos, os limites institucionais impostos pelas escolas e secretarias, fatores que interferem e alteram significativamente o seu desempenho.

Por outro lado, as concepções que centram sua preocupação no processo de construção de conhecimentos são quase na sua totalidade herdeiras de pesquisas no campo da psicologia e neurologia (Piaget, Vigotsky, Gardner). Neste caso entram em cena aspectos físicos, neurológicos, sociais, culturais, hábitos e rituais que interferem diretamente no desempenho de uma determinada pessoa. Apresentam

ainda a preocupação com a construção de conceitos, procedimentos e atitudes além da atenção com a articulação com as questões e temáticas próprias de cada idade de formação e contexto social.

Existem algumas práticas formativas em curso no Brasil, quase todas se autodenominando "formação em serviço" que se apoiam nesta concepção. É o caso de propostas que têm como eixo norteador a reflexão sobre a prática do professor. A prática do professor sistematizada define os problemas e temas a serem aprofundados e não o inverso como ocorre na perspectiva de resultados. Alguns exemplos de iniciativas desse naipe são: o CAPP- Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica desenvolvido pelo CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte) e programas de formação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como o SIAPE (Sistema de Ação Pedagógica) e o Veredas. De maneiras diferenciadas, essas propostas de formação privilegiam momentos de reflexão e análise sobre a prática do professor.¹⁴

Entre o padrão e a mudança

Um mundo rural que não é agrícola, que é lugar de permanência ou passagem, mas não de cultivo; um mundo urbano que é lugar subalterno ao rural, mas não se presta ao exercício da vida civil; uma cultura que não é cultivo, mas implante; tudo isso remete aos desencontros e mal-entendidos ("a democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido", escreve Sérgio Buarque em hipérbole famosa) que marcam o trajeto histórico da sociedade brasileira.

Gabriel Cohn – O Pensador do desterro. Mais! FSP, 23 jun. 2002.

Gabriel Cohn, ao analisar a obra de Sérgio Buarque de Holanda, destacava uma das contribuições deste autor sobre o que seria um dos traços da cultura nacional: o hibridismo entre o moderno e o tradicional, entre o aventureiro e o trabalhador, entre o padrão e a mudança.

Apesar de um certo fatalismo e ceticismo em relação ao modo brasileiro de pensar e agir, é cada vez mais freqüente nos estudos sobre esse tema a retomada deste aspecto híbrido de nossas expressões culturais.

Em relação às políticas de formação de professores a regra parece se aplicar: concepções formadoras distintas coexistem. Já no final da década de 90, o presidente Fernando Henrique Cardoso destacou: "A questão é ter professor bem treinado e que tenha um salário digno."¹⁵ Essa afirmação do presidente da República, que em cadeia nacional de televisão se disse "professor, marido de professora e pai de professora", foi feita ao anunciar a implantação do Plano de Valorização dos Professores, a partir de 1º de janeiro de 1998.

O discurso presidencial, neste caso, revela mais do que seu autor poderia querer. Revela uma concepção pedagógica, no caso a formação do professor do ensino fundamental, que não se assenta na vivência do professor, nos conflitos e desejos nascidos da sua experiência profissional. Daí citar a necessidade de treinamento, uma concepção que na acepção inglesa (*training*) tem o sentido de aprendizagem, ou instrução ao aprendiz, o que demonstra a permanência de traços do paradigma vigente em décadas anteriores.

A formação de professores, enfim, ganha projeção pública, mas sofre orientações múltiplas em sua aplicação. O que poderia significar um descuido de expressão pode ser um sintoma de uma cultura de formação de profissionais da educação que se cristalizou ao longo dos anos em nosso país. Senão, como entender que esta terminologia é presente no próprio discurso de professores? O discurso presidencial coincide com muitas das falas dos professores da rede estadual paulista quando discutiam uma nova proposta curricular, em 1987.

Para ilustrar, cito um trecho de um relatório de professores da capital paulista: *essa proposta é muito boa e viável, só que nós professores não estamos preparados para colocá-la em prática nas condições que existem. Precisamos de treinamentos.*

Alguns professores foram além. Mais do que o pedido de treinamento, pediam para ser adestrados: *cursos práticos a par do Programa do conteúdo programático, sejam realizados cursos de reciclagem e adestramento freqüentes.*¹⁶

É verdade que essas falas são datadas. Hoje, ao analisarmos relatos de professores da rede pública, em especial de Minas Gerais, que experimenta propostas distintas de reforma educacional, esboça-

se uma repulsa à concepção de treinamento ou reciclagem¹⁷. Muitos dizem que não são lixo para ser reciclado, e, numa postura completamente diferente daquela expressa anteriormente, reivindicam formação continuada, em serviço ou mesmo cursos que articulem questões teóricas com a sua prática.

O hibridismo cultural entre a definição de um padrão – metodológico e de perfil profissional – e a mudança – a autonomia do professor na elaboração de sua estratégia de ensino – percorre o imaginário de professores, mas também os programas de formação, tanto inicial, como continuada. O falso dilema, apresentado por vários órgãos governamentais dedicados à formação continuada de professores, entre abrangência e profundidade nos processos formativos parece dialogar com o legado do hibridismo cultural. Parece que, nos casos em que o falso dilema se apresenta, ainda não foi possível consolidar um sistema de formação continuada que tenha o espaço da escola e da sala de aula como seu elemento articulador, o que configuraria uma estrutura em rede. Seria o caso de nos perguntarmos como efetivar programas de formação continuada que aprofundem as reflexões dos professores de ensino fundamental e médio em cada escola de uma mesma rede.

Nesse movimento em que convivem concepções distintas – ou híbridas – a respeito da formação de professores duas questões se sobressaem: os limites dos cursos de formação em relação às dificuldades de transformações significativas no cotidiano das salas de aulas e a percepção de que as aprendizagens de professores não ocorrem somente no âmbito de cursos, sejam eles de formação inicial ou continuada.

No primeiro caso – os limites dos cursos de formação para transformação no cotidiano das salas de aula – muitos cursos de formação incluem teorias e concepções metodológicas inovadoras, mas pecam por não absorverem temáticas das práticas concretas do processo educativo ou de ensino-aprendizagem, distanciando-se da possibilidade de construir conceitos mediadores entre as teorias e a prática do professor. No segundo caso – a percepção que a formação dos professores ultrapassa o espaço dos cursos formais – as outras dimensões da vida do professor (pertencimento étnico, classe social, lazer, acesso a bens culturais) poderiam ser consideradas, o que abriria um franco diálogo entre intenções educacionais e crenças e práticas profissionais.

As duas questões acima possibilitam traçar um paralelo com as considerações de Nóvoa sobre a transição dos diferentes espaços de decisão e definição escolares e as pesquisas e práticas sobre um

formação de professores desenvolvidas nos últimos anos. Conforme já lembrado anteriormente, o autor propõe a consolidação do que denomina *meso* espaço da construção de uma cultura escolar, articulando pressupostos gerais e práticas pontuais. Para esse autor tal construção articularia definições de Secretarias, direções e órgãos centrais (que denomina *macro* espaço) e decisões tomadas pelos professores no interior da sala de aula (que denomina *micro* espaço).

As pesquisas e práticas de formação de professores desenvolvidas no Brasil nas últimas três décadas parecem trilhar esse mesmo percurso: de uma perspectiva absolutamente estanque e normativa que não vislumbra sujeitos em suas práticas cotidianas há um movimento buscando a centralidade da figura do professor, o professor como pessoa, de sua história de vida.

Do ponto de vista da construção de programas de formação de professores uma possibilidade é o desenvolvimento de investigações e práticas que pudessem contribuir para a identificação de alternativas e impasses na construção desse *meso* espaço. Novas linhas de pesquisa e práticas de formação que se debruçam sobre o desafio da construção de um espaço de consolidação da cultura profissional do professor viabilizando a concretização da autonomia desse sujeito coletivo e mediando as formulações gerais de políticas públicas para a educação e o fazer cotidiano.

Notas

¹ Este texto, apresentado pela autora na Mesa-redonda "Espaços, saberes e práticas nos processos formativos do professor de História", apresenta considerações da pesquisa Formação do professor e o ensino de história: Representação, Imaginário e Institucionalização de Práticas Educativas,

desenvolvida no programa de doutorado – USP/SP, sob orientação do prof. Dr. Marcos Antonio da Silva

² Doutoranda em História Social – USP/SP. Professora de História da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.

³ CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (4): 58-60, fev.1982.

⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo: PUC, 1982.

⁵ O título do livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* de Mello (1982) esteve no bojo dessa polêmica. Para alguns pesquisadores, como Nosella (1983), a tese defendida poderia significar

retrocesso a um "novo e disfarçado tecnicismo pedagógico". Esse autor chega a sugerir a alteração do título para *do compromisso político a uma nova competência técnica*. Saviani (1983), orientador tanto de Mello como de Paulo media: "a função política da educação (escolar) se cumpre, também, embora não somente, pela mediação da competência técnica" Cf PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁶ "Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte da linguagem comum, sem que se saiba bem o que é educador. Cf. NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores X pesquisadores. IN: CATANI, Denice Bárbara et al (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

⁷ ARROYO, Miguel G. "Quem de-forma o profissional de ensino?" *Revista de Educação AEC*, Brasília, 14 (58): 7-15, out. / dez. 1985.

⁸ PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁹ Um estudo sobre essas duas propostas curriculares pode ser encontrado em FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

¹⁰ A título de exemplo, é possível citar César Coll, diretor geral da Reforma Espanhola, que foi consultor nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento produzido pelo Ministério da Educação do Brasil, em meados da década de 90 e Fernando Hernández, com vários livros publicados em nosso país, apresentando pesquisas e propostas com projetos de trabalho, numa perspectiva transdisciplinar. Esse último, inclusive, ministrou cursos de pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, no final da década de 90.

¹¹ "Vinte anos de formação: 1980-2000". Belo Horizonte, 13 abr. 2000. Palestra proferida na Conferência Municipal de Educação, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

¹² SANTOS ao comentar sobre o termo *formação inicial*, ressalta que é necessário que se leve em consideração que a formação do professor inicia antes mesmo da academia. O imaginário do futuro professor sobre a carreira começa a ser construído até mesmo durante a sua trajetória escolar. Ver SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica*. IN: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995. Da mesma forma, as pesquisadoras do GEDOMGE da FEUSP afirmam: *As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional*. Ver: CATTANI, Denice Barbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. IN: CATTANI, Denice Barbara et al. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

¹³ Em entrevista realizada pela autora em outubro de 2001, em São Paulo. A edição dessa

entrevista compõe uma das fitas de vídeo da coleção "Palavra de Educador". Belo Horizonte: CPP, 2002.

¹⁴ Além desses exemplos mineiros é preciso citar outras iniciativas tais como centros ou grupos de estudos vinculados à universidades brasileiras, como GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS; o GEDOMGE (Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero) da Faculdade de Educação da USP/SP e o LISE (Laboratório do Imaginário Social e Educação) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁵ - "Presidente aposta em ACM contra privilégios. FH confia na promessa de senador de acabar com instituto de congressistas". IN: *Jornal do Brasil*. 29 / 09 / 97, p.02

¹⁶ Trechos de relatórios elaborados por professores da 2ª e 7ª Delegacias de Ensino, respectivamente, acerca da Proposta Curricular para o Ensino de História, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Esses relatórios foram objeto de estudo e análise em minha dissertação de mestrado *da Intenção ao Gesto - Quem é Quem no Ensino de História em São Paulo*. SP, PUC, 1992.

¹⁷ Vera Candau questiona se o conceito *reciclagem* não estaria filiado a tradicional separação entre teoria e prática, entre produção e transmissão de conhecimento. Segundo a autora, *reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida (...)* Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o locus da produção do conhecimento (...). Nesta perspectiva o locus privilegiado é a universidade (...). CANDAU, Vera Maria (org.) - *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Mesa-Redonda

A formação do historiador e a pesquisa multidisciplinar: limites e possibilidades de conhecimento

*Não permita o desenlace antes de chegar a última
cena pois sabendo o vulgo o fim que a peça tem,
vira o rosto para a porta e as costas ao que esperou
cara a cara por três horas; pois não se deve saber
mais do que se mostra*

Lope de La Vega

Rosângela Patriota*

Universidade Federal de Uberlândia

História: produção acadêmica e conhecimento social

A partir do tema proposto para o XIII Encontro Regional de História – ANPUH-MG – *História: O Saber Produzido e o Saber Difundido* surgiu a possibilidade de escrever e debater sobre uma importante questão que envolve o historiador interessado em enveredar por caminhos multidisciplinares no âmbito da pesquisa.

Nesse sentido, antes de qualquer análise mais sistematizada, a primeira indagação sobre a qual se deve debruçar é a seguinte: *o que a sociedade brasileira entende por História?*

Alcides Freire Ramos, em seu livro *O Canibalismo dos Fracos: Mesa-redonda realizada no dia 15 de julho de 2002*.

Cinema e História do Brasil, ao refletir sobre o que se define como “filme histórico”, discutindo as idéias do historiador Pierre Sorlin, assim manifestou-se:

suas percepções tentam adequar-se à vastidão e ambigüidade desta manifestação artística. Neste sentido, filme histórico é aquele que olhando para o ‘passado’, procura interferir nas lutas políticas do ‘presente’. Se isso não se constitui como algo inteiramente inusitado para o pesquisador em história, o que o autor acrescenta é que exige um exame mais acurado. Com efeito, no momento em que define ‘filme histórico’, Sorlin toca em questões sobre as quais o historiador de ofício deve manifestar-se. Para ele, ‘no caso do filme histórico quais são os sinais que permitem reconhecê-lo como tal? Ele deve trazer detalhes, não necessariamente numerosos, para colocar a ação em uma época que o público ponha sem hesitação no passado – não um passado vago, mas considerado como histórico’. O público assim o fará, explica o autor, à luz do seu ‘patrimônio histórico’ (datas, eventos, personagens, etc., tudo enfim que uma determinada comunidade, em seu conjunto, considere automaticamente como fazendo parte de sua história). Os filmes históricos, nesta linha de raciocínio, são vistos, antes de mais nada, como uma forma peculiar de *saber histórico de base*¹.

A citação acima expõe, com clareza, o primeiro exercício a ser considerado pelo pesquisador da área, isto é, conhecer o conteúdo socialmente difundido como “a” História e, por meio desse, observar quais são as expectativas depositadas sobre o trabalho do historiador quando se requisita os seus conhecimentos e/ou sua participação em debates ou reflexões acerca de um determinado tema e/ou momento histórico.

Em outras palavras: o curriculum de História é tradicionalmente organizado a partir de acontecimentos e/ou processos que se tornaram marcos para a compreensão e/ou construções interpretativas da História Ocidental.

Sob esse aspecto, a primeira evidência que se revela, por meio desse questionamento, é o fato de que o conhecimento histórico ministrado nos cursos de ensino fundamental e médio cumpre um papel de suma importância, independentemente, de sua organização de conteúdo, que pode ser temática ou cronológica.

Assim, mesmo existindo, nos diferentes níveis de ensino, profissionais extremamente interessados em promover uma frutífera articulação entre Ensino e Pesquisa, do ponto de vista social, a existência deste conjunto de idéias e acontecimentos permite a constituição de um repertório, a partir do qual o “conceito” do que vem a ser “histórico” efetiva-se.

Todavia, quando as atenções voltam-se para o atual estágio da pesquisa acadêmica, verifica-se que o debate histórico e historiográfico tem ampliado significativamente, e concentrando-se, de maneira abrangente, no campo denominado História da Cultura. Este, por ser uma área ampla, possui vários desdobramentos, tanto em nível de períodos históricos², quanto em nível temático³.

Ao lado disso, deve-se mencionar: a História da Cultura, na maioria das vezes, é compreendida a partir de pesquisas que se tornaram referências no âmbito da Nova História Cultural. Dentre elas, as contribuições de Carlo Ginzburg, Peter Burke, Roger Chartier, Natalie Davis, E.P. Thompson, Raymond Williams, Robert Darnton têm sido fundamentais para compor o universo teórico e metodológico da área.

Este repertório intelectual, aliado a temas e *corpus* documentais bem definidos, constituem o perfil daqueles que concluem bacharelado e licenciatura em História.

Dessa maneira, o perfil acadêmico e intelectual do profissional de História ainda está nos limites das transformações ocorridas no século XIX, nas quais, de acordo com Michel Foucault, “o campo epistemológico se fragmenta ou, antes, explode em direções diferentes”⁴. A necessidade de constituir campos específicos, nas mais diversas áreas do conhecimento, propiciou que se formulasse a crença segundo a qual o homem teria a capacidade de dominar todas as manifestações pertencentes ao campo das ciências físicas, biológicas e humanas.

Criou-se a ilusão de autonomia das especificidades, como se os resultados obtidos nas mais diferentes áreas fossem apenas de foro particular e restrito. Este procedimento torna-se nítido quando nos deparamos com a constituição das grades curriculares, que compõem os cursos universitários ou os programas de ensino fundamental e médio. E isso se torna mais evidente quando se reconhece a existência da História da Literatura, História do Teatro, História da Música, História do Cinema, entre outras tantas histórias, bem como, percebe-se que, do ponto de vista “científico”, essas histórias específicas não foram construídas pelo “historiador de ofício”, e sim por aqueles que desenvolveram habilidades técnicas na área em questão.

Dessa maneira, após a realização deste panorama, a fim de estabelecer, minimamente, os campos e os conteúdos de domínio do profissional de História, seja em nível de ensino fundamental e médio, seja no âmbito do ensino e pesquisa universitários, cabe indagar: Como deverá organizar-se o aluno e/ou professor que concentra seus estudos na área de História e Linguagens?

História e Linguagens: perspectivas teóricas e metodológicas

A pesquisa histórica baseia-se na existência de “métodos e técnicas”, organizadores dos procedimentos relativos ao tratamento da documentação, bem como no diálogo com a bibliografia especializada. Nesse sentido, as possibilidades de trabalho advindas do diálogo entre História e Linguagens envolvem, em linhas gerais, dois níveis de problematizações. O primeiro relativo ao caráter interdisciplinar e/ou multidisciplinar da investigação. O segundo remete à ampliação temática e documental, especialmente com a transformação de manifestações culturais e artísticas em objetos de pesquisa.

As reflexões sobre este tema apresentam inúmeras nuances, uma vez que nossa tradição artística, proveniente de uma percepção européia, consagrou-se em torno de *valores universais* e da *idéia de perenidade* de certas obras como símbolos da humanidade. No entanto, este texto irá se pautar por outro tratamento da questão, com o intuito de compreender a estética, com vistas a analisar a arte como fruto de um momento do processo histórico.

Para tanto, o pesquisador que optar por este caminho deverá estar atento a alguns pressupostos, além das dificuldades, que poderão envolver o trabalho do historiador que se propuser a trabalhar com as Linguagens Artísticas. De acordo com Robert Paris, este profissional, ao contrário de seus colegas que, via de regra, recuperam originais inéditos nos arquivos, dificilmente será o primeiro leitor do documento selecionado. Esta observação é procedente porque, na maioria das vezes, este objeto de pesquisa está inserido em um sistema de referências, que “já separou o joio do trigo”, construindo, assim, uma hierarquia com relação às obras e aos autores. Diante dessa realidade, sem negar o valor estético das obras, caberá ao estudioso dar a elas um tratamento adequado aos procedimentos inerentes à pesquisa histórica, sempre sujeito a verificações posteriores⁵.

Esta evidência permite reconhecer a presença de uma “memória histórica”⁶, que produz um ordenamento das experiências artísticas, especialmente, por meio de noções como *moderno*, *político*, *universal*,

clássico, *engajado*, entre outras, que estruturam a hierarquia e a carga valorativa de obras e de autores. Assim, diante dos problemas apresentados, como desenvolver o trabalho ora proposto? Basicamente, o objetivo não é, em hipótese alguma, construir “Histórias de...” mas, ao contrário, a partir de romances, filmes, peças de teatro, etc. recuperar a historicidade inerente a eles. Devolvê-los ao seu momento e, concomitante a este, buscar constituir um diálogo possível, a partir de séries documentais que permitam uma maior inteligibilidade destes em relação ao processo vivenciado, assim como este fornecerá elementos que auxiliem na compreensão das especificidades do objeto estudado.

Com este procedimento, a perspectiva de interpretar as obras artísticas à luz de suas historicidades significa, também, analisar suas dimensões políticas. Esta análise terá grandes possibilidades de ser bem sucedida, desde que não “furte à arte o sentido do prazer ou do belo, nem negue-lhe uma vocação política, mas proponha uma discussão em torno da relatividade de cada obra, ou seja, tente estabelecer mediações entre o nível estético e a instâncias políticas, econômicas e sociais”⁷.

No que diz respeito às Histórias das Artes, tal procedimento significa propor um redimensionamento, uma vez que a elas, tradicionalmente, coube a idéia de uma história evolutiva, justificada pela confecção de ordenamentos cronológicos, cristalizadores de trajetórias sem conflitos, despidos de divergências e de posicionamentos, que elidem a existência de agentes/documentos inseridos em processos históricos.

Evidentemente, estas questões podem ser apresentadas sob forma de premissas genéricas para aqueles que se propuserem a construir o diálogo entre História e Linguagens. Todavia, quando a escolha do pesquisador recair sobre uma obra específica, esta requisitará dele o enfrentamento de perspectivas teóricas e metodológicas para além daquelas encontradas no estrito campo da pesquisa histórica.

História e Teatro: dimensões estéticas e reapropriações culturais

Em primeiro lugar cumpre dizer que, mesmo no campo das Linguagens, estabelecer o recorte “História e Teatro”, como área de interesse de pesquisa e de reflexão, é estar diante de uma perspectiva muito abrangente, porque a menção ao Teatro significa evocar as seguintes áreas artísticas: dramaturgia, iluminação, cenografia, figurinos, trilha sonora, interpretação, etc. Além disso, Teatro é também a denominação dada a prédios e salas de

espetáculos, alocados, geralmente, em espaços urbanos, com o objetivo de abrigar diferentes manifestações culturais, entre as quais se destacam os espetáculos teatrais⁸.

Nessas circunstâncias, caberá ao historiador escolher o seu universo de atuação. Inicialmente, sob o ponto de vista de uma História do Teatro, particularmente sobre o Teatro Brasileiro, esta é construída sob vários aspectos. Registros de encenações, diferentes propostas dramáticas, infundas concepções cênicas, além de depoimentos, autobiografias, biografias, críticas teatrais revelam a complexidade do tema.

Embora atualmente existam pesquisas que procurem recuperar temas, artistas e espetáculos que tenham sido considerados de "qualidade inferior", como comédia de costumes, teatro de revista, entre outros⁹, de forma geral, a História do Teatro Brasileiro tem nos trabalhos dos críticos teatrais Décio de Almeida Prado¹⁰ e Sábato Magaldi¹¹ as referências para a composição de uma temporalidade, que ordenou cronologicamente e hierarquizou as experiências, qualificando o que vem a ser artístico ou não, realizando, assim, uma seleção do que deveria pertencer à História.

Dessa feita, o reconhecimento da pluralidade na atual historiografia do Teatro Brasileiro revela, também, entre os pesquisadores de artes cênicas, a presença de transformações com vistas a recuperar propostas e temas, até então, "esquecidos" ou "relegados" anteriormente¹².

Esse reconhecimento teórico e metodológico permitiu que autores e obras consagradas fossem revisitadas e, nesse sentido, interpretações que foram consagradas ao longo de vários anos puderam ser reavaliadas. Um exemplo disso encontra-se no tratamento, geralmente, dado aos estudos de dramaturgia. Nestes, o dramaturgo e suas peças ganham lugar de destaque, mas com a seguinte ressalva: as narrativas, que os elegem como fios condutores, fizeram-no privilegiando o momento da encenação do texto e não o seu processo de criação/escrita. O reconhecimento deste enfoque propiciou novos olhares e indagações para temas que, de maneira geral, não permitiriam novas apropriações¹³.

Assim, o tratamento crítico da documentação e da historiografia viabilizou algumas conclusões. A primeira foi verificar que a perspectiva de trabalho dos "historiadores de ofício" é distinta das análises, até então, existentes, porque as pesquisas realizadas em áreas afins (Artes Cênicas, Literatura, Filosofia) privilegiaram a estrutura dramática, a capacidade de verossimilhança, a construção de personagens, com o intuito de desvelar o caminho percorrido pelo artista, para chegar, ou não, ao "ideal" estético

almejado pela obra de arte. Além de vários resultados importantes, um outro aspecto merece ser destacado: a necessidade, por parte do historiador, em promover o debate intelectual com essas pesquisas, porque, do ponto de vista social, são elas que dão dimensão pública às obras e aos seus criadores.

Outro procedimento bastante recorrente, encontrados nos estudos sobre encenação, são as análises que se voltam para a trajetória e as realizações de um determinado diretor teatral, mesclando histórias de vida entremeadas às análises dos espetáculos por ele encenados. Via de regra, a documentação privilegiada são as críticas teatrais e/ou entrevistas com os referidos artistas¹⁴.

A exposição desta multiplicidade de abordagens faz com que o historiador que, porventura, eleja o fenômeno teatral como tema e objeto de pesquisa, sem dúvida, deverá estar ciente da existência de uma produção, na maioria das vezes, acadêmica sobre a área, com a qual deverá construir uma interlocução. Para tanto, caberá a ele indagar: Qual a contribuição da área de História no diálogo interdisciplinar com o Teatro?

Em primeiro lugar, a grande contribuição encontra-se no interior da própria disciplina História, na medida em que a ampliação do debate propicia o alargamento das fronteiras de trabalho do historiador, isto é, ao analisar o processo histórico, a partir de várias perspectivas, pode constatar, além da diversidade do mesmo, que a historicidade é inerente às criações humanas, pois estas ganham existência e inteligibilidade à luz das condições históricas que as gestaram e/ou por meio de uma memória histórica que garante a sobrevivência de temas, idéias, sujeitos e obras através dos tempos.

No que diz respeito ao campo artístico, em geral, e ao Teatro, em particular, evidencia-se que este não possui autonomia explicativa. Pelo contrário, necessita de outras referências para que haja uma apreensão mais cuidadosa de seus significados. Desta feita, a arte passa a ser entendida como representação da realidade e comprometida com suas dimensões específicas, embora, em um sentido amplo, sempre aspire à abrangência. Em verdade, ela constrói significados que, do ponto de vista da luta política, tornam-se estratégias de controle no campo do simbólico.

Um exemplo significativo desta questão é o debate que envolve o conceito de "arte política". Na opinião de alguns artistas e críticos, este tema tornou-se ultrapassado, além de empobrecedor da análise estética, porém a perspectiva do engajamento e o caráter político da arte continuam sendo questões de extrema importância nos debates contemporâneos. Por isso, nunca é demais lembrar a reflexão de Augusto Boal na apresentação de sua

peça *Revolução na América do Sul*, na qual o dramaturgo fez a seguinte ressalva: “há tempos, um crítico afirmou que não se deve meter política em teatro. Essa resistência ao tema proibido jamais teve razão. Teatro não é forma pura, portanto, é necessário meter alguma coisa em teatro, quer seja política ou simples história de amor, psicologia ou indagação metafísica. E se política é tão bom material como qualquer outro. (...) Grande parcela dos nossos dramaturgos preocupa-se com a defesa do operário, do ‘underdog’. Isto, para mim, é o que todos nós deveríamos fazer, independentemente da nossa profissão, sejamos dramaturgos ou químicos, médicos ou jornalistas”¹⁵.

As considerações de Boal, embora tenham sido escritas no decorrer da década de 1960, continuam possuindo grande vitalidade, na medida em que chamam a atenção do leitor/espectador para o fato de que o caráter político é inerente à qualquer atividade humana, conquanto a defesa de princípios não sufoque a especificidade da linguagem utilizada por quem a realiza. Ou em suas próprias palavras: “existe forte tendência para que uma obra seja julgada levando-se demasiado em conta as idéias progressistas ou reacionárias contidas no texto, transformando-se este no único padrão de excelência ou inferioridade. Procede-se ao julgamento ético, abandonando-se o estético. Basta que o autor manifeste solidariedade e simpatia aos negros, aos operários ou à mulher sacrificada para que a sua obra seja encarada com seriedade. Gostaria de acentuar que a simples idéia de defender o operário contra o imperialismo é, enquanto apenas boa vontade, tão vazia como a defesa do delicado Tom Lee contra a brutalidade pseudo-masculina de Mr. Reynolds. Esse julgamento ético não deve, certamente, ser excluído da crítica global, mas não pode, em nenhuma hipótese, constituir-se na única medida”¹⁶.

De acordo com os argumentos mobilizados pelo dramaturgo, pode-se depreender: para analisar uma peça é imprescindível que sejam explicitados os seus pressupostos, porque as preocupações políticas e sociais são pertinentes ao teatro, como a qualquer outra área da atividade humana. Para ele, não há a tão propalada autonomia da obra de arte. Ela, nesse caso, o texto teatral, é um discurso sobre a realidade, como qualquer outro documento produzido em outras esferas da vida social. Todavia, o elemento que o distingue dos demais é a linguagem estética, requisito imprescindível para que ele se apresente como tal, isto é, criação artística.

Dessa maneira, a utilização do código estético é o elemento que define a obra de arte em relação às demais manifestações das atividades humanas, e, sob esse aspecto, em absoluto, deve-se prescindir do mesmo, com o intuito de privilegiar uma boa causa ou uma idéia. Por meio desta perspectiva, o

diálogo entre arte e política não só é possível, é legítimo, desde que as especificidades do trabalho artístico sejam respeitadas.

Nos meandros desta discussão, a pesquisa histórica tem muito a contribuir, principalmente, se for considerado que, talvez, um dos aspectos mais importantes do trabalho do historiador é o de estabelecer uma mediação entre o documento e o processo no qual o mesmo foi confeccionado, com o objetivo de construir diálogos e evidenciar possibilidades interpretativas, que contribuam para o conhecimento de experiências passadas e auxiliem a enfrentar os impasses contemporâneos.

Em tais circunstâncias, caberá a esse pesquisador em História ser capaz de reconhecer, por exemplo, no texto teatral, a linguagem artística utilizada para a confecção do mesmo. Todavia, mesmo sendo imprescindível, esse instrumental não é suficiente, porque, para além do reconhecimento, é de suma importância que o intérprete compreenda historicamente a criação do código utilizado, bem como as implicações sociais, políticas e culturais contidas nele. Para tanto, deverá o historiador estar apto a articular o debate estético à sua perspectiva histórica, a fim de que as mediações sejam construídas e o trabalho interdisciplinar realizado¹⁷.

Por outro lado, para além da análise do texto dramático, como documento privilegiado da pesquisa histórica, a encenação poderá tornar-se também instigante campo de investigação, mesmo considerando que muitos espetáculos não possuem registros fílmicos. Como proceder diante de uma manifestação artística, tradicionalmente, considerada efêmera?

Alberto Tibaji, em comunicação apresentada no II Congresso da ABRACE, afirma: “a cena não é efêmera, não é passageira, não é transitória. A cena dispersa-se no tempo e no espaço. Essa dispersão acarreta um árduo trabalho para o historiador, na medida em que ele deve recorrer a uma variada gama de documentos que impõem dificuldades diferenciadas para serem lidos. Além disso, a dispersão das obras cênicas pode tomar duas conotações: a de dissipação ou de desaparecimento – a cena se espalha e prolifera no tempo e no espaço. Diante da dispersão, a tarefa do historiador é, através dos documentos existentes, recompor a cena, colocando-a novamente diante dos olhos dos leitores”¹⁸.

Em verdade, o argumento que justifica a “efemeridade da cena” tem seu contraponto na materialidade de outras obras artísticas, tais como: artes plásticas (pintura, escultura, xilogravura, litogravura), cinema, literatura, música (especialmente, após o advento da indústria fonográfica). Todavia, no campo da pesquisa histórica a “cena” adquire o estatuto de “acontecimento”, isto é,

como tal possui um tempo e um lugar. Nesse sentido, ele sobrevive por meio da memória daqueles que dele participaram, como artistas e como público, e pelos fragmentos que compuseram a sua existência (cenários, figurinos, texto, entre outros), bem como por fotos de cena, notícias nos jornais, críticas teatrais, etc.

Mesmo diante destas possibilidades, algumas dúvidas poderão persistir, por exemplo, o que dizer sobre a interpretação do ator, isto é, a sua entonação de voz, os gestos que compuseram a dramaticidade da cena, a expressão facial. O que fazer com elas? Da mesma maneira, qual a composição do público que assistiu ao espetáculo? Como reagiram? Qual a percepção individual de cada espectador?

Evidentemente, que esses aspectos estão perdidos para o trabalho do historiador, a menos que esse esteja trabalhando um espetáculo contemporâneo e, desse ponto de vista, construa suas estratégias para constituição de seu *corpus* documental. Todavia, se o objeto da investigação não tiver sido registrado com esse detalhamento, caberá ao pesquisador, por meio dos fragmentos disponíveis, construir suas possibilidades interpretativas.

Roger Chartier, discorrendo sobre seus estudos da obra do dramaturgo francês Molière, afirmou: “o que sabemos sobre o público urbano não se vincula a uma representação específica de uma peça particular, mas só a sua composição social, às tensões entre os burgueses parisienses e os jovens domésticos das casas aristocráticas, à hierarquia dos postos na sala ou no palco, porém para a leitura, a única fonte é o próprio objeto, o que é possível imaginar a partir da leitura mediante a reforma de apresentação do texto. Aqui se vê como teoricamente existe uma igualdade que deve ser estabelecida em três formas de relação com o mesmo texto, apesar que do ponto de vista do trabalho histórico existe desigualdade, e as fontes não remetem ao mesmo tipo de conhecimento. Esta estratégia de investigação parece-me essencial como primeira forma de aproximação aos textos literários. Se pensamos no século XIX, temos várias situações distintas: uma novela de Balzac em forma para gabinetes de leitura, em forma de livro normal para as livrarias, em forma de antologia, e suponho que esqueço muitas outras. É uma primeira maneira de trabalhar, se pensamos que devemos situar a literatura em seu próprio espaço de produção e de recepção. Isso significa romper positivamente com uma tradição da crítica literária que supõe uma relação direta entre o texto antigo e o crítico contemporâneo, e que produz a interpretação do texto a partir de um modelo linguístico no qual o sentido se deriva do funcionamento da linguagem, mas esquecendo essa cadeia de mediações e sem preocupar-se com as leituras contemporâneas, quer dizer,

contemporâneas do próprio texto”¹⁹.

Em verdade, estas diferentes maneiras de se *escrever* a história explicita o fato de que a documentação disponível e os procedimentos metodológicos são elementos fundamentais para a constituição de interpretações que, em constante diálogo com a historiografia e com o debate teórico e epistemológico, redimensionam a pesquisa histórica e analisam idéias constituídas e consagradas pela tradição, pois exigem do pesquisador a tarefa de elaborar reflexões, que articulem um diálogo frutífero entre arte e sociedade.

História e Teatro: diálogos entre pesquisa e ensino

Após a exposição de perspectivas de trabalho no campo da pesquisa histórica, para os profissionais que se propuserem a trabalhar na interface entre História e Linguagens, mais especificamente na área teatral, cabe agora a seguinte indagação: Como articular esse conhecimento ao ensino de História em nível fundamental e médio?

A interação entre esta proposta de trabalho e o ensino de História significa, fundamentalmente, transformar a maneira pela qual a sociedade compreende e define o que vem a ser História. Por outro lado, para que esta expectativa viabilize-se há, também, que se redimensionar o próprio currículo que habilita aqueles que ingressam nos cursos de Bacharelado e Licenciatura da área.

Nesse sentido, a dupla ou demais formações necessárias, a fim de que o historiador realize seus diálogos multidisciplinares, devem ter suas construções iniciadas no estágio da graduação, isto é, os cursos devem ser capazes de fornecer elementos necessários para que o futuro profissional possa desenvolver de maneira mais efetiva seu trabalho como pesquisador e educador.

Evidentemente esta é uma tarefa que deve ser construída por meio de um amplo debate com os profissionais de História, com vistas a destacar, de um lado, as possibilidades suscitadas por um currículo que amplie a sua concepção do que vem a ser histórico, mas, por outro lado, mantenha a especificidade desta área que produz um conhecimento social que, sob diversos aspectos, é constantemente referendado.

No atual estágio do debate, da organização curricular do ensino de História e dos caminhos da pesquisa propriamente dita, não há, com certeza, nenhuma conclusão definitiva. Mas, no que diz respeito às estratégias a serem elaboradas, torna-se muito oportuno encerrar esta intervenção lembrando o seguinte depoimento do historiador Carlo Ginzburg: “anos atrás fui

entrevistado por meu amigo Adriano Sofri, que me perguntou sobre o conselho que daria aos jovens historiadores. Leia romances, respondi. Naquela época esse me parecia o modo de fazer com que desenvolvesse o que chamo de imaginação moral, ou seja, aquilo que nos permite fazer conjecturas sobre os seres humanos, algo que está envolvido em todas as interações sociais. Ora, essas conjecturas se baseiam, no meu entender, no que aprendemos sobre os seres humanos, e muito disso depende do que lemos, desde contos de fadas a romances contemporâneos. A leitura nos descortina toda uma gama de possibilidades humanas e, se tivemos tido a sorte de ler, por exemplo, *Crime e castigo* de Dostoiévski, a figura de Raskólnikov estará sempre afetando nosso modo de encarar a humanidade. Hoje, no entanto, hesitaria em dar tal conselho, pois detestaria ser confundido indevidamente com aqueles que alimentam a moda atual de se borrar a distinção entre história e ficção. Evidentemente, ainda acredito na leitura de romances, mas acrescentaria o seguinte alerta: leiam romances, mas saibam que história e ficção são gêneros distintos que apresentam desafios um ao outro”²⁰.

Este estímulo misturado à advertência do próprio Ginzburg enfatiza, de um lado, a especificidade do trabalho do historiador, isto é, destaca que no âmbito do debate multidisciplinar este profissional terá o que contribuir com outras áreas do conhecimento, seja do ponto de vista metodológico, seja ampliando perspectivas temáticas e interpretativas. Este diálogo, de outro lado, suscitará no historiador sensibilidades e refinamentos que, sem dúvida, tornarão a sua acuidade de pesquisador e de professor, ao mesmo tempo, mais dinâmica e sofisticada.

Notas

* Professora do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1- RAMOS, A.F. *Canibalismo dos Fracos: Cinema e História do Brasil*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 32-33.

2-No que diz respeito à História do Brasil encontram-se os seguintes períodos: Colônia/Império/República. Por sua vez, em termos de História Ocidental, esta está organizada em Antiga/Medieval/Moderna/Contemporânea.

3-No âmbito temático existem várias perspectivas de trabalho para a História Cultural. De maneira genérica, cabe mencionar: gênero; história da leitura; cultura popular; linguagens (literatura/teatro/cinema/música/artes plásticas/moda/dança), entre outras.

4-FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 363.

5-PARIS, R. “A imagem de um operário no século XIX pelo espelho de um vaudeville”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo (8,15):61-69, ANPUH/Marco Zero, set. 87 – fev.88.

6-O conceito de “memória histórica” utilizado fundamenta-se na concepção trabalhada por Carlos Alberto Vesentini: “por memória histórica entendo uma questão bastante precisa, refiro-me à presença constante da memória do vencedor em nossos textos e considerações. Também me remeto às vias pelas quais essa memória impôs-se tanto aos seus contemporâneos quanto a nós mesmos, tempo posterior e especialistas preocupados com o passado. Mas com um preciso passado – já dotado, preenchido, com os temas dessa memória” (VESENTINI, C.A. “A instauração da temporalidade e a (re)fundação na História: 1937 e 1930”. In: *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. 1, outubro-dezembro, 1986, p. 104).

7- CONTIER, A. D. “Arte e Estado: Música e Poder na Alemanha dos Anos 30”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. V.8, nº 15, set.87/fev.88, p. 109.

8-Sobre esse tema, consultar: PATRIOTA, R. Espaços Cênicos e Políticos em São Paulo nas décadas de 1960 e 1970: Teatro de Arena – Teatro Oficina – Teatro São Pedro. In: *ArtCultura*. Uberlândia: NEHAC/PPGH, 2002, vol.4, nº 4, p. 163-172.

9-Em relação a esta extensa produção, a título de ilustração, cabe destacar: VENEZIANO, N. *O Teatro de Revista no Brasil: Dramaturgia e Convenções*. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1991.

RUIZ, R. *O Teatro de Revista no Brasil: das origens à Primeira Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: INACEN, 1988.

REIS, A. *Cinira Polonio: a divette carioca – estudo da imagem pública e do trabalho de uma atriz no Teatro Brasileiro da virada do século XX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

MENCARELLI, F.A. *Cena Aberta: a absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Arthur Azevedo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

TIBAJI, A. *Teatro Brasileiro de Revista: de Artur Azevedo a São João Del Rei*. Tese Doutorado em Artes Cênicas. São Paulo, 2002, Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

10- PRADO, D.A. *Apresentação do Teatro Brasileiro Moderno*. São Paulo: Livraria Martins, 1956.

11-MAGALDI, S. *Panorama do Teatro Brasileiro*. 3ª ed., São Paulo: Global, 1997.

12- Cabe mencionar que vários desses trabalhos fossem desenvolvidos em Programas de Pós Graduação em História. A título de ilustração, além de nossa própria pesquisa, existem as reflexões de Fernando Mencarelli, Betti Rabetti, Tânia Brandão, entre outros.

13- Esta perspectiva de trabalho conduziu nossa pesquisa sobre a dramaturgia de Oduvaldo Vianna Filho, que construiu novas abordagens e outros questionamentos a esse autor e a suas peças. Para um maior aprofundamento, consultar: *Vianinha –*

um dramaturgo no coração de seu tempo. São Paulo: Hucitec, 1999.

14 - Sob esse tema reporto-me aos seguintes trabalhos:

FERNANDES, S. *Memória e Invenção: Geraldo Thomas em Cena*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GUIMARÃES, C. *Antunes Filho: um renovador do teatro brasileiro*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

CAVALIERE, A. *O Inspetor Geral: de Gogol/Meyerhold*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

15- BOAL, A. "Explicação". In: _____. *Revolução na América do Sul*. São Paulo: Massao Ohno Editora, s/d, p. 6.

16- *Idem, ibidem*, p. 6.

17 -Este procedimento metodológico deu suporte para o desenvolvimento da análise da peça *Rasga Coração* de Oduvaldo Vianna Filho (PATRIOTA, R. *Op. Cit.*).

18- TIBAJI, A. "*O objeto de pesquisa da história das artes do espetáculo: do efêmero ao disperso*". (no prelo).

19- CHARTIER, R. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 92-93.

20- Carlo Ginzburg. In: PALLARES-BURKE, M.L.G. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000, p.296-297.

Mesa-Redonda

O espaço do historiador e alguns campos do saber

Alberto Tibaji

Universidade Federal de São João del-Rei

Um dia, caminhando ao longo do rio das Mortes, que atravessa parte da cidade de São João del-Rei, imaginei uma possível conversa entre Sócrates e um historiador, tratando da possibilidade de haver arte (*téchne*) no ofício do historiador. Noutros termos: produziria o historiador algum tipo de conhecimento? Em seu *Ion*, Platão nos leva a concluir que o rapsodo — que tem função semelhante à de um ator — trabalha sob inspiração, não possuindo, portanto, arte, ou melhor, não possuindo ciência alguma para realizar suas tarefas. O rapsodo fala sobre guerra, medicina, pesca etc., mas não possui conhecimento acerca dessas matérias¹. Quem sabe mais sobre medicina é o médico, quem sabe mais sobre a guerra é o general e assim por diante. Qual seria, então, a arte do rapsodo?

Não é o historiador em muito semelhante ao rapsodo? O historiador narra as guerras, a medicina, a cidade, a sociedade, a arte, a economia etc. Mas não é justamente o artista, o médico, o economista, o sociólogo que conhecem a fundo tais disciplinas? Qual o espaço do historiador?

Seria seu espaço cercado por um muro? Se assim fosse, haveria duas possibilidades de entrada. Por uma porta trancada e cuja chave estaria em poder apenas dos historiadores ou pulando o muro — procedimento que implicaria em seu caráter de irregularidade e na apreciação do espaço da história sem a chave de entrada.

Mas o espaço do historiador parece de uma vastidão impossível de ser delimitada. Ele se debruça sobre teatro, política, música, classes sociais, cultura... Seria, então, o historiador justamente um invasor de outros espaços? Uma espécie de animal ou planta parasita?

Entretanto, em minha conversa imaginária, poderíamos também dizer que a História seria a Ciência do Passado. Ao que Sócrates retrucaria que isso nada mudaria, pois que ainda e sempre teríamos: o passado da arte, o passado da cidade, o passado da cultura e assim por diante. Não há possibilidade de um passado abstrato.

O historiador seria, então, uma espécie de *flâneur*, que percorreria espaços variados, observaria objetos variados — assim como o artista.

Como um andarilho, o historiador percorreria os espaços variados e a diferença estaria em seu modo de olhar. Observar a obra de arte, observar a cidade, observar os homens **no tempo**.

Mas se o historiador perscruta objetos pertencentes a outras áreas, se ele não tem um objeto próprio, é de fundamental importância que ele estabeleça um diálogo com outros campos do saber.

Em primeiro lugar, com a Filosofia. Durante séculos, esse campo do conhecimento exerceu clara influência no valor dado a outros saberes. Em Platão e em Aristóteles, a História pode ser considerada como «discurso (supostamente) verdadeiro sobre o passado [que] permanece na horizontalidade e na temporalidade dos fatos, [que] jaz no plano da facticidade onde se constrói a multiplicidade relativizante da *doxa*, onde jamais se produz a *epistème*»². Apenas séculos mais tarde, com Hegel, a história passará, em termos filosóficos, a ocupar o mesmo patamar de outras ciências. E para compreender a constituição desse campo autônomo do conhecimento que é a História, é indispensável pensá-la em termos filosóficos.

Mas se é verdade, como quer Marc Bloch³, que a História é a ciência dos homens no tempo, nada mais fundamental do que recorrer à filosofia com o intuito de compreender o que é isso: o tempo.

O tempo pode ser compreendido enquanto sucessão ou fluxo, como, por exemplo, em Bergson, que pensa o conceito de *durée* em seu *Matéria e memória*; ou pode ser compreendido enquanto instantes isolados, tal como em Bachelard; ou ainda enquanto nexos indissolúveis de passado, presente e futuro. Mesmo aqui, ainda pode-se pensar a ênfase em cada uma dessas dimensões. Enquanto Heidegger vê o sentido do tempo fundamentado no futuro, Sartre o vê no presente⁴. As narrativas históricas que resultam dessas concepções diferem de modo radical entre si. Se o tempo é compreendido a partir da preeminência do passado sobre as

outras instâncias, geralmente temos uma narrativa que funciona sob o modo de causa e efeito: tal fato acarreta aquela consequência. Numa narrativa em que o tempo é visto enquanto instante isolado, considerar-se-á sobretudo aquela situação em sua particularidade. Caso haja uma ênfase na dimensão do futuro, a história poderá ser escrita a partir de uma função teleológica e assim por diante.

Aliás, a História — e isso é fato já bastante discutido — voltou-se justamente para o campo da literatura no intuito de compreender os mecanismos ficcionais presentes na narrativa histórica, discussão que vem sendo frequentemente abordada, no Brasil, por Sandra Jatthy Pesavento em publicações e cursos⁵. Para nos atermos a um único exemplo, podemos citar o famoso capítulo de Hayden White «O texto histórico enquanto artefato literário» em seu *Trópicos do discurso*. Aí, como em todo o livro, evidenciam-se as marcas literárias da narrativa histórica: as utilizações dos tropos — figuras literárias —, tais como metáfora, metonímia ou de gêneros, tragédia, comédia na escrita da história⁶.

Poderíamos dentro da enorme variedade dos campos do saber que vêm dialogando com a História, citar a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Ciência Política, a Etnologia etc. Vamos agora nos limitar a comentar as relações entre História e Teatro.

O contato entre esses dois campos vem trazendo interessantes contribuições para ambas as áreas. Em primeiro lugar, é importante mencionar que alguns pesquisadores de Teatro realizaram suas pesquisas de doutorado em Departamentos de História, como é o caso das professoras Beti Rabetti (Maria de Lourdes Rabetti) e Tânia Brandão, para citar os nomes mais importantes. Por outro lado, vários historiadores vêm investigando objetos do campo das artes cênicas, como as professoras Rosângela Patriota, Regina Horta Duarte e Magda Torres, e também Fernando Mencarelli, Ermínia Silva, Andréa Marzano. É também notável o fato de que alguns desses pesquisadores acima citados — especificamente Beti Rabetti, Fernando Mencarelli e Tânia Brandão —, apesar de atuarem há bastante tempo no campo teatral, têm sua formação acadêmica voltada quase que exclusivamente para o campo da História⁷.

A história do teatro brasileiro apenas recentemente ampliou sobremaneira seus horizontes de pesquisa. Ainda que o textocentrismo tenha sido abandonado a partir dos primeiros movimentos de vanguardas européias do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, a história do teatro brasileiro manteve como objeto principal de suas análises, o texto dramático, concedendo, quando muito, um capítulo ao ator João Caetano pelo que simbolizou de luta por um teatro nacional de qualidade. Há pouco tempo os estudos teatrais enriqueceram-se com trabalhos desenvolvidos a partir de fontes documentais primárias —

jornais, fotografias, desenhos de cenários, depoimentos, livros de Pontos, documentos burocráticos etc. Como bem apontou Fernando Mencarelli em trabalho apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, as transformações que vêm ocorrendo no campo teatral estão diretamente relacionadas a «novas abordagens da cultura» e a novos modos de escrita da história: a preocupação com aqueles objetos que ficaram à margem da História, a preocupação com a subalternidade, com a vida privada, o questionamento da *histoire événementielle* — história centrada em fatos — e tantas outras transformações que ocorreram no espaço da história têm sua correspondência no campo teatral, com questões específicas, mas para as quais foram de grande importância as conquistas que a História já havia realizado. Transformaram-se em objetos de estudo: gêneros teatrais populares, tais como a revista de ano e a burleta; atores do teatro musicado, companhias teatrais, o circo e suas contribuições para o teatro, autores dramáticos com nítido engajamento político e tantos outros aspectos antes desprezados.

Por outro lado, a História também privilegiou durante longo tempo o documento escrito. Assim, apesar de todas as mudanças por que passou o campo da História, manteve-se durante longo tempo o texto como o objeto principal de investigações. É também uma transformação recente a preocupação com outros elementos da cena teatral, em termos de estudos históricos. O trabalho com o Teatro, que articula várias linguagens — luz, som, texto, movimento, tornou-se um desafio para o historiador que precisa enfrentar tantos tipos diferentes de documentos.

Entretanto, além do que já foi mencionado, há uma outra dificuldade a suplantar. Ainda quando são valorizados textos teatrais que antes eram menosprezados, falta uma atenção maior para a forma das peças. Ou seja: quando se fala em textocentrismo, entende-se uma superioridade do texto sobre os outros elementos da cena, mas subentende-se também uma valorização do conteúdo do mesmo em detrimento de sua forma. Há ainda poucos trabalhos sobre o assunto, tanto na área de História, quanto na de Teatro. Com isso quero apontar para a dificuldade em deixar de olhar para o teatro e vê-lo como um reflexo da realidade. Quer dizer, trata-se apenas de enxergar o conteúdo do texto, como se aquilo que está ali fosse um retrato fiel do real. Mas e a forma? Ela não diz nada sobre nós?

Um bom exemplo de análise que busca compreender o sentido da forma teatral é o de Raymond Williams. Em seu livro *Cultura*, o autor analisa vários procedimentos formais do teatro, desviando-se da tentativa tanto de transformar a obra em mero espelho de circunstâncias reais, quanto de considerá-la um

produto autônomo. Como bem nota o autor, não é necessário haver uma simultaneidade temporal da forma e da realidade⁸.

Um belo exemplo sobre as relações entre campos do saber está em *Culturas híbridas* de Canclini. Ao abordar o tema controverso da cultura popular e ao constatar a dificuldade em defini-lo, o autor pergunta o que seria mais construtivo: «uma definição científica ou teatral do popular?»⁹. Por científica, o autor compreende a definição rígida, que dê um sentido unívoco ao objeto que se investiga. Por teatral, o autor compreende a definição que abriga em si a diversidade, presente nos diálogos entre diferentes personagens na mesma cena dramática. Essa é uma das grandes contribuições que o Teatro pode oferecer para a História.

Notas

- 1-PLATON. Ion. In: *Œuvres complètes*. Paris: Les Belles Lettres, tome V. 1ère partie, 1949, p. 5-47.
- 2-PESSANHA, José Américo Motta. O sono e a vigília. In: NOVAES, Aduino (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 33-55. Essa citação, p. 42.
- 3-BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965, p. 29.
- 4-Conferir o já citado capítulo de José Américo Motta Pessanha e o seguinte texto: BORNHEIM, Gerd. A invenção do novo. In: NOVAES, Aduino (org.). *Op. cit.*
- 5-Apenas a título de exemplo, cf. PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura. In: *SIMPÓSIO Nacional de História (20: 1999: Florianópolis)*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP: ANPUH, 1999, p. 819-832.
- 6-WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*. Ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Ed. USP, 1994, p. 97-116.
- 7-Eis alguns exemplos de textos publicados pelos referidos pesquisadores: BRANDÃO, Tânia. Ora direis ouvir estrelas: historiografia e história do teatro brasileiro. In: *Sala Preta*, São Paulo, nº 1, ano I, p. 199-217; DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995; MARZANO, Andréa. *Scenas comicas*. Vasques e o teatro no Rio de Janeiro (1850-1900). Dissertação (Mestrado em História), UFF, 1999; MENCARELLI, Fernando A. *Cena aberta*. A absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Arthur Azevedo. Campinas, SP: Ed. UNICAMP: Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999; PATRIOTA, Rosângela. *Vianinha: um dramaturgo no coração de seu tempo*. São Paulo: Hucitec, 1999; RABETTI, Beti. História do teatro como história da cultura: ideários e trajetórias de uma arte entre rupturas e tradições. In: *Folhetim*, Rio de

Janeiro, nº 2, p. 27-36, 1998; SILVA, Ermínia. *O circo: sua arte e seus saberes; o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX*. Dissertação (Mestrado em História), UNICAMP, 1996; TORRES, Magda. Os exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola e o teatro jesuítico. In: *ArtCultura*, Uberlândia, nº 2, v. II, p.114-117, dez. 2000.

8-WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Um dos exemplos mais significativos é o da comparação entre os solilóquios, ou monólogos, e a sedimentação da individualidade e da subjetividade humanas, p. 138-146.

9-GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed. USP, 1997. Grifo nosso, p. 279.

Mesa-Redonda

A história dos historiadores/a história dos cineastas: encontros e desencontros no Ensino de História

Alcides Freire Ramos*

Universidade Federal de Uberlândia

O interesse dos historiadores pelo cinema é algo relativamente recente. Isto pode ser explicado tendo em vista modificações de ordem metodológica introduzidas sobretudo com a chamada Nova História, mas é preciso não esquecer um outro, não menos importante, dado explicativo: o fato de que este campo da manifestação artística alçou vôo em direção à "alta" cultura.

Com efeito, inicialmente considerado como uma diversão para iletrados, com o passar do tempo, o cinema começou a adquirir algum interesse para os homens cultos (af podem ser incluídos os historiadores) graças às vanguardas estéticas dos anos vinte (filmes expressionistas, principalmente), ao neo-realismo italiano (1945) e à Nouvelle Vague (final da década de cinquenta).

Do mesmo modo, no Brasil, o cinema passa a ser considerado uma manifestação da "alta" cultura um pouco talvez com a produção da Companhia Cinematográfica Vera Cruz (nascida para suplantiar o tom popularesco das chanchadas cariocas) e mais enfaticamente com o Cinema Novo (cuja proposta estético-política visava intervir no processo de transformação em curso nos anos 50 e 60).

De qualquer modo, o material audiovisual (cinema e televisão) está definitivamente incorporado à nossa vida cotidiana, formando o gosto artístico-estético e/ou fornecendo visões de mundo. Por este motivo, era de se esperar que esta ininterrupta expansão de uma cultura audiovisual tornasse inevitável a preocupação dos historiadores (especialmente dos professores de história que trabalham diuturnamente junto a adolescentes) com os produtos oriundos da indústria cinematográfica.

Mesa-redonda realizada no dia 15 de julho de 2002.

Ocorre, porém, que isto não tem acontecido na velocidade exigida, tampouco com a densidade esperada. Na verdade, uma observação, ainda que superficial, dos materiais destinados à formação dos futuros professores de História revela a pouca atenção dada para a questão do cinema. Com efeito, uma observação mais atenta das revistas voltadas para historiadores brasileiros apenas reforça estes indícios. Tome-se como exemplo a *Revista Brasileira de História*, a mais prestigiada publicação brasileira em nossa área. Mantida pela *Associação Nacional de História* (ANPUH), este periódico, além de acolher poucos trabalhos especialmente preocupados com as questões de Ensino de História, quase nenhum espaço destinou à questão do uso de filmes em aulas de história.

Tal fato é particularmente grave quando se constata que, mesmo quando se dedicou um número especial à discussão das propostas de ensino, como é o caso da revista número 19 (setembro de 1989 - fevereiro de 1990), organizada por Marcos Antonio da Silva, nenhum autor tenha se detido mais atentamente sobre o tema aludido. A exceção digna de nota fica por conta do artigo "Ensino de História: diversificação de Abordagens" (p.197-208) de S. G. Fonseca. No entanto, embora a autora tenha mostrado sensibilidade para a questão, trata-a rapidamente, em apenas duas páginas, ao lado de outras linguagens, igualmente carentes de atenção, como música, literatura e fotografia. Vale ainda destacar que Selva G. Fonseca esqueceu-se do Teatro (especialmente do texto dramático como possível recurso didático¹) e da pintura, gravura, escultura, etc., (manifestações artísticas largamente utilizadas em livros didáticos como ilustrações).

Neste sentido, é possível concluir que os profissionais da área de Prática de Ensino estão presos a uma certa *rotina de trabalho* e, por isso, essencialmente preocupados com os possíveis usos dos livros didáticos (o que, evidentemente, não se constitui numa proposta injustificada) e com a produção de conhecimento/textos nas salas-de-aula.

De qualquer maneira, é preciso que se diga: a discussão sobre livro didático/produção de conhecimento encontra-se já bastante saturada, visto que muito já foi dito a respeito deste assunto, a bibliografia relativa ao tema é vastíssima e a possibilidade desta discussão vir a *interferir decisivamente no trabalho de sala-de-aula* já mostrou sua validade e pertinência. Hoje em dia, quando se pensa na formação de professores de História, tem-se a discussão crítica do livro didático como algo aceito e consolidado. Pelo menos nas melhores universidades, o professor já não é mais encarado como mero repetidor de conteúdos. Ele é concebido, essencialmente, como um autor/produzidor capaz de compartilhar esta experiência prática com seus alunos.

Entretanto, ficar apenas nesse ponto é avançar muito pouco atualmente,

tendo em vista a força com que os novos problemas estão surgindo. Portanto, os profissionais que trabalham com História devem se debruçar sobre a questão do audiovisual. Ela é urgentíssima e — ninguém pode colocar em dúvida — veio para ficar. Isto não significa dizer que os historiadores devam, pura e simplesmente, abandonar suas preocupações rotineiras. Na realidade, elas são ainda *necessárias*, mas, por outro lado, não são mais *suficientes*. Este ensaio, em última análise, tem como objetivo enfatizar a necessidade de ampliar o leque de preocupações.

Neste ponto de nossa argumentação, talvez, ainda perdue uma dúvida e que poderia ser expressa do seguinte modo: mas é só porque o uso de material audiovisual se constitui num campo *novo* que se deve dar mais atenção a ele? Obviamente, não é por uma necessidade de pura atualização, ou como um modismo disfarçado, que está sendo proposta tal tarefa. Na verdade, é por uma questão bastante relevante: a sua introdução, ao que tudo parece indicar, eleva e intensifica a níveis alarmantes as distorções anteriormente apontadas pela bibliografia preocupada com a Prática de Ensino. Em suma: aquilo que já tinha sido discutido a respeito dos modos de usar os livros didáticos permanece atual e se amplia em relação ao material audiovisual introduzido na sala-de-aula por meio dos aparelhos de vídeo-cassete.

Resumidamente, o que os textos que trabalharam com a discussão a respeito do livro didático parecem ter enfatizado são duas ordens de problemas. De um lado, o fato de que as condições de trabalho a que, hoje em dia, estão submetidos os profissionais de história não deixam outra alternativa senão utilizá-lo como um indispensável material de apoio. De outro, o fato de que as interpretações presentes na historiografia são brutalmente simplificadas quando são adaptadas para o livro didático. Assim, criam-se as condições para a alienação do profissional de educação. Isto pode ser dito porque, sem tempo para atualizar-se (em virtude da jornada de trabalho a que está submetido), sem dinheiro para comprar livros (em função dos baixos salários) e sem estímulo para enriquecer a sua formação (em virtude da falta de valorização social de seu saber), o professor vai a pouco e pouco se estagnando. Neste contexto, ele encontra no livro didático um apoio (às vezes, quase uma *tábua de salvação*) para enfrentar a estafante tarefa docente nas atuais condições de trabalho. Na verdade, tendo em vista que o *conteúdo* é apresentado de forma pronta e acabada — produção feita num outro lugar (meio acadêmico) por um outro profissional (professor universitário) —, resta ao professor do ensino fundamental e médio apenas e tão somente a tarefa de fazer a *exposição didática* deste *conteúdo* aos seus alunos: estes últimos igualmente excluídos dos processos de produção de conhecimento/texto.

RAMOS, Alcides Freire. A história dos historiadores/a história dos cineastas. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 105-114, 2002.

Diante deste quadro, o que parece preocupante em relação à introdução do material audiovisual nas salas-de-aula por meio dos aparelhos de vídeo-cassete é a sua capacidade em aprofundar ainda mais esta situação de alienação em que está metido o professor de história. *O apelo da imagem, do som, da possibilidade de voltar quantas vezes forem necessárias ao ponto tratado, a familiaridade do corpo discente com este novo instrumento (quase todos possuem TV em suas casas, mesmo aqueles oriundos dos segmentos populares); tudo isso faz do instrumento técnico agora disponível algo muito sedutor, quase irresistível.* Ora, nas atuais condições, o problema apresenta-se do seguinte modo: os conteúdos *antes* trabalhados exclusivamente com o uso do texto do livro didático, *agora* estão disponíveis *também* pelo uso do aparelho de vídeo-cassete. Em suma: acrescentou-se mais um suporte material para oferecimento de informações, mas não foram modificados os aspectos essenciais e perversos do processo de ensino-aprendizagem dominante. Muitas vezes, introduzir (ou estimular) o uso do vídeo-cassete na sala-de-aula é, portanto, uma iniciativa que se apresenta como *inovadora*, mas que, na realidade, possui desdobramentos *conservadores*. É o que pode ser observado com base em muitas das propostas feitas atualmente.

Com efeito, quando estão voltadas para a questão dos materiais de natureza audiovisual, as iniciativas governamentais não são empreendidas com o objetivo *introduzir* o uso do vídeo-cassete, visto que as próprias comunidades auto-organizadas já o tinham feito, mas no sentido de *estimular*, de modo acrítico, o seu uso, graças ao oferecimento de material de apoio, como se pode notar pela seguinte afirmação:

(...) Levantamentos realizados em estabelecimentos de ensino revelaram a existência de um grande número de aparelhos de vídeo nas escolas. Sendo assim, e por ser um recurso versátil e de fácil operação, permitindo, dentre outras possibilidades, a veiculação da Arte Cinematográfica e Videográfica, restava apenas a iniciativa da montagem de um acervo sortido que atendesse — por meio de empréstimo — às demandas da Rede Pública de Ensino.

A FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) propôs-se a empreender este trabalho, e foi além, publicando textos de informação complementar para cada título de seu acervo e organizando um sistema de distribuição que supõe também o atendimento a distância. (...)².

Essencialmente, a iniciativa da FDE consiste em montar uma vídeoteca/biblioteca. Os filmes foram selecionados por uma comissão *ad hoc*, totalmente distanciada da realidade da Rede Pública de Ensino, que comparece neste esquema como público consumidor. Os textos, por seu turno, foram redigidos por profissionais que atuam no meio acadêmico (professores universitários, pós-graduandos, etc.). Mais uma vez o esquema se repete: os Professores do ensino fundamental e médio foram encarados como receptores passivos.

Cabe ressaltar, ainda, um outro dado complicador: mesmo considerando que a confecção dos textos de apoio (coleção de 103 volumes intitulada "Apontamentos") tenha sido deixada a cargo de profissionais universitários da área de História e de área de Cinema, percebe-se uma desarticulação/fragmentação dos textos. A iniciativa, em teoria, visava contemplar as questões de linguagem associadas aos problemas de conteúdo. Ocorre, porém, que, na realidade, os textos são justaposições de dados históricos que não formam um todo orgânico. E levam, em última análise, a tratar o filme como mero complemento do livro didático (texto). É como se as informações pudessem ser veiculadas do *mesmo modo* por meios de expressão *diferentes*. O filme exibido por meio do vídeo-cassete reforça, enfatiza ou confere materialidade, de modo atraente e divertido, àquilo que se lê no livro didático. Não há contradição entre eles. Não há debate historiográfico. Não são problematizados os aspectos ligados à linguagem cinematográfica, ou, em outros termos, não são debatidas as maneiras específicas (ou não) que o cinema tem à sua disposição para produzir interpretações. Portanto, de um lado, fala-se do filme com base num simples resumo de enredo. De outro, apresenta-se o assunto por meio da compilação de informações retiradas da bibliografia especializada. O Cinema e a História são colocados lado a lado, permanecendo justapostos, ao invés de serem vistos de maneira orgânica, o que poderia colocar em relevo as inter-relações e conexões.

Portanto, a iniciativa da FDE é, ao mesmo tempo, *inovadora* e *conservadora*. Aplaudiva a introdução espontânea dos aparelhos de vídeo-cassete nas escolas, sem problematizar seus desdobramentos. Assume-se explicitamente como atendimento a uma *demand real*, sem colocar em questão que tipo de demanda é esta do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo pode ser dito em relação ao "Projeto Vídeo Escola". Sustentada pela Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Banco do Brasil, esta iniciativa é mais ampla do que aquela que discutimos anteriormente, mas traz consigo todos os problemas aludidos até aqui. Neste sentido, se a coleção "Apontamentos" da FDE voltava-se para filmes com temáticas históricas, o "Projeto Vídeo Escola" destina-se a todas as áreas do conhecimento presentes

no Currículo: matemática, ciências, história, geografia, atualidades, etc.

No que tange à história, a revista *escola&vídeo*, órgão informativo destinado à divulgação da proposta, traz sugestões de trabalho que merecem a nossa atenção crítica. Voltada para a tarefa de dar visibilidade aos produtos da Rede Globo de Televisão, esta revista adota uma astuta estratégia de comunicação: procura indicar caminhos que podem ser seguidos pelos professores, ao invés de apresentar material didático já pronto e acabado. Um bom exemplo disso pode ser encontrado na seguinte passagem:

(...) O professor de História tem muito o que trabalhar a partir de Agosto (minissérie da Rede Globo). Apesar de dar ênfase à trama policial, a História do Brasil está presente em toda a minissérie. A reconstituição de época, as roupas, as ruas, a decoração, as manchetes dos jornais, a linguagem, tudo isso muitas vezes tem mais impacto do que um acontecimento retratado friamente num livro, pois a História não é um mero relato dos fatos. (...).

O trabalho do professor deve começar por chamar a atenção dos alunos para o período histórico em que a minissérie se passa. Quando aconteceu aquela trama? Quem era o presidente da República na época? Como ele chegou à Presidência? O que estava acontecendo com a sociedade brasileira naquele momento? Como eram a moda, os transportes, os costumes, as comunicações? O enredo da minissérie só faz sentido dentro do contexto daquela época, quando a instituição policial, o vocabulário e as gírias eram diferentes. (...).

O enredo tem como pano de fundo o Segundo Governo Vargas, no período pós-segunda Guerra Mundial. Esta fase da História do Brasil tem início com a volta de Getúlio Vargas ao poder. Depois do fim do Estado Novo, Vargas é eleito presidente pelo voto popular e reassume com uma proposta de forte conteúdo populista. No Segundo Governo Vargas, as pressões dos sindicatos têm uma resposta, embora dentro dos limites do populismo, que os atrelava ao Estado. É uma fase em que os trabalhadores avançam nas conquistas, mas, por outro lado, os sindicatos estão cada vez mais ligados ao Estado. (...).

Pelas passagens acima transcritas, percebe-se, desde logo, que a minissérie é um pretexto para que o professor possa desenvolver conteúdos tradicionais

relacionados com a História do Brasil. É claro que nem todos os aspectos ligados ao tratamento historiográfico do programa podem ser considerados tradicionais. Um bom exemplo disso é o problema da adaptação: a passagem do texto escrito para o formato televisivo, o que, em última análise, levaria a discutir os meios específicos utilizados para contar uma história por meio de um romance ou por intermédio da TV. No entanto, as indicações que poderiam levar a isto são sumárias e apenas sugerem pistas. De qualquer modo, as estratégias de produção de conhecimento histórico mobilizadas pelo escritor/ficcionista (Rubem Fonseca, por exemplo) e adaptadas para a televisão não são objetos de discussão. A História e a Ficção ficam, à semelhança do que foi visto anteriormente, justapostas, colocadas lado a lado, não se relacionam, não se contradizem, tampouco se interpenetram.

Cabe salientar ainda que algo semelhante pode ser observado no trabalho feito pela equipe do programa "Cine Conhecimento" do Canal Futura (TV a Cabo – Globo Sat). Os filmes de ficção, muitas vezes, são tratados de maneira a rebaixar suas potencialidades. Servem tão somente para o reforço de memorização de assuntos clássicos (consagrados nos manuais didáticos). Por este motivo, as películas, ao invés de receberem um tratamento adequado, visto que são manifestações artísticas complexas, recebem análises simplificadas.

Estas iniciativas, ao lado de uma vasta experiência acumulada ao longo da história da televisão brasileira, serviram de lastro para que o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso formulasse projetos de educação à distância. Nos momentos que antecederam à posse, o *Jornal Folha de S. Paulo* (20/11/1994) veiculou diagnósticos segundo os quais, no que tange à educação brasileira, «o principal problema (...) não está na falta de salas-de-aula, mas no preparo da maioria dos professores». Para enfrentar este quadro, «uma das prioridades do próximo governo será desenvolver programas de atualização de professores, especialmente do chamado 'ensino à distância' (...). O Ministério da Educação e algumas TVs já o adotam. A proposta de FHC é integrar todo o país ao sistema. Para tanto, FHC não descarta uma ligação maior entre os Ministérios da Educação e das Comunicações para viabilizar o projeto. (...) Em cada Escola seria instalada uma Antena Parabólica. (...) Os programas de treinamento dos Professores e de ensino dos alunos seriam transmitidos através destas antenas». O custo total está orçado em torno de US\$136,11 milhões «para instalar a tecnologia em todas as 194.443 escolas» (p. 1-9). Novamente os professores são vistos como público consumidor passivo de programas nos quais não têm a menor possibilidade de interferir. As questões relativas à formação pedagógica deficiente são enfrentadas com estratégias centralizadoras. As

condições de trabalho e salários são relegados ao segundo plano.

Diante deste quadro, é possível afirmar que estão dadas as condições para que a exploração da mão-de-obra e o rebaixamento de salários possam prosseguir num ritmo ainda mais acelerado. Com efeito, quando se trabalha apenas com livro didático, cadernos de anotações, quadro-negro, giz e saliva (estas são as condições de trabalho existentes na maioria das escolas brasileiras), ainda se exige do professor um trabalho com algum grau de complexidade, pois que se baseia, sobretudo, na capacidade de organizar e expor coerentemente idéias e conceitos. Ora, qualquer tentativa de exploração da força de trabalho nestas condições esbarrava, necessariamente, no fato de que a ampliação da jornada semanal acaba por produzir a imediata reação contrária do profissional, em função do desgaste físico e mental daí decorrente. O trabalhador, salvo condições emergenciais, não resiste muito tempo a uma jornada semanal de mais de quarenta horas de trabalho, o seu organismo não resiste. Além disso, a qualidade das aulas ministradas cai muito, seja pela falta de tempo para a atualização, seja pelo desgaste físico puro e simples, o que acaba por provocar reações negativas por parte da comunidade escolar atendida.

No entanto, com a introdução destes novos equipamentos, surgem novas possibilidades de exploração. Isto pode ser dito, já que parte do esforço anteriormente exigido — pois o quadro-negro, o giz e o livro didático sozinhos nada podem realizar — agora assume novos contornos: o novo equipamento “fala” pelo professor, organiza os conteúdos dentro do tempo da aula, pode repetir cada um dos passos imediatamente após a solicitação do aluno, não se cansa, não falta ao trabalho, não se atrasa, não reivindica melhores salários, tampouco organiza movimentos grevistas. No limite, aponta-se para a possibilidade de uma escola sem professor. Portanto, implícito à argumentação de muitos daqueles que defendem o uso dos novos instrumentos está a seguinte idéia: aquele profissional, que antes não conseguia ministrar suas aulas com qualidade dentro de uma jornada de trabalho estafante, agora, terá condições de fazê-lo. A produtividade cresce sem prejuízo da qualidade. É isto o que pretendem os responsáveis pela introdução destas novas técnicas. Mas, será isso possível? Não tenhamos dúvidas quanto às novas condições de exploração!!! Já no que concerne à qualidade de ensino — argumento utilizado para convencer pais de alunos e a sociedade em geral de que a proposta é a mais correta — ficam as incertezas. Na realidade, ao contrário do que se espera, com a introdução pura e simples destes novos equipamentos, a tendência é que não se reverta a baixa qualidade de ensino. Isto pode ser dito por dois motivos.

Primeiro: serão mantidas as atuais condições de produção de conhecimento

sustentadas, sobretudo, na separação insitucional entre aqueles que pensam e os que divulgam. Sem exceção, o material didático será concebido e realizado por especialistas de uma grande empresa de comunicações (ou por profissionais ligados às instituições públicas de ensino superior) à qual o professor do ensino fundamental e médio não tem acesso, sequer para reclamar da adequação dos programas à sua realidade (regional, social, étnica, religiosa, etc).

Segundo: a relação professor/livro didático/aluno, tão criticada entre nós, é substituída por uma nova relação: professor/vídeo-cassete/aluno. Desta maneira, não são propostas modificações substanciais. Há, apenas, a introdução de um novo instrumento. E o processo de produção deste material audiovisual, em virtude de seus custos e complexidade, dificultam ainda mais a possibilidade de construir conhecimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Em outros termos, dever-se-ia indagar: professores e alunos terão condições de produzir os seus próprios programas? Quem financiará tais programas? Como se vê, a tão propalada qualidade de ensino não resulta automática ou imediatamente da introdução dos novos meios técnicos.

Para que o uso do cinema em aulas de História do Brasil por meio do vídeo-cassete possa contribuir para a transformação do atual quadro, é preciso ter em vista algumas exigências. Primeira: as propostas de trabalho deveriam girar em torno da utilização de materiais cinematográficos complexos, ficcionais ou documentários, produzidos não necessariamente para serem utilizados em sala-de-aula. Isto, sem dúvida, exigiria da parte do professor algum tipo de aprofundamento sobre o tema tratado, já que as aulas não estão prontas no vídeo. Segunda: as estratégias de abordagem de um determinado tema, sempre que possível, devem basear-se na comparação de mais de um filme sobre um mesmo assunto ou período. Com isso, torna-se possível introduzir, no âmbito do ensino fundamental e médio, algumas noções básicas a respeito da construção do conhecimento em história (diferentes interpretações). Terceira: não se pode perder de vista que o material audiovisual é constituído por uma linguagem particular (linguagem cinematográfica), o que exige do professor uma formação suplementar exatamente para que a discussão das articulações existentes entre as imagens/sons possa ser mais profícua. Faz-se necessário, portanto, um trabalho de decodificação da mensagem visual, já que nem sempre a linguagem cinematográfica apresenta-se como algo transparente (ou de compreensão imediata). Os aspectos opacos exigem interpretação e, por este motivo, não podem ser descartados. Quarta: devem ser viabilizadas as condições materiais mínimas para que professores e alunos possam produzir seus próprios programas em vídeo, ao invés de comportarem-se apenas como consumidores.

Fundamentalmente, para que este horizonte possa ser vislumbrado, exige-se uma modificação profunda nas condições de trabalho dos professores brasileiros que se dedicam ao ensino fundamental e médio. Do contrário, haverá sempre a reiteração do atual quadro: algumas novidades serão introduzidas, mas o essencial não se modificará. Enfim, faremos propostas inovadoras para que, infelizmente, tudo fique exatamente no mesmo lugar.

Notas

* Doutor em História Social pela USP. Professor do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Além de vários artigos em revistas especializadas, publicou os livros *Canibalismo dos fracos* (Bauru/SP: EDUSC, 2002) e *Cinema e História do Brasil* (3ª edição, São Paulo: Contexto, 1994) este último em co-autoria com Jean-Claude Bernardet.

¹ Verificar o trabalho da Professora Rosângela Patriota, intitulado "Teatro e História do Brasil: proposta didático-pedagógica para o ensino de 1º e 2º graus", apresentado durante o Congresso *Pedagogia/97*, realizado Havana (Cuba).

² FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C.; MATHEUS, J. A. *Catálogo: videoteca*. São Paulo: FDE, 1981, p. 3. (Apoio: nº 3).

³ LIMA, M. "Mesmo como pano de fundo, os alunos aprendem História", *escola&vídeo*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Fundação Banco do Brasil, 1994, p. 16-18.

BIBLIOGRAFIA

- BERNARDET, J.-C. & RAMOS, A. F. *Cinema e História do Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.
- FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C.; MATHEUS, J. A. *Catálogo: videoteca*. São Paulo: FDE, 1981, p.3. (Apoio; nº 3).
- KAWAMURA, L. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Ática, 1990.
- LIMA, M. "Mesmo como pano de fundo, os alunos aprendem História". *escola&vídeo*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Fundação Banco do Brasil, 1994, p. 16-18.
- Revista Brasileira de História*, nº 19 (*História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*). São Paulo: ANPUH/Marco Zero, setembro/1989 - fevereiro/1990.
- ROMAGUERA, J. & RIAMBAU, E. (orgs). *La Historia y el Cine*. Barcelona: Fontamara, 1983.
- SILVA, M. A. da (org). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1984.

Mesa-Redonda

A construção da infância e os modos de ensinar a História

Maria Auxiliadora Schmidt¹
Universidade Federal do Paraná

O estudo das relações entre concepções de infância e a construção de saberes e práticas pedagógicas do ensino de História, em determinados momentos da sociedade brasileira, é o objetivo deste trabalho. Estas relações serão analisadas no contexto de um triplice movimento: construção de determinados saberes a partir de certas concepções de infância; a elaboração de um projeto pedagógico centrado na infância, o qual admite a possibilidade e objetivos de se ensinar conteúdos e métodos; a afirmação destes propósitos em propostas de se ensinar a História.

A pesquisa tomou como pressupostos básicos os conceitos de "identidade cognitiva" e de "código disciplinar". A compreensão de como se deu a construção histórica das relações entre determinadas idéias sobre a infância, a psicologia e a pedagogia é fundamental na recuperação da história das disciplinas pois permite entender a importância que tem certas orientações, paradigmas e problemáticas na conformação dos saberes históricos a serem ensinados, isto é da "identidade cognitiva" da Didática da História. Conhecer a "identidade cognitiva" de uma disciplina é tão importante como a recuperação de seu processo de institucionalização (identidade social) e dos primeiros esforços de sua instituição (identidade histórica).² O conceito de "código disciplinar" fornece subsídios

Mesa-redonda realizada no dia 16 de julho de 2002.

para se recuperar saberes e práticas escolares relacionados ao ensino de História, pois permite compreender que

uma tradição social composta não somente por idéias ou princípios científicos, pedagógicos, políticos etc. relacionados com a matéria de ensino, mas também por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar (...) o código disciplinar integra discursos, conteúdos e práticas que interagem e se transformam impelidos pelos usos sociais característicos das instituições escolares em suas diversas fases. (...) O conceito de código disciplinar da História nos ajuda a compreender e reconstruir a memória sobre o ensino da História, porque sua utilização implica, a um tempo, um olhar sinóptico e complexo sobre a realidade sociohistórica de um tempo largo o qual apesar de suas notáveis permanências, apresenta uma configuração multiforme e nem sempre imediatamente visível.³

O surgimento da idéia de infância, bem como as propostas de escolarização podem ser consideradas fenômenos simultâneos, constitutivos do denominado "processo civilizador burguês".⁴ O aumento da produção de obras pedagógicas, notadamente a partir do século XVII, é elucidativo da crença no papel da educação na formação das crianças, nomeadamente em função dos ditames da burguesia, como atestam obras com diferentes pontos de vista em relação à natureza da criança e de sua educação: o cristão tradicional, o ambientalista e o utópico.⁵

O primeiro e mais comum foi o ponto de vista cristão tradicional, fortemente reforçado pela teologia calvinista, segundo o qual a criança nasce com o pecado original. A única esperança de salvá-la seria por meio de uma repressão rude e de sua subordinação, bem como de seu futuro, a uma autoridade como a dos seus pais, professores, ao Estado ou à Igreja. Uma das obras pedagógicas mais representativas desta corrente é a *Didactica Magna*, de João Amós Comenius. Ele vê a criança como algo a ser modelado e preenchido. Apesar de não propor diretamente como ensinar a história, sugere regras gerais para um profícuo método de ensino em todas as ciências, como a ênfase na aprendizagem pelos sentidos, pois

A verdade e a certeza da ciência também não dependem senão do testemunho dos sentidos.(...) Com efeito, se, ainda que uma só vez,

saboreei o açúcar, se alguma vez vi um camelo, se alguma vez ouvi cantar um rouxinol, se alguma vez estive em Roma e a visitei (com a necessária atenção, bem entendido), estas coisas aderem fixadamente à memória e não podem desprender-se. Daqui se vê que, com imagens, facilmente se pode imprimir na mente das crianças a história sagrada e outras histórias.(...). Se por ventura não é possível ter as coisas à mão, podem utilizar-se os representantes delas, isto é, modelos ou desenhos feitos especialmente para o ensino.⁶

O segundo ponto de vista é ambientalista, segundo o qual a criança nasce com uma propensão nem boa, nem má, mas é uma "tabula rasa"⁷, maleável e aberta para ser moldada pela experiência. Foi John Locke quem, a partir de 1693, tornou popular esta perspectiva da "página em branco".⁸ Na concepção de Locke, em que a idéia pessimista da infância como portadora do pecado original e do demônio foi substituída pela concepção da "tabula rasa" ou da "folha em branco", encontra-se a perspectiva da manifestação da razão burguesa quanto à formação de costumes éticos pela via da educação. Ao elaborar uma proposta para a educação do gentleman como ideal pedagógico, ele construiu e difundiu uma concepção de infância profana, racional, mas também provida de instintos, brincalhona, a qual deve ser educada, não no sentido da acumulação do saber, mas da aquisição de bons costumes e de um pensamento virtuoso, através do jogo e do trabalho. Este autor pode ser considerado o fundador da idéia da infância instrumental ou funcional, ao preconizar o discurso psicológico e o tratamento pedagógico racional da infância. Para ele, um dos quesitos mais importantes para se educar e ensinar as crianças, sem precisar de castigos, é tomá-la e às suas inclinações, curiosidades e desejos como pontos de partida. Isto significa que a criança tem necessidade de atividades e isto lhe é peculiar e espontâneo. Este princípio seria assimilado por vários educadores dos séculos XIX e XX.

Outros elementos constitutivos da natureza da criança, para Locke, são a liberdade natural e a inclinação para maltratar todos os pobres seres que estão em seu poder, como os animais. Por isso devem ser vigiadas e educadas no sentido contrário. A tendência que a criança possui para a destruição e para fazer sofrer é um hábito proveniente da sociedade e das pessoas que a rodeiam.

Neste sentido, o ensino de História pode ser considerado um exemplo de estímulo à crueldade infantil, feito pela sociedade. Trata-se de um ensino que consiste, nas narrações de batalhas e matanças – "*a honra e a glória que se concede aos conquistadores (que são em sua maioria os grandes carniceiros da humanidade), acabam de extraviar o espírito dos jovens e chegam a*

*considerar a arte de matar como ocupação louvável da humanidade e a mais heróica das virtudes*⁹. Para combater a tendência inata da criança à crueldade, o ensino de História deveria estimular e desenvolver a bondade e compaixão nas crianças, desenvolver a cortesia na linguagem e na conduta em relação aos inferiores.

O terceiro ponto de vista com relação à natureza da criança e a sua educação foi o utópico. A criança nascia boa e se corrompia somente por sua experiência na sociedade. Esta idéia foi proposta pelos humanistas da Renascença, mas desapareceu com a difusão da doutrina calvinista do pecado original. Foi ignorada até a difusão das idéias de Jean-Jacques Rousseau, na metade do século XVIII.¹⁰ A obra de Rousseau tem sido considerada o momento de consolidação dos princípios norteadores da chamada "concepção funcional da infância".¹¹ Na sua obra *Emílio*, Rousseau é contra a indiferença que o século XVIII ainda dedicava à infância. Numa época em que a infância ou era negada ou era vista como um mal (idade do pecado), ele afirmou: "*ela, (a criança) não deve ser nem animal nem homem e sim criança mesmo*".¹² Com ele e a partir dele, passa a se considerar cada fase da vida da criança com possibilidades diferentes de educação. Além disso, segundo Cerizara, ele

"defende a função da infância: ela existe para que a criança possa se educar e não deve ser encarada com desdém: trata-se de um período necessário à formação do homem. A criança não é um adulto inacabado, nem uma folha em branco. Ela possui valor nela mesma. Rousseau cria o conceito de infância e torna-se pensador revolucionário".¹³

Tendo a experiência como ponto de partida para o aprendizado Rousseau acreditava que este começa pelos sentidos e é por meio deles que a criança elabora as suas representações dos objetos. As sensações constituem o material para seu conhecimento. Para aprender, ela precisa usar os sentidos e o movimento. Como é influenciada pelas sensações, a criança tem predisposição para o arrebatamento, o despeito e a raiva e quanto mais encontra pessoas que a irritam, mais colérica e "emburrada" se torna. Assim, é preciso saber dosar a sua educação, despertando-lhe a bondade, ensinando-a a diferenciar o bem do mal. É nesta direção que Rousseau elabora sua reflexão em torno do ensino de História. Para ele o ensino de História precisa ter certos cuidados

Ouçõ dizer que convém ocupar as crianças em estudos em que só precise de olhos: poderia ser, se houvesse algum estudo em que só

de olhos se precisasse; mas não conheço nenhum. Em virtude de um erro ainda mais ridículo, fazem com que estudem história: imaginam que a história está a seu alcance porque é, apenas, uma coletânea de fatos. Mas que se entende por essa palavra fatos? Imagina-se que a relação que determina os fatos históricos seja tão fácil de aprender, que as idéias deles se formem sem dificuldades no espírito das crianças? Acredita-se que o verdadeiro conhecimento dos acontecimentos seja separável do de sua causa, de seus efeitos, e que o histórico se prenda tão pouco ao moral que se possa conhecer um sem o outro? Se não vedes nas ações dos homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis na história? Absolutamente nada; e tal estudo desprovido de interesse não vos dá mais prazer que instrução. Se quereis apreciar tais ações segundo suas relações morais, tentai fazer com que vossos alunos entendam essas relações e vereis então se a história é da idade deles.¹⁴

A partir do século XIX, as novas idéias acerca da infância tornaram-se fonte principal e privilegiado de experiências e práticas escolares, cujo objetivo era investir na infância como base e preparação do futuro cidadão da nação. Baseando-se nas idéias de Locke e Rousseau, considerados os "pais da infância" e precursores de uma renovação pedagógica, educadores da Europa, Estados Unidos e América Latina, inclusive do Brasil (particularmente a partir do início do século XX) desenvolveram experiências pedagógicas. Este conjunto de experiências inovadoras para a época, foi caracterizado como Pedagogia Moderna ou Pedagogia da Escola Nova. Segundo Bernstein, entre outras formulações desta pedagogia, está que a criança é o centro do trabalho pedagógico, a partir de dois aspectos principais:

O primeiro surge de uma inferência que o professor faz do estágio de desenvolvimento da criança a partir do seu comportamento atual. Tal inferência é então referida a um conceito de prontidão. O segundo aspecto diz respeito ao comportamento externo e é conceitualizado pelo professor como atividade. A criança deve estar ocupada, fazendo coisas. Estes aspectos da criança: o interno (prontidão) e o externo (atividade), podem ser transformados em um conceito de "pronta para fazer".¹⁵

O princípio da atividade como inerente à criança e o respeito às fases do seu desenvolvimento, já encontradas no pensamento de Locke e Rousseau, passam a ser os elementos fundamentais para a organização dos saberes a serem ensinados nas escolas. Esta relação entre a idéia de infância e a organização da escola e das práticas escolares foi se aperfeiçoando, à medida que se consolidavam as experiências dos chamados pensadores escolanovistas. A partir de meados do século XIX, expandiram-se as experiências pedagógicas inovadoras, como na França, a *École des Roches*, de Demolins; na Bélgica, a *École Pour la Vie*, de Décroly; na Suíça, a *Escola Serena*, de Ferrière; na Itália, a *Casa del Bambino*, de Maria Montessori; na Rússia, as experiências desenvolvidas por Leon Tolstói em sua escola de Iasnaia Poliana e retomadas por Krupskaya, esposa de Lênin, após a Revolução de 1917. Em 1890 foi fundado, em Genebra, Suíça, o *Bureau International des Écoles Nouvelles*.

Em 1919, logo após a Primeira Guerra Mundial, Adolphe Ferrière, presidente deste *Bureau International*, sistematizou os princípios que deveriam ser seguidos por aqueles que aderissem ao movimento e à Liga Internacional de Educação Nova, inclusive os objetivos e a metodologia do ensino da História

El objeto de la enseñanza de la Historia – historia política, literaria, económica, estética, religiosa – consiste en hacer comprender al niño el encadenamiento de los hechos, enseñarle la estrecha relación existente entre los fenómenos naturales y los sociales. Respecto a esto la historia será ante todo una ciencia; su estudio ha de contribuir a formar el espíritu científico. (...) He dicho que la juventud se interesa, ante todo, por que se les hable de lo que se relaciona con la juventud misma. Los hechos y los actos de los grandes hombres durante los primeros años de su vida, o sea cuando a su vez se hallaban en la infancia, es lo que interesa a los niños más que nada. Enseñárselos es iniciar su interés por esos héroes, es hacérselos amar, hasta siendo adultos; es hacerles nacer el deseo de conocer el medio en el cual vivieron y lucharon, evocando de este modo toda una época. Tal es el método de las biografías históricas. Este me parece a la vez el más interesante y el más fructífero.¹⁶

Na esteira deste movimento, no qual havia a preocupação fundamental de se transformar a criança em um cidadão consciente e democrático, estão também as experiências desenvolvidas por John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos. A obra de Dewey agrega um conjunto de idéias que

influenciaram educadores do mundo inteiro, inclusive no Brasil, onde suas obras foram amplamente divulgadas desde o início do século XX. Para ele, a sala de aula pode ser considerada uma sociedade em miniatura, a individualidade da criança é construída através da interação com o outro e os Estudos Sociais devem ser considerados como o centro do currículo. Segundo Claparede¹⁷ o que caracteriza a pedagogia de Dewey é o fato dela ser genética, funcional e social. O que torna esta pedagogia genética é ter uma preocupação com o conhecimento que visa desenvolver a criança e não apenas enchê-la de informações ou conhecimentos inúteis. O significado de desenvolvimento é o mesmo proposto por Rousseau e que depois foi abandonado pela psicologia e reduzido a fenômenos da vida mental. A originalidade de Dewey foi mostrar ou saber como deveria ser a atitude do educador ao olhar os desejos e interesses da criança, seguindo a sua natureza.

A pedagogia de Dewey é funcional, como afirma Claparede, pois propõe-se a desenvolver os processos mentais, levando em consideração o seu significado biológico, seu papel vital, sua utilidade para a ação presente e futura. Na perspectiva da educação funcional, não se deve separar as atividades das crianças de suas necessidades, como já afirmava Rousseau. Ordenar, dispor os ensinamentos de maneira tal que os conteúdos apresentados venham a se articular, se ligar a este quadro de necessidades, de desejos e interesses, os quais constituem a alma da criança, é o objetivo do educador. Para Claparede, a contribuição de Dewey foi nos mostrar como isto ocorre em diferentes programas de estudo. Não se trata de apresentar as diferentes disciplinas de maneira pedante, como um fim em si mesmas, no sentido de que é preciso saber porque é preciso saber, mas, ao contrário, trata-se de as ver como instrumentos de vida. Assim, a História é um instrumento de análise das forças sociais com as quais o homem tem que conviver.

É uma pedagogia social porque, segundo Dewey, se o indivíduo é um membro da sociedade, convém prepará-lo para ter uma função útil na sociedade em que ele vive, no grande organismo ao qual ele pertence. A melhor forma de fazer isto é colocar a criança, através de sua própria experiência, em contato com o meio social. A escola é o melhor lugar para que isto aconteça, e o ensino de História tem um papel fundamental neste processo, desde que ela deixe de ser um mero estudo do passado. Assim, no ensino de História, "*o passado é o passado e é preciso deixarmos os mortos enterrarem os seus mortos. O presente e o futuro nos chamam com muita insistência para que ousemos nos permitir imergir as crianças em um oceano de fatos desaparecidos para sempre*".¹⁸ O ensino da História encontra seu significado na medida em que ele estuda a vida social, onde o presente e o passado se entrelaçam. É o conhecimento histórico

que introduz a criança no domínio da vida, revela os motivos que a unem aos outros seres humanos, explica o que é desejável e o que é nocivo e revela os modos de organização da sociedade atual.

Os objetivos do ensino de História, para Dewey, são, também, fazer a criança entender o valor da vida social e levá-la a imaginar as forças que guiam e favorecem a cooperação efetiva entre os homens. Assim, é essencial apresentá-lhe a História como um movimento, de uma maneira dinâmica e este conhecimento nunca deve aparecer como uma acumulação de resultados ou efeitos, como uma estatísticas dos fenômenos do passado, mas como uma força, algo ativo, pois *“Estudar história não é acumular informações, mas traçar uma pintura viva da maneira de agir dos homens, dos seus sucessos e dos seus insucessos”*.¹⁹ Ao se interessarem pela maneira como vivem os homens, pelas ferramentas que utilizam, pelas suas invenções, pelas transformações que realizam, as crianças podem imitar na sua própria vida os procedimentos e os modos de fazer que observaram em outros povos. Deste modo, ao adquirirem uma concepção mais clara e mais viva do ambiente em que vivem os povos que estudaram, a criança pode compreender melhor a sua própria vida. O significado e os objetivos do ensino de História definem, segundo Dewey, os métodos de ensino a serem adotados. O autor sugere, por exemplo, o método biográfico, pois, em sua opinião, os fatos interessam mais à criança quando eles se apresentam através da ação de um herói. No entanto, as biografias não devem ser ensinadas apenas como uma coleção de historietas, mas de modo a fornecer às crianças um meio de melhor compreender a vida coletiva. Na medida em que um dos objetivos do ensino de História é compreender como o homem depende das circunstâncias sociais, torna-se importante impor uma ordem cronológica a este ensino. Ele insiste na necessidade de se entender o desenvolvimento da civilização na sua marcha através dos séculos, começando pelo vale do Eufrates e do Nilo, passando pela Grécia e depois por Roma etc..., apoiando-se também na idéia de que o presente depende do passado e de que cada fase está relacionada à fase anterior. Aqui, diz Dewey, aparece o conflito entre a interpretação lógica e psicológica da história. Se o objetivo da História é fornecer uma apreciação justa da natureza e do desenvolvimento da vida social, o que interessa na história da Babilônia e do Egito não é somente sua contextualização no tempo, mas sua contextualização nos interesses presentes e nos fins atuais da vida social.

Para o desenvolvimento de um programa escolar do ensino de História Dewey propõe três fases ou planos. De início, para crianças de seis anos, uma história generalizante e simplificada, mais centrada na perspectiva da história local e cronológica e capaz de dar à criança uma noção das atividades sociais e

fazer com que ela se interesse pela história das ocupações típicas de sua gente, do seu país e de sua localidade. Para as crianças de sete anos, o autor sugere a iniciação à história da evolução das invenções e de suas conseqüências na vida social; para as de oito anos, pode-se iniciar um estudo dos grandes movimentos migratórios, das explorações, das descobertas que abriram o mundo inteiro à atividade do homem. Gradativamente, a criança vai adquirindo a capacidade de entender a história de sua vila, sua cidade, seu país, do seu continente e dos outros continentes. O estudo da história das civilizações deve privilegiar a história econômica, segundo Dewey.

A história econômica é mais humana, mais democrática e, por isso, de influxo mais liberal do que a história política. Ela não se preocupa com a ascensão e a queda de principados e poderes, mas com o desenvolvimento da verdadeira liberdade, por meio do domínio da natureza effectuado pelo homem commum, que é para quem existem os poderes e os principados.²⁰

A grande divulgação da obra de Dewey no Brasil ocorreu com a organização por Lourenço Filho da Biblioteca Pedagógica Brasileira, particularmente a série Actualidades Pedagógicas. Em seu livro *“Democracia e Educação”*, publicado nesta coleção, em 1936, Dewey reserva um capítulo – *“A significação da Geografia e da História”* – para discutir o significado, os objetivos e o método do ensino de História e onde reafirma o princípio de que *“o verdadeiro ponto de partida da História é sempre alguma situação actual com seus problemas.”*²¹

As propostas sobre como ensinar a História, pautadas na perspectiva da nova concepção de infância, foram também divulgadas no Brasil, através das obras de Didática Geral, as quais reservavam um capítulo para o ensino específico de cada conteúdo. Em 1932, esta mesma coleção já havia publicado a obra *“Didática da Escola Nova”*, da autoria de A.M. Aguayo, na qual o autor destina um capítulo para o ensino de História, incorporando as idéias de Dewey e de J. Serrano, autor brasileiro, cujas obras sobre metodologia do ensino de História foram amplamente divulgadas no Brasil. Os manuais de Aguayo e de Serrano estão presentes nas indicações bibliográficas dos documentos de reformas curriculares após a Lei Francisco Campos de 1931 e foram usadas nas escolas normais do período. É importante destacar, nas instruções metodológicas de Aguayo²², a sistematização que o autor faz do método de ensino de História, sugerindo a organização e ordenação dos conteúdos: 1. O método de agrupamento

– organização dos conteúdos partindo da família, comunidade, Estado, aspectos religiosos, arte e ciência. Na família, comunidade e Estado propõe-se o estudo das personalidades eminentes. 2. O método das efemérides – ensinar os fatos históricos nas datas importantes as quais são celebradas durante o ano, de acordo com o calendário. 3. O método dos círculos concêntricos – dividir o conteúdo em vários ciclos, do menos para o mais profundo. 4. O método dos graus históricos da civilização – organização dos conteúdos segundo o grau de desenvolvimento das civilizações. 5. O método regressivo – começa o estudo pela época atual e retrocede, período por período. Seu oposto é o método progressivo.

Para além dos métodos, Aguayo justifica a existência de uma base psicológica para o ensino da História, tendo a criança como centro da aprendizagem – *“Na escola primária o ensino da história deve organizar-se sobre firme base psicológica, o que significa que o estudo dessa disciplina deverá adaptar-se ao interesse e à compreensão da criança”*.²³

Outro autor também divulgado através da série Biblioteca Pedagógica Brasileira foi Roger Cousinet (1881-1973), educador francês, adepto da pedagogia nova. Entre outras indicações metodológicas Cousinet propõe um trabalho intenso com documentos históricos no ensino de História

O valor da aprendizagem histórica não reside, absolutamente, na posse, no sentido escolar aprendizagem, de conhecimentos que poderão, com efeito, ser inutilizáveis, e inutilizados. Reside no trabalho, feito pelo aluno, para examinar, comparar, classificar, reunir certo número de documentos postos à sua disposição, ou por ele encontrados, a fim de chegar a construir e não, de modo algum, a adquirir o saber histórico representado pelas transformações sucessivas de uma cidade ao longo da história. E quando o escolar houver assim construído, com o auxílio do material que são os documentos, e dos instrumentos de trabalho que são a observação, a comparação, a classificação, um saber de dada natureza, certamente poderá não utilizar imediatamente esse saber, e até não o utilizar jamais, mas guardará o benefício do trabalho operatório que houver efetuado para construir esse saber, que não mais devemos chamar de saber bruto, mas ao qual poderíamos dar o nome de saber operado.(...) O aluno tornar-se-á um aprendiz, isto é, alguém que conhece o objeto que pretende atingir, que sabe, pois, o que quer saber, que sabe o que sabe e o

que não sabe, que chega, pois, a um conhecimento cada vez mais claro, sem esperar nenhum juízo magistral, do que possui e do que lhe falta, que utiliza cada vez melhor os documentos a ele fornecidos, ou por ele descobertos, verificando que uns são utilizáveis, outros não, ou o são insuficientemente, para seu objetivo, que aprende como, com precisão, buscar, informar-se, inquirir, que aprende a aprender.²⁴

As propostas para o ensino de História, as quais têm como referência a concepção de infância instituída no e pelo discurso da pedagogia nova, além de serem divulgadas no Brasil através dos manuais de didática destinados à formação de professores, encontram sua forma mais sistematizada na obra do historiador e educador brasileiro Jonathas Serrano (1855-1944).²⁵

A interação de Serrano com autores expressivos da produção educacional da época, pode ser apreendida de maneira enfática, através do seu diálogo com a obra de John Dewey. É neste autor que ele irá buscar os referenciais básicos para a sua concepção do papel e do significado do ensino de História, bem como a sua proposta metodológica. Assim como Dewey, Serrano entende que o ensino de História deve ter como referência primordial a experiência da criança, o estímulo à sua inerente curiosidade e o desenvolvimento de significações a partir das suas necessidades reais, tendo como ponto de partida a relação presente/passado. Ele também defende que o ensino de História deve evitar qualquer tipo de memorização e apresentação de fatos que não tenham interesse para o aluno. Serrano professa seu entusiasmo com um ensino centrado na criança e baseado nos novos métodos, cuja referência é o princípio da aprendizagem ativa

O que a criança pôde e deve aprender são os aspectos pittorescos e sugestivos do passado, os grandes feitos, as empresas gloriosas e heróicas. Diga-se-lhe em phrase clara e simples como eram aquellas sociedades, quaes os seus usos, a vida publica e domestica, o que já conheciam de mais importante nas industrias, nas artes, nas sciencias, comparando sempre com o que hoje temos. Datas, só as principaes, - que são poucas e virão naturalmente para melhor situar um facto capital e, ao redor d'elle, muitíssimos outros secundários. Entao a creança apreciará essa data como um ponto de referencia; ficar-lhe-á facilmente gravada na memória; aprenderá a história como uma história, ou antes uma colleção de historias, de contos animados e interessantes. Ao contrario, aquelles

a quem se multiplicaram nomes e datas apenas, sem outro proveito que o de lhes empanturrar indigestamente os cérebros juvenis, quasi sempre ganham aversão à disciplina que reputam fastidiosa e é, na realidade, tão sedutora.²⁶

O diálogo de Serrano com as inovações pedagógica é apresentado de maneira explícita nas suas obras metodológicas destinados ao uso pelos professores – “Methodologia da Historia na aula primária” (1917) e “Como se ensina a História” (1935), bem como em seus vários manuais didáticos destinados aos alunos. À moda dos mestres da pedagogia nova, Serrano valoriza um trabalho cuidadoso com as datas, a causalidade histórica, e, acima de tudo, um ensino que privilegie os dados dos sentidos em detrimento da simples memorização. Para isto, sugere o trabalho com todos os tipos de recursos de visualização: mapas, gráficos, gravuras, retratos, quadros históricos, desenhos, recortes de revistas e jornais, visitas a museus, pinacotecas, arquivos, bibliotecas e excursões a lugares históricos, pois, em sua opinião “Se há disciplina que deve ser ligada intimamente à vida humana é sem dúvida a História. Ensiná-la aridamente, sem integrá-la no conjunto vital dos nossos interesses é um peccado pedagógico”.²⁷

Apoiando-se na concepção funcional de infância de Claparede, ele defende uma nova concepção de escola e de educação e uma transformação na formação dos mestres, em todos os graus de ensino, a qual deve antes de tudo ser psicológica. Acima de tudo, para Serrano, os professores de História devem “desenvolver a iniciativa pessoal de seus alumnos. Teremos em breve, no Brasil, um núcleo respeitável de verdadeiros sabedores da mais bella, da mais complexa e da mais difficil das sciencias que se occupan do Homem.”²⁸

A relação entre as novas concepções de infância e propostas de ensino de História pode ser observada também nas instruções metodológicas da Lei de 30 de junho de 1931, decreto 19.890, do Ministério da Educação e Saúde Pública, sobre a reforma do ensino secundário, a chamada Lei Francisco Campos. Segundo Hollanda²⁹, a presença de Instruções Metodológicas foi a grande novidade da reforma Francisco Campos. Pode-se afirmar que, na História, as instruções metodológicas incorporaram as novas perspectivas pedagógicas, tanto no que se refere aos objetivos do ensino como aos métodos a serem adotados.

As novas idéias estão claramente indicadas no texto da lei, particularmente no que se refere ao tratamento metodológico dos conteúdos. As orientações metodológicas propõem o uso da história biográfica, ligada à vida dos grandes homens, o estímulo à observação, a extensão do trabalho escolar para além das aulas, como a realização de visitas a museus, apreciação de monumentos e, ainda, conforme afirma o texto da lei, “*Merece especial*

cuidado no ensino de História a iconografia, atendendo-se à curiosidade natural dos alunos pelas imagens. Além das gravuras impressas nos manuaes, cumpre sejam também empregadas as projeções”.³⁰ Ademais, a lei incorpora a valorização da história econômica e da intervenção ativa do aluno na realidade.

Pode-se afirmar que a idéia de infância construída no e pelo discurso da pedagogia da Escola Nova, a quem Claparede denominou de “Infância Funcional”, e cujos textos fundadores estão nas obras de Rousseau e Locke, constituiu um elemento de referência para a construção das primeiras propostas para o ensino de História no Brasil. Esta infância, indicada na proposta de Dewey, anunciada por Serrano e formalizada na e pela Lei Francisco Campos, pode ser considerada como um dos elementos constitutivos da “identidade cognitiva” do ensino de História.

Ao mesmo tempo esta criança, que tem uma natureza peculiar, isto é, que é pela sua própria natureza, ativa, curiosa, espontânea e cuja inteligência é considerada em seu dinamismo e desenvolvimento, ou seja, a criança genética; esta criança que tem a função de atuar e agir no meio em que vive; esta criança que, como ser social, é membro de uma comunidade e nela precisa exercer uma função útil, será o sujeito a partir do qual serão instituídas práticas e saberes, os quais podem ser considerados como os principais encadeadores do “código disciplinar” do Ensino de História.

Conhecer a concepção de infância a qual está subjacente às propostas que os educadores construíram para o ensino de História é, portanto, um dos estudos fundamentais e importantes para se apreender o próprio de construção do ensino de História em nosso país e para se compreender que, o caminho de renovação deste ensino passa, também, pela renovação da forma pela qual se olha a nossa criança.

Notas

1 Profa. do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná; profa. de Metodologia e Prática de Ensino de História da UFPR.

2 WARDE, M. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M.C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Ed., 1997, p.289-312.

3 CUESTA, Raimundo Fernandez. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la História*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997, p. 20-21.

4 ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Uma história dos costumes*. Vol.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

5 SCHMIDT, M. Auxiliadora. *Infância: Sol do mundo. A 1ª Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira*. (Curitiba, 1927). Paraná: 1997. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da UFPR.

6 COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. 2aed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbekian, p.307-309.

7 Tabula Rasa ou Tábua Rasa significa inexistência de quaisquer impressões anteriores à experiência. Na tábua de cera, plana e lisa, nada ainda se havia escrito: era uma tabula rasa. A expressão tem origem em Aristóteles. Em S. Tomás de Aquino: "A alma humana não tem em si as espécies inteligíveis como um dado natural(...) mas possui em potência, tal como uma tábua rasa na qual nada foi escrito. Em Locke: "Suponhamos que o espírito seja, como dizemos, um papel em branco, sem nada escrito, sem nenhuma idéia..." "Tábua rasa, papel branco, é bem o sentido da expressão. In: CLAPAREDE, E. *A educação funcional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940, pp.8-9.

8 LOCKE, John. *Pensamentos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.

9 LOCKE, J. *Op. cit.* p. 166

10 STONE, Lawrence. *Familia, sexo y matrimonio em Inglaterra: 1500/1800*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1989.

11 CLAPAREDE, Ed. *A educação funcional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.

12 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou Da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992, p.5-6

13 CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: a educação da infância*. São Paulo: Scipione, 1990, p.9

14 ROUSSEAU, J.J. *Op.cit.* p. 101

15 BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. In: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n.49, p. 26-42, maio 1984.

16 FERRIÈRE, A. *Problemas de educación nueva*. Madrid: F. Beltrán, 1930, p. 126-127

17 CLAPAREDE, E. La pedagogie de M. John Dewey. In: Introduction. *Apud*. DEWEY, J. *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1913, p.5-36.

18 DEWEY, J. *L'École et l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1913, p.119

19 DEWEY, J. *Idem.* p. 120.

20 DEWEY, J. *Idem.*, p. 128.

21 DEWEY, J. *Democracia e Educação. Breve tratado de Philosophia de Educação*. São Paulo: Cia.Ed.Nacional, 1936, p. 270.

22 AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo. Cia.Ed. Nacional, 1944.

23 AGUAYO, A. M. *Idem.* p. 247.

24 COUSINET, Roger. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. São Paulo: Cia Ed. Nacional/Ed.Universidade de São Paulo, 1974, p.153-154

25 Ver SCHMIDT, M. Auxiliadora. *O método é a maravilha da escola e a delícia do professor. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História*. Texto apresentado no XXII Ische. Alcalá de Henares (ES), 2000.

26 SERRANO, J. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917, p.35

27 SERRANO, J. *Como se ensina a História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935, p.13

28 SERRANO, J. *Idem.* p. 108.

29 HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura/ INEP, 1957.

30 BRASIL. *Ministério da Educação e da Saúde Pública*. Decreto n.19.980, 18/04/1931.

Mesa-Redonda

Para uma educação histórica da criança - Um olhar através de um programa de avaliação

Sônia Regina Miranda

Universidade Federal de Juiz de Fora

Há alguns meses atrás, quando eu trocava os canais da TV buscando algo para me distrair, parei num quadro do programa da Ana Maria Braga denominado "Desafio do Louro". Neste quadro, a apresentadora abria um *link* direto com uma escola pública escolhida e, a um grupo selecionado de alunos do ensino fundamental cabia a espinhosa tarefa de responder perguntas ao vivo, na frente de uma pequena arquibancada que abrigava a torcida composta por todos os alunos da escola, além, é claro, dos espectadores do programa. A escola vencedora seria doado um pequeno arsenal de multi-meios tais como computadores, vídeos, televisores, além de um considerável acervo de livros, fitas de vídeo e documentários, bem como uma importância significativa em dinheiro. Aos alunos escolhidos cabia, portanto, a dura responsabilidade de garantir o prêmio para uma escola que não possuía aqueles fantásticos objetos de desejo de boa parte dos educadores. Mais do que isso, a eles cabia a responsabilidade de responder positivamente ao desafio do papagaio para dar credibilidade ao ensino recebido na escola e a si próprios enquanto alunos. O fracasso, nesse caso, seria individual, mas também público e coletivo.

Na hora marcada o *link* se abriu e o Louro apresentou suas perguntas, uma seguida da outra: "Qual o nome *completo* do traidor de Tiradentes?" e "Qual a data exata- *dia, mês e ano*- em que aconteceu a Inconfidência Mineira?" Como era de se esperar, os alunos não conseguiram responder à pergunta, perderam tudo e a TV transmitiu imagens de uma escola em lágrimas, numa desolação comparável à final da Copa do Mundo de 1998 em que o Brasil perdeu o título de pentacampeão para os franceses. Confesso que, a despeito de minha formação como historiadora concluída há quase 20 anos e minha militância, desde então, como professora de História, também correria o risco de, em circunstâncias similares, balançar frente a Mesa-redonda realizada no dia 16 de julho de 2002.

tais perguntas, tendo em vista o teor do que foi perguntado e sua evidente inutilidade enquanto saber escolar. No entanto, o episódio me serviu para muitas reflexões e pretendo utilizá-lo aqui para elucidar aquilo que se encontra no eixo dos problemas que pretendo suscitar neste debate: o que selecionar em História dentre os saberes instituídos e socialmente valorizados? O que está envolvido no chamado “pensar historicamente”? Que elementos inerentes ao conhecimento histórico devem ser vistos como relevantes sob o ponto de vista da aprendizagem e da formação do indivíduo? O que deve constituir uma ação pedagógica capaz de *educar o indivíduo para a aprendizagem da História?*

A mídia escrita e televisiva, as famílias em geral e boa parte de especialistas da educação tendem a ver tal episódio como representativo de um ensino de História marcado pela fragilidade e pelo fracasso. Muitas pessoas devem ter pensado ou dito algo do tipo: “como pode aqueles alunos estarem estudando na escola e não saberem isso?” Pierre Vilar, ao discutir a especificidade do trabalho histórico, nos alerta para o fato de que o maior perigo da História reside em sua ambigüidade. Ela é uma área de saber que envolve, ao mesmo tempo, “o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento” (VILAR, 1985). Isso significa dizer que aquilo que orienta a transposição entre o saber histórico e o saber escolar envolve simultaneamente a narrativa acontecimental e os aspectos inerentes à construção deste mesmo saber. Keith Jenkins leva tal questão à conseqüências analíticas mais profundas ao destacar que passado e História possuem estatutos ontológicos diferentes e são resultantes de ações e momentos distintos. Uma coisa é o passado em si, entendido genericamente como História, cujo caráter é infinito. Outra coisa é o conhecimento elaborado sobre esse passado, na maioria das vezes, desvinculado do tempo do acontecimento e, portanto, alvo de determinações de inquietações e procedimentos de um outro tempo. (JENKINS, 2001)

Algumas décadas antes, Marc Bloch (1997), em um monumental elogio à profissão do historiador, embora não tenha conseguido concluir a última parte de seu clássico “Introdução à História” que, segundo seu plano dedicava-se à discussão do ensino da História deixa claro que dentro daquilo que ele chamou de *educação da sensibilidade histórica* do indivíduo (BLOCH, 1997, 101), “o espetáculo da investigação, com seus sucessos e reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca frieza e tédio” (BLOCH, 1997, 118).

Poderíamos dizer, para o exemplo das crianças acima, que o que se apresenta como hegemônico perante a opinião pública e à mídia em geral envolve uma concepção de História entendida como a matéria desse conhecimento, isto é, a descrição dos eventos do passado. Em nosso metiêr mais particular, um pouco mais afastado das lentes televisivas, assistimos há um mês o Provão de História, que tem por objetivo avaliar a proficiência dos alunos que se formam enquanto historiadores, constituído nas mesmas bases conceituais, isto é, sobre a idéia de História enquanto conhecimento de uma matéria e não enquanto matéria de vários conhecimentos possíveis. O valor pedagógico central advindo dessa perspectiva envolve, claramente,

a formação de indivíduos eruditos, capazes, por exemplo, de vencer o desafio do Louro e demonstrarem o quanto são “informados” e “inteligentes”. No entanto, se considerarmos a análise de Bloch, não é na erudição histórica que reside o caráter formativo da História. Ao contrário disso, a base de uma educação histórica está exatamente nos nexos possíveis que podem ser estabelecidos entre o procedimento histórico e o saber escolar.

Há algumas décadas temos discutido, no Brasil, a pertinência a respeito do que caracteriza a temática histórica escolar e a validade de um ensino baseado em pressupostos teórico-metodológicos tradicionais e memorizantes. Não temos, no entanto, exclusividade nessa seara de problemas. Em diferentes partes do mundo essa temática acerca da pertinência do saber histórico em dimensões mais específicas tem chamado atenção de pesquisadores e educadores. Ao discutir a natureza do que caracteriza o pensamento histórico e a necessidade de escolarização da criança em relação a temáticas que o desenvolvam, Hilary Cooper, ao pensar a realidade inglesa contemporânea, destacou contundentemente que “às crianças são dadas usualmente perspectivas singulares do passado e não têm sido ajudadas a compreender porque diferentes pessoas, em diferentes tempos, criam diferentes interpretações que podem ser mais ou menos válidas. Os conceitos de tempo e mudança, motivo, causas e conseqüências, similaridades e diferenças têm sido raramente desenvolvidos.” (Cooper, 1995). Ao contrário disso, freqüentemente essas mesmas crianças têm sido solicitadas, desde bem pequenas, a explanar descritivamente fatos relevantes, pessoas importantes, temas consagrados por uma historiografia didática de modo acrítico e, sobretudo, aspectos particulares de um passado nem sempre capaz de produzir sentido para sujeitos históricos, que vivenciam o tempo presente.

A hipótese central que tem permeado minhas investigações é a de que a aquisição da informação histórica se dá de modo desprovido de qualquer significação para o aluno porque não possui qualquer elo epistemológico ou mesmo cognitivo com o procedimento histórico. O historiador, em seu trabalho, seleciona temas, busca as fontes necessárias e possíveis à sua investigação e, a partir da interação entre as fontes e os seus referenciais teóricos, estabelecem explicações que podem, na maior parte dos casos, gerar compreensões e olhares muito diversos sobre a realidade. Ao contrário disso, a informação constante nos meios didáticos são recebidas, na maior parte dos casos, desprovidas desses elos decorrentes do “fazer histórico” e, nesse sentido, resta aos alunos somente a assimilação e/ou a memorização da informação. O efeito negativo principal a ser destacado neste modelo pedagógico é que, por mais sedutor e agradável que seja o conteúdo em tela e, por outro lado, por maior que seja o cuidado do professor com os aspectos cognitivos do aluno em relação ao tema selecionado, há muito pouco de formativo nisso. A erudição continua sendo vista como um objetivo em si mesma e, em geral, o aluno submete-se aquilo que Jorge Larossa comenta sobre a relação entre Agamenon e seu porqueiro: “a verdade é a verdade e devemos acreditar sempre em sua própria condição de verdadeira” (2001:150). Isso implica, em última análise, no distanciamento do aluno

e do indivíduo, da compreensão de que existem relações de poder que perspassam os enunciados, por mais *verdadeiros* que possam parecer e que qualquer enunciado, qualquer que seja sua linguagem constitutiva, deve ser objetos de compreensão e desvendamento.

A decorrência central de uma aproximação epistemológica entre a seleção temática do professor e o procedimento histórico reside na particular atenção com a natureza das fontes enquanto objetos de uma produção histórica e, portanto, enquanto enunciados de sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais e cuja produção nos remete à compreensão de relações sociais em temporalidades distintas, segundo aquilo que Jacques Le Goff destacou como "documento monumento" (1994). Além disso, tais enunciados também se apresentam para nós enquanto circunstâncias de expressão de diferentes linguagens da realidade e que, por sua vez, pressupõem diferentes processos de educação que permitem a construção de inteligibilidade sobre essas mesmas realidades. Para se compreender, por exemplo, o que tem sido o processo histórico de educação visual é preciso, no trabalho escolar, desconstruir e decodificar as linguagens visuais, desvendando os processos inerentes às linguagens da TV, cinema, fotografia e pintura. (Almeida, 1996)

Operando com diferentes fontes e decodificando diferentes linguagens, os historiadores não reconstróem mas reinterpretam o passado à luz de diferentes evidências (Thompson, 1981), a partir das quais o investigador elabora inferências em função dos quadros explicativos que lhes permitam compreender a historicidade de determinadas circunstâncias, e portanto, chegar a um entendimento daquilo que envolve diversidades no tempo. Isso é o que nos leva, em última análise, à possibilidade de pensar historicamente.

Já em 1930 Marc Bloch falava de uma educação da sensibilidade histórica que, antes de vincular-se à assimilação dos conteúdos culturalmente definidos sobre o passado e a evolução da humanidade, deveria basear-se no que a História envolve de pesquisa e, portanto, de escolha, investigação, comparação e, sobretudo um olhar crítico e compreensivo sobre o presente, em consonância com aquilo que a consciência histórica nos dá.

Um trabalho pedagógico que leve o indivíduo a uma Educação Histórica, deve ter dois eixos centrais de ação:

a) Em primeiro lugar, deve construir a sensibilidade e a capacidade de apreensão por parte do aluno daquilo que diz respeito ao fazer histórico. Margarida Louro Felgueiras destaca sobre esse aspecto que é nas relações epistemológicas com o desenvolvimento da História enquanto saber e ciência que devem ser buscadas as pontes com o ensino. (Felgueiras, 1994). Sobre esse mesmo aspecto, Hilary Cooper (1995) destaca que a aquisição das habilidades que levam o aluno a sustentar opiniões com argumentos, compreender que uma idéia não é "a resposta certa" mas uma dentre possíveis interpretações, e que algumas questões não podem ser respondidas

senão a partir de uma investigação que parta das evidências constituem aquilo que pode existir de mais importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

b) Em segundo lugar, um trabalho pela educação histórica deve levar o indivíduo, desde sua infância, à construção da temporalidade. Este, no entanto, não será meu objeto de análise aqui na ANPUH-MG. Vou me restringir ao primeiro caso a partir de um objeto concreto: os resultados obtidos pelo Programa de Avaliação da Escola Básica- PROEB, integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Destes resultados vou analisar alguns aspectos auferidos para a área de História não em sua totalidade, mas em relação às habilidades vinculadas à construção do conhecimento, particularmente aos saberes discentes envolvidos na capacidade de ler, identificar informação, definir autoria, inferir pela fonte e comparar.

Coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o PROEB teve por objetivo de, através de um sistema global de avaliação, realizar diagnósticos e produzir informações capazes de orientar as políticas públicas estaduais e municipais de educação.

O trabalho realizado foi uma elaboração coletiva marcada por uma construção teórica aberta que, aos poucos foi constituindo o tom das provas e a categorização dos resultados de modo a dar inteligibilidade a um elenco de indicadores estatísticos que, sem uma base conceitual bem construída, correria o risco de não acrescentar muito sob o ponto de vista da discussão da construção da aprendizagem em História e Geografia. De um total de aproximadamente 1200 questões foram selecionadas 859 que compuseram o pré-teste e, a partir destas, 430 que compuseram o teste. Sob esse ponto de vista a construção do teste foi também uma macro-operação de seleção e, portanto, não teve como meta dar conta de todos os aspectos relacionados ao conteúdo e aprendizagem em História e Geografia. Portanto, ele não teve e nunca terá a pretensão de trazer respostas para tudo mas tendo em vista o caráter teórico metodológico dos instrumentos selecionados temos aqui elementos muito significativos para procedermos a um balanço preliminar a respeito do quadro do ensino de História e Geografia em Minas Gerais, ainda que isso venha como um olhar distante da prática dos atores reais que fazem a escola cotidiana. Estiveram integrados ao programa de avaliação a totalidade dos municípios mineiros que compõem a rede estadual de ensino bem como alguns municípios com redes municipais, de modo optativo. Isso significou algo em torno de 600 mil alunos avaliados.

A partir dos resultados auferidos com as provas submetidas à totalidade do público investigado foi construída uma escala de proficiência que se apresenta aqui como um modelo global de análise a respeito do processo de construção cognitiva em História e Geografia em relação ao público investigado.

O modelo de análise proposto para História e Geografia, que foi construído

em função do público escolar de Minas Gerais de 4ª, e 8ª, séries do ensino fundamental e 3ª. série do ensino médio, apresenta 3 campos globais de competências e, a partir desses campos, sub-itens inerentes a habilidades julgadas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à compreensão de seu tempo e seu espaço. Como competências globais foram destacadas as condições de se situar, de estabelecer relações e de generalizar ou comparar. Grosso modo, tais blocos de competências abrigaram questões cujos propósitos inseriam-se, respectivamente, em atributos de observação, análise e síntese.

As questões do teste, originalmente formuladas em função de uma lista de descritores, foram categorizadas a partir de grandes habilidades e por sua vez, agrupadas nos três blocos de competência genéricos. Cada linha indica, portanto, uma habilidade que, pensada dentro de uma competência global correspondente, foi identificada a partir de um conjunto específico de questões.

Como meu recorte selecionado para essa mesa restringiu-se àquilo que se vincula à idéia de conhecimento e às habilidades envolvidas no procedimento histórico, a escala abaixo reproduzida restringe-se somente a alguns aspectos investigados pelo programa e não está, portanto, completa em relação ao que foi produzido como resultado final.

Nas colunas verticais observamos, acima, as faixas de proficiências dentro das quais os alunos de uma determinada escola são posicionados em virtude de seus resultados. Para fins didáticos, as faixas de proficiência foram agrupadas em 3 intervalos, expressos pelas linhas em preto (nível crítico, muito abaixo do mínimo necessário a uma condição básica de escolarização, letramento e, sob o ponto de vista da educação histórica, de ausência absoluta de habilidades cognitivas elementares que capacitem o aluno à compreensão da temporalidade e da natureza do conhecimento histórico), vermelho (nível intermediário) e azul (nível suficiente).

Nas linhas horizontais observamos o modelo geral construído a partir dos resultados globais e que, portanto, indicam uma tendência global de aquisição cognitiva face ao que foi observado para o conjunto da população escolar do estado, sobre o qual foi construída a escala. O intervalo branco indica que a competência em questão não começou a ser desenvolvida pelos alunos que se situam na referida faixa. O intervalo em amarelo indica as faixas de proficiência em que a competência em foco encontra-se em vias de constituição. O intervalo em azul indica as faixas de proficiência em que mais de 80% dos alunos são capazes de responder positivamente aos itens que avaliam aquela competência e, portanto, indica competências plenamente constituídas.

RESULTADOS DO PROEB/2001- ESCALAS PARCIAIS DE PROFICIÊNCIA EM HISTÓRIA*

HISTÓRIA 4ª Série		160 a 180	180 a 200	200 a 220	220 a 240	240 a 260	260 a 280	280 a 300	300 a 320	320 a 340
Escala de proficiência em História - 4ª Série do ensino fundamental (4ª Série do ensino fundamental)	Identificar informações	Em linhas								
		Em imagens								
	Em gráficos e tabelas									
Identificar fontes de reconstrução do passado	Memória									
	Iconografia									
Perceber historicidade	Diferenciar produtos de consumo do passado e presente	Fontes do cotidiano								
		Vestígios da cultura material								
	Associar manifestações culturais a sociedades									
Diferenciar sociedades no momento presente	Diferenciação de paradigmas históricos									
	Diferenciar natureza e cultura									
Interpretar/elaborar hipóteses	Contextualização de uma informação									
	Pela leitura da fonte									
Comparar momentos históricos	Pela compreensão da temporalidade									
	Compreensão de continuidades e rupturas									
HISTÓRIA 8ª Série		160 a 180	180 a 200	200 a 220	220 a 240	240 a 260	260 a 280	280 a 300	300 a 320	320 a 340
Escala de proficiência em História - 8ª Série do ensino fundamental (8ª Série do ensino fundamental)	Procedimento histórico básico	compreensão da natureza de textos								
		Identificar informações em narrativas de memórias								
	Identificar informações em documentos escritos									
Identificar informações em linhas do tempo	Identificar informações em gráficos e tabelas									
	Identificar informações em fotografias e pinturas									
Identificar informações em charges	Interpretar/elaborar hipóteses a partir de informações diretas									
	Interpretar/elaborar hipóteses - inf. asso									
Associar a história ao estudo do homem	comparar pontos de vista									
HISTÓRIA 3ª Série/ensino médio		160 a 180	180 a 200	200 a 220	220 a 240	240 a 260	260 a 280	280 a 300	300 a 320	320 a 340
Escala de proficiência em História - 3ª Série do ensino médio (3ª Série do ensino médio)	Identificar informações	fontes e autoria								
		em documentos e textos escritos								
	em gráficos e tabelas									
em imagens	em linha de tempo									
	Perceber historicidade									
Inserir informação em um contexto	informação vinculada ao cotidiano, privado ou atualidade									
	informação histórica - suporte didático usual									
Interpretar/elaborar hipóteses	Critica historiográfica									
	a partir de imagem									
Interpretar a partir de fonte escrita	Comparar pontos de vista									
	Interpretar 2 ou mais fontes associadas									
Comparar pontos de vista	Interpretar p/dado quantitativo									

* Foram excluídos desta escala os demais aspectos pertinentes ao conjunto das variáveis investigadas pelo programa que não aqueles vinculados à temática objeto desta Mesa Redonda. Maiores informações acerca dos resultados globais podem ser obtidos através das publicações do CAED/UFJF-caed@lame.ufjf.br

A leitura da escala em seu conjunto nos mostra, por exemplo, que quem é capaz de, na oitava série, inferir a partir de informações e/ou fontes associadas, é capaz de todo o resto sob o ponto de vista da compreensão do procedimento histórico, isto é, consegue identificar informações em diferentes suportes documentais, compreende a natureza e diversidade de fontes, possui uma compreensão histórica em função de paradigmas não tradicionais e, portanto, associa-a ao estudo dos homens em suas múltiplas dimensões e é capaz de comparar pontos de vista. Por outro lado, verificamos com essa mesma escala que os alunos ao final da terceira série do ensino médio não são capazes de, em geral diferenciar paradigmas historiográficos, o que ainda os coloca longe de uma circunstância de crítica histórica.

Poderíamos discutir muito a respeito do que tais resultados desvelam ou escondem. Não há dúvidas de que as metodologias que buscam monitorar e investigar o real sob o ponto de vista quantitativo, embora relevantes sob um determinado aspecto, silenciam vozes e atores da complexidade do fazer pedagógico. Michel de Certeau (2001) por exemplo, as renega enquanto alternativas políticas que impedem um olhar sobre diferentes práticas contextualizadas em seus sujeitos. No entanto, ao olhar tais resultados enquanto historiadora que sou, enxergo neles indícios e sinais que me permitem indicar evidências relevantes quanto à situação atual de ausência de uma *educação histórica* nos termos aqui estabelecidos conceitualmente, ou, dito em outras palavras, do predomínio de uma tendência hegemônica quanto à história ensinada que muito pouco contribui para a compreensão da História enquanto um processo particular de investigar e compreender o mundo. Os resultados obtidos para a 4ª. série indicam que a população pesquisada tem dificuldades em identificar informações sobre qualquer suporte, observam aspectos de presente e passado como um todo indissociado e confuso, não conseguem associar diferentes fontes à possibilidade de construção de explicações sobre o passado, não conseguem inserir informações em contextos específicos e não iniciam, portanto, um movimento cognitivo que habilite os alunos a perceber a historicidade de circunstâncias apresentadas. Cerca de 40% da população investigada nesta fase de escolarização situa-se em uma faixa considerada crítica, ou seja, abaixo da linha vermelha conforme demonstrado na escala e sequer iniciam o movimento de aquisição daquilo que envolve os procedimentos operacionais em História.

Para a 8ª. série a faixa crítica diminui para menos da metade em relação ao público de quarta série mas é grave o fato de apenas cerca de 7% dos alunos estarem concluindo esse ciclo escolar dominando efetivamente envolve o procedimento histórico básico, isto é, a identificação de informações, leitura de diferentes suportes, comparação de pontos de vista e realização de inferências a partir das evidências apresentadas. Tal ordem de problemas se perpetua até a 3ª. série do ensino médio, de onde os alunos estão saindo sem serem capazes de, por exemplo, realizar

inferências a partir de tabelas e dados quantitativos ou baseando-se em dois ou mais suportes. Tampouco são capazes de identificar paradigmas historiográficos distintos no que tange, por exemplo, a diferenciação de uma história tradicional, factual e heróica, com uma escrita da história não baseada nesses parâmetros e que privilegie outros sujeitos históricos.

De um modo geral tais resultados nos levam de volta à perspectiva de estudo da história entendido enquanto uma matéria sobre a qual adquirimos um saber universal que invoca uma tradição sobre a qual deve se constituir a base da erudição. Isso significa dizer que aquilo que deve constituir a base para um procedimento de seleção de conteúdos educativos bem como a definição de aspectos metodológicos para o de trabalho do professor, em termos gerais, ainda encontra-se longe dos aspectos epistemológicos e dos procedimentos que caracterizam o fazer histórico. Nesse sentido, a História ainda se encontra longe de formar no aluno a condição de pensar o conhecimento e sua geração como algo que se constrói e, portanto, muda segundo os sujeitos e as condições de produção. A formação da consciência histórica e a capacidade de pensar historicamente, cedem espaço, nesse caso, à repetição de alguns saberes socialmente legitimados que, na maioria dos casos, não se relacionam à condição do indivíduo compreender o tempo e o espaço, nem tampouco à condição do cidadão adquirir os elementos necessários à compreensão de sua identidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Milton. Aproximações em forma escrita sobre as imagens da pintura e do cinema. In: ZAMBONI, Ernesta & MIGUEL, Antônio. *Representações do espaço*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.
- CARDOSO, Ciro & VAINFAS, Ronaldo. *Os domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & PEREZ BRIGNOLLI, Hector. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 2001.
- COOPER, Hilary. *The teaching of History in primary schools*. London: David Fulton, 1995.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, Repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HOBSBAWM, Eric. *Sobre a História*. Companhia das Letras: 1998.
- _____. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LARROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1994.

THOMPSON, Edward. *Miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TUAN, Y Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário de iniciação histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985.

Mesa-Redonda

Viagens filosóficas ao sertão mineiro: os desafios práticos ao saber livresco dos naturalistas luso-brasileiros e estrangeiros na virada dos setecentos para os oitocentos

Ricardo Ferreira Ribeiro

Universidade Federal de Ouro Preto

Variados campos do conhecimento, frente aos desastrosos impactos da ação humana sobre o planeta, foram desafiados, na segunda metade do século XX, a debater a nossa relação com o mundo natural. A História Ambiental, também chamada de História Ecológica ou História das Paisagens, é uma subdisciplina dentro da História, surgida nesse contexto da discussão da “questão ambiental”. Esta subdisciplina impunha como um dos seus desafios a necessidade das diversas ciências buscarem superar o seu confortável “ilhamento” disciplinar, construindo pontes na forma de novas ferramentas de investigação, novos conceitos, etc e sujeitando-as ao ameaçador convívio com o diferente.

As reflexões sobre as relações entre a natureza e a sociedade humana não são uma exclusividade do pensamento contemporâneo, estando presentes em diversos momentos históricos. No entanto, na historiografia de boa parte do século XX, o mundo natural, muitas vezes, apareceu como um pano de fundo estático e perene, sem nenhuma importância, para centro da ação.

Mesa-redonda realizada no dia 16 de julho de 2002.

ocupada apenas pelas relações sociais. Talvez, em parte, a adoção desta segmentação entre o social e o natural possa ser vista como uma reação às tentativas realizadas, no século passado e início deste, de explicar a sociedade e a cultura através de elementos do mundo natural. Os determinismos geográfico e racial e o "darwinismo social" importaram conceitos e submeteram as ciências sociais à biologia, servindo às causas do imperialismo e do nazismo, como justificativa científica a algumas das ações mais bárbaras da história contemporânea.

No Brasil, o sertão tornou-se o espaço geográfico e social privilegiado desta interpretação e, certamente, nenhuma outra região ou sociedade foi mais fortemente analisada, entre nós, sob a ótica da sua determinação pela natureza. Essa abordagem tem sua expressão mais consagrada em *Os sertões*, de Euclides da Cunha, mas, cerca de cem anos antes dele e de outros que adotaram a mesma linha de análise, naturalistas e cronistas luso-brasileiros e estrangeiros antecipavam o mesmo tipo de enfoque ao se debruçarem sobre aquela região.

É verdade que Sertão é uma palavra plural, pois se refere a uma diversidade desse mundo interior do nosso país e o presente trabalho se remete a uma delas: o sertão mineiro. Nesse sentido, a contribuição de naturalistas e cronistas sobre essa região está no fato de serem os primeiros letrados a percorrerem a região e registrarem, entre o final do século XVIII e o início do seguinte, um conjunto sistemático de informações não só sobre a sua paisagem natural e suas muitas riquezas, mas também por descreverem, minuciosamente, o seu cotidiano. Assim, construíram uma imagem perene da natureza e da gente sertanejas, que influenciou não apenas o pensamento da passagem dos oitocentos para o século passado, mas que marca, até os dias de hoje, as nossas percepções das entranhas do Brasil.

Naturalistas, cronistas e suas viagens filosóficas

Lilia Schwarcz aponta que "David Knight denomina 'século da ciência' o período que vai de 1789 a 1914 (...)" (Schwarcz, 1995: 29). Essa afirmação de caráter geral também pode ser constatada para Portugal, com os seus desdobramentos para o Brasil e para as Minas Gerais. Nessa direção, a Reforma da Universidade de Coimbra, promovida pelo Marquês de Pombal, em 1772, constituiu-se em um marco histórico, onde se destaca a criação das faculdades de Matemática e de Filosofia Natural, para qual foi nomeado Domingos Vandelli (1735-1816), da Universidade de Pádua, como lente para as cátedras de Química e História Natural (Zoologia, Botânica e Mineralogia).

Vandelli naturalista destaca, em obra específica sobre o tema, a importância da realização de viagens científicas, ou "filosóficas" para investigar as possibilidades de exploração de riquezas naturais no Império

Colonial Português. A mais famosa dessas jornadas foi aquela empreendida pelo baiano Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815), aluno de Vandelli, chefe da primeira expedição científica a explorar o interior da Amazônia entre 1786 e 1792. No entanto, as suas influências também se deram entre alguns mineiros, incluídos entre os 1752 brasileiros matriculados em Coimbra durante o século XVIII.

À medida que ocupavam cargos públicos diversos, alguns naturalistas e cronistas viveram ou realizaram viagens ao Sertão Mineiro e aí investigaram suas riquezas naturais: Joaquim Veloso de Miranda (1750-1817), José Vieira Couto (1752-1827), José Joaquim da Rocha (1740-1804), Diogo Pereira Ribeiro de Vasconcelos (1758-1812), Caetano José Cardoso, Luis José Godoes Torres, José Eloy Otoni (1764-1851), entre outros. Seja a sua correspondência oficial ou as suas "memórias", "descrições" e outros escritos estão recheados de informações sobre a capitania, seus limites territoriais, clima, relevo, hidrografia, recursos minerais, vegetais e animais, população, economia, administração pública e outros tantos aspectos de suas várias regiões. Sua obra também incluía a divulgação de experiências práticas com a aclimação de alguma espécie útil ou o emprego concreto de algum recurso natural importante, constituindo, dessa maneira, objeto de interesse da Coroa e de seus representantes na Colônia, a quem, em geral, se destinava.

De forma diferente, os naturalistas e viajantes estrangeiros que estiveram no sertão de Minas, na primeira metade do século XIX, escreviam relatos de suas viagens para seus compatriotas, ávidos por notícias de terras exóticas; ou publicavam estudos científicos destinados a garantir seu renome entre os colegas europeus. Muitos ingleses, franceses, alemães, austríacos, russos e mesmo norte americanos, só tiveram sua entrada no Brasil permitida depois da vinda da Família Real e da abertura dos portos às nações amigas, recebendo para suas viagens e estudos o apoio desta, ou dos governos e firmas comerciais de seus países de origem, interessados nos possíveis resultados científicos e econômicos de suas descobertas. Entre os que deixaram importantes contribuições sobre aquela região, merecem destaque: John Mawe (1764-1829), Wilhelm Ludwig von Eschwege (1777-1855), Georg Wilhelm Freyreys (1789-1825), Auguste Prouvençal de Saint-Hilaire (1779-1853), Jean Ferdinand Denis (1798-1890), Johann Emanuel Pohl (1782-1834), Karl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868), Johann Baptist von Spix (1781-1826), Alcide Dessalines D'Orbigny (1802-1875), George Gardner (1812-1849), Francis de la Porte Castelnau (1812-1880) e Hermann Burmeister (1807-1892).

Embora, em geral, escrevendo em sua língua pátria, suas obras são muito mais populares entre nós, possuindo, às vezes, mais de uma edição;

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. Viagens filosóficas ao sertão mineiro. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 139-154, 2002.

enquanto, a dos luso-brasileiros permanece, em sua grande maioria, pouco conhecida. Alguns de seus escritos continuam completamente inéditos, exigindo um trabalho de resgate e divulgação urgente, que vem sendo implementado com brilhantismo pelo Centro de Estudo Históricas e Culturais da Fundação João Pinheiro, atualizando o esforço primeiro da Revista do Arquivo Público Mineiro, que igualmente também publicaram várias obras importantes de viajantes e naturalistas estrangeiros sobre as Minas Gerais.

O saber livresco e o conhecimento popular

Na virada dos setecentos para os oitocentos, a ciência e a prática científica na Europa ainda viviam seus anos de adolescência, procurando se firmar sobre outras formas de conhecimento humano, no revolucionário rastro das transformações promovidas pela burguesia. Os seus pálidos reflexos que alcançavam a América Portuguesa eram representados por alguns poucos homens de ciência, possuidores de conhecimentos gerais, em grande parte, assentados mais em variadas leituras do que na investigação metódica do mundo que os acercava. No entanto, a expectativa da Coroa e das autoridades coloniais é que eles pudessem ser capazes de dar respostas concretas para a crise da mineração, seja melhorando os métodos de fazer parir fabulosas riquezas geradas no útero da terra brasileira; seja revelando, como Midas, novos tesouros, ainda desconhecidos.

A falta de homens de ciência impunha a improvisação e o aproveitamento do que se pudesse contar na Colônia, dividindo muitos dos naturalistas luso-brasileiros suas funções na burocracia da capitania com novas tarefas de estudos de riquezas e remessa de amostras de diferentes produtos para a metrópole. Um exemplo dessa dupla condição pode ser observado na biografia de Caetano José Cardoso, cirurgião-mór agregado ao Regimento de Linha, conhecido por ter atestado a duvidosa versão oficial do suicídio de Cláudio Manoel da Costa, que também foi encarregado fazer estudos mineralógicos e de *varias plantas e seus productos medicinaes, indigenas da Capitania de Minas Geraes* (Cardoso, 1902). O engenheiro de minas alemão, Eschwege foi arrasador na avaliação da sua aptidão para tais estudos: "Este homem, somente porque possuía alguns livros sobre Química e Mineralogia, foi logo considerado apto para dirigir pesquisas naturais" (Eschwege, 1979: 163).

Não se trata, no entanto, apenas da rivalidade entre naturalistas luso-brasileiros e estrangeiros, pois José Bonifácio de Andrada e Silva não foi menos ferino ao avaliar os constantes erros de identificação de amostras minerais cometidos por José Vieira Couto. Esse médico do Real Hospital da Extração de Diamantes do Tejuco, que também estudou matemática e

formou-se em filosofia pela Universidade de Coimbra, tornou-se naturalista improvisado. O nosso "Patriarca da Independência", formado na mesma universidade, em carta ao visconde de Anadia, observava que: "Joze Vieira Couto não he Mineralogista, nem Docimasta; mas he hum Moço trabalhador", concluindo em sua avaliação: "Parece-me pois conveniente que V.Ex.^a lhe ordene haja de limitar-se à busca e remessa dos Minerães" (AHU Cx. 182 Doc. 53). O próprio José Vieira Couto reconhece que cometia erros de identificação dos metais recolhidos por ele: "dando por ferro na minha primeira Memória de 1799, todas as minas que não eram outra coisa mais senão minas de cobre" (Couto, 1905: 67).

Se entre os naturalistas luso-brasileiros a improvisação se constituía em uma característica marcante; entre os estrangeiros, a ciência não se definia pela especialização observada mais recentemente. Além de relatos de viagens, publicaram estudos nas áreas mais diversas: Eschwege escreveu dezenas de trabalhos em mineralogia, etnografia, demografia, engenharia florestal, cartografia, etc; enquanto Martius nos legou obras tanto de botânica, como de etnografia, historiografia brasileira, direito, medicina, etc.

A História Natural daquele período estava influenciada pelos trabalhos do naturalista sueco Karl von Linné - Lineu (1707-1778), famoso por haver desenvolvido a nomenclatura binária para classificação de plantas e animais na sua obra *Systema Naturae*. A descrição e a classificação de espécies vegetais e animais, bem como, a identificação de formações minerais, constituíram, sem dúvida, uma das principais preocupações dos naturalistas que então percorriam o sertão mineiro. Trata-se, assim, de uma ciência que buscava desvendar o mundo pela sua catalogação, na perspectiva de que ordenar o caos natural seria o primeiro passo para a sua apropriação. Nesse esforço, interessava a cada naturalista associar, para a posteridade, seu nome à descoberta de uma espécie nova e de realizar homenagens a colegas e mecenas. O zoólogo alemão Freireyss, em visita ao Alto São Francisco, revela como esse tipo de interesse motivava os cientistas europeus a enfrentar a aridez de uma aventura por aquela região: "A demora aqui não era agradável, mas compensadora para as minhas coleções. Até agora tinha atravessado uma região onde, antes de mim nenhum naturalista tinha pisado, e que todos os dias fornecia-me objetos ainda não descritos" (Freireyss, 1982: 72).

As autoridades coloniais e outros financiadores dos trabalhos dos naturalistas esperavam, no entanto, resultados mais práticos dos seus estudos. Vandelli, que mantinha contatos frequentes com Lineu e que tanto influenciou a formação de naturalistas em Coimbra, já em 1788, ponderava que:

O saber pois somente o nome das plantas não he ser Botanico, o verdadeiro Botanico deve saber além disto a parte mais difficultoza, e interessante, que he conhecer as suas propriedades, usos medicinais; saber a sua vegetação, modo de multiplicar as mais uteis, os terrenos mais convenientes para isso, e o modo de os fertilizar (Vandelli *apud* Prestes, 2000: 76).

Para bem servir aos Estados que os remetiam ao além mar, os naturalistas luso-brasileiros e estrangeiros deviam realizar uma matemática muito concreta: despender poucos recursos e realizar tarefas objetivas e de indiscutível utilidade para a riqueza das nações. Eschwege resumiu, desta forma, a missão que lhe foi atribuída pelo Governo Português: "(...) fui enviado a Minas em 1811, desprovido de todo auxílio que me permitisse trabalhar eficazmente. Eu devia, por meio de conselhos, fazer reviver nos mineiros o espírito da mineração" (Eschwege, 1979: 42).

O que os estudos dos naturalistas revelavam nem sempre ia ao encontro das expectativas das autoridades e do povo da capitania, pois a ciência sempre se firmou degladiando contra o que considerava como crendices e superstições tacanhas, como relata José Vieira Couto:

Corre a fama todavia, e é tradição constante n'esta Capitania de muitos annos, que n'estas serras visinhas ás fontes do Abaité existem trez montes de ouro (...) vivem todos enthusiamados com estas esperanças; conservam estes roteiros, e sabem-nos de cór; são suas conversas de dia, e seus sonhos de noite. (...) Cabe agora como a proposito o desenganar os povos. Jámais se achará ouro e alguma serra ou monte, que seus rios ou regatos visinhos o não denunciem muito longe (Couto, 1905: 140).

Se era parte do trabalho dos naturalistas criticar os conhecimentos dos moradores da capitania acerca da arte de minerar, constituídos a partir da experiência de algumas gerações nessa atividade; também era baseado nessa que eles avaliavam as novidades trazidas pelos homens de ciência.

O mineiro brasileiro, que só pude conhecer bem depois de bastante trabalho, ajuíza em geral da utilidade de um trabalho ou de uma máquina, não pelo que ele ou ela pode realizar, mas

só pelo que é capaz de produzir, sem levar em consideração as circunstâncias que constituem óbice ao fim colimado (Eschwege, 1979: 43).

Não se tratava de um desinteresse ou menosprezo pelas propostas da ciência com vistas a solucionar os problemas vividos pela mineração, mas da exigência de resultados palpáveis. No entanto, não se pode negar uma certa satisfação em contatar que o saber dos livros não se mostrava mais eficiente que os anos de experiência concreta acumulada no desentranhar da terra as riquezas:

Com efeito, todos que iam a Vila Rica perguntavam se o Barão (sob esse nome era eu geralmente conhecido) extraíra muito ouro, e, como a resposta era sempre negativa (era o caso real, pois os serviços davam apenas para o custeio) entendiam que nem valia a pena ver o novo sistema de lavagem introduzido no Brasil (Eschwege, 1979: 44).

Nesse embate sobre as duas formas de conhecimento, Eschwege confessa seu fracasso em tentar cumprir sua missão, que para ele seria como jogar um pouco de luz nas trevas: "As lições simples e os esclarecimentos que dei aos mineiros não tiveram nenhum resultado" (Eschwege, 1979: 43).

Naturalistas e cronistas luso-brasileiros e estrangeiros foram severos críticos dos métodos de mineração empregados ao longo de todo o século XVIII. Joaquim Veloso de Miranda, José Vieira Couto, José Eloy Ottoni, Mawe, Eschwege, Saint-Hilaire, Pohl e vários outros apontaram como uma das principais causas da decadência desta atividade a "pobre técnica mineira e a completa ignorância dos mineiros no que se refere aos conhecimentos geológicos" (Eschwege, 1979: 151). O fato de terem se dedicado a extrair ouro ou os diamantes o mais rápido possível, explorando as riquezas mais facilmente encontradas na superfície, era como se tivessem matado, ou melhor, enterrado a sua "galinha dos ovos de ouro". Desta forma, apontavam que "os primeiros habitantes legaram a seus sucessores a parte de mais difícil extração" (Saint-Hilaire, 1975a: 89).

Era nessa tarefa que residia a grande contribuição dos homens de ciência, pois a apostavam que a atividade não estava inviabilizada e alguns acreditavam mesmo que "a mineração do ouro (...) ainda pode ser levada a um auge de grandeza, onde nunca esteve" (Couto, 1994: 61). Para tanto,

tornava-se necessário aprofundar as explorações até então restritas aos trabalhos a talho aberto: “esses mesmos montes que dizem estar esgotados e lavrados não se pode dizer senão que estão arranhados nas suas superfícies e que as veias dos metais se acham pela maior parte ainda intactas no seu centro” (Couto, 1994: 61/62). Essa perspectiva conhecimentos geológicos, que só os homens de ciência possuíam, pois, como observa Joaquim Veloso de Miranda, “falta tambem o meyo de se poder fazer hum calculo sobre húa mina achada, e segurarem os Min.^{os}, q.^{to} he possivel os seus interesses, antes de fazerem grd.^{es}, mas inuteis; ou melhor diria prejudiciaes serviços” (AHU Cx. 145 Doc. 02).

Para melhorar os conhecimentos sobre métodos científicos de mineração, entre os moradores da capitania, Mawe sugere que: “Dever-se-iam comprar livros de ciências e empregar todos os meios possíveis para propagar a instruções entre seus habitantes” (Mawe, 1944: 262). José Vieira Couto aponta as dificuldades para a adoção de novas técnicas entre uma população com pouca escolaridade e distante de uma formação científica: “Quem não vê que todas estas cousas dependendo de principios e profundos conhecimentos da hydraulica e da mechanica, serão tão mançamente praticadas por homens, que apenas sabem ler, e quando ainda o sabem?” É nesse sentido que considerava necessário o socorro dos homens de ciência, capazes “de guiarem aos outros” (Couto, 1905: 148).

Os novos conhecimentos se traduziam na introdução de novas técnicas, modernizando a mineração ainda baseada, sobretudo, no trabalho escravo, considerado de alto custo frente as dificuldades da atividade. Assinalavam a necessidade de mecanizar várias de suas tarefas, pois segundo Joaquim Veloso de Miranda, os mineiros “não conhecem outras maquinas mais do q` a roda de tirar agoa”. Este também assinala que “perde-se m.^{to} ouro fino, porq` se não faz uzo de azougue (exceto em húa, ou outra parte) como ensina a Chimica, e praticão os Mineiros das outras Naçoens” (AHU Cx 145 Doc 02). Para a aquisição de novas técnicas e máquinas recomendam a constituição de sociedades para a mineração do ouro, seguindo o modelo de formação de empresas capitalistas européias.

A crítica dos naturalistas às técnicas empregadas na Capitania de Minas Gerais não se restringe à mineração, mas também se estende, com igual vigor, à agricultura. Saint-Hilaire defende uma “reforma do sistema da agricultura empregado”, visando diminuir os impactos ambientais dessa atividade: “Adotem os mineiros o uso do arado e dos fertilizantes, e não mais terão necessidade de destruir suas matas (...)” (Saint-Hilaire, 1975a:

92). José Vieira Couto aponta a abundância de recursos naturais como uma das causas dessa imprevidência:

Parece que já é tempo de se atentar nestas preciosas matas, nestas amenas selvas que o cultivador do Brasil, com o machado em uma mão e com o tição na outra, ameaça-as de um total incêndio e desolação. Uma agricultura bárbara e, ao mesmo tempo, muito mais dispendiosa tem sido a causa deste geral abrasamento. O agricultor olha ao redor de si para duas ou mais léguas de matas como para um nada e, ainda a não as têm bem reduzida a cinzas, já estende ao longe a vista para levar a destruição a outras partes; não conserva apego nem amor ao território que cultiva, pois conhece muito bem que ele talvez não chegará a seus filhos (...) (Couto, 1994: 77).

Saint-Hilaire responsabiliza esse método de lavar a terra pela contínua interiorização dos mineiros pelos sertões, não se fixando nas áreas já cultivadas e se afastando dessa maneira física e espiritualmente da sua origem européia, aproximando o seu modo de vida ao dos índios e das feras que habitavam aquelas brenhas. Condena, nesse sentido, a isenção de impostos por dez anos, dada àqueles que se transferem para as regiões de fronteira: “Em vez de recompensar a homens que destroem florestas, que se conceda o mesmo prêmio aos que lavrarem as terras cobertas de capim gordura, e ver-se-á, ousou dizê-lo, uma feliz revolução dentro em pouco na Província de Minas Gerais” (Saint-Hilaire, 1975a: 93).

A agricultura se constituía então como uma alternativa econômica para muitos mineiros que já não conseguiam extrair do subsolo as mesmas riquezas que seus pais e avós. Joaquim Veloso de Miranda assinala que a mineração sofria com a “carestia de escravos, ferro, aço, pólvora e sal”, o que contribuía para escolherem a agricultura, embora sabedores dos menores lucros que proporcionava:

Este aumento de preço nos generos da primr.^a necessid.^e tem desanimado a m.^{tos} Mineiros, obrigado a lançar maon de meyo mais faceis p.^a promoverem os seus interesses; quaes são os da Agricultura. Neste genero de trabalho achão mais segurança, ainda que pouco interesse; poupão mais do quadruplo de ferro, e aço; não dispendem pólvora algúa; os escravos ainda que

velhos, dão serviço consideravel; o q' não acontece nas Minas (...). (AHU Cx. 145 Doc. 02).

Seguindo a mais autêntica cartilha fisiocrata, José Eloy Ottoni lamenta os prejuízos que a mineração havia causado ao desenvolvimento da atividade agrícola: "Donde se deve concluir, que infelizme.º para o nosso Portugal se descobrião as Minas pois nos fizeram desprezar as verdadeiras riquezas da Agricultura p.ª correremos cañçados apóz hum fantasma de riquezas imaginarias" (Ottoni, 1908: 310/311).

Tesouros dessa gente sertaneja

Ao Conviver de perto com diferentes segmentos sociais da capitania, seja pela sua origem, ou pelos longos períodos de permanência ou de viagem, os naturalistas e cronistas não se tornavam apenas críticos das práticas e crenças dessa população. Esse cotidiano de proximidade também despertou o seu interesse por vários conhecimentos populares acerca dos recursos naturais da Minas Gerais e das suas possibilidades econômicas.

Havia, no final do século XVIII e no início do seguinte, um grande interesse por plantas medicinais e por certas drogas providas das colônias, entre as quais merece destaque a "quina do Peru", até então, sob o monopólio de comerciantes da América Espanhola. "Vandelli formulara a hipótese de que a planta existia no Brasil, porque o país margeava regiões onde os espanhóis a colhiam" (Dean, 1996: 148), iniciando o que o historiador Warren Dean (1996) chamou de a "corrida pelo quinino". Graças a esse interesse pelas plantas úteis à medicina e ao comércio, o governador da capitania de Minas Gerais recebia, em 1813, a determinação de que "ouça o físico-mor sobre as qualidades e quantidade dos produtos medicinais indígenas de Minas Gerais e exija dele uma relação circunstanciada dos mesmos, informando quais os preços de tais produtos" (Veiga, 1998: 715). Luís José Godoy Torres, físico das tropas da capitania, elaborou uma lista com 25 plantas medicinais, com suas respectivas descrições e usos, acompanhada dos *Preceitos, que se devem guardar na colheita das plantas medicinaes, que se houverem de tirar nesta capitania* (Torres, 1902: 735/745). O cirurgião-mor agregado ao Regimento de Linha, Caetano José Cardoso, também incumbido da mesma tarefa, apresentou uma lista de 40 plantas medicinais. Segundo ele: "*exceptuando a Ipecacuanha, Contrainerva, e Quina, não correm em commercio, nem dellas se faz uso nas Boticas*", pois eram desconhecidas

não só dos farmacêuticos, como "dos Naturalistas Botânicos, que S. Magestade e Alteza Real tem mandado ás Minas" (Cardoso, 1902: 751). No entanto, ele recomenda os caminhos dos sertões a quem quiser conhece-las:

Todas essas plantas, ou seus productos podem ser adquiridos com muita facilidade, e economia, encarregando aos Commandantes dos destacamentos do Indayá, Abaeté, Piracatu, e aos das Divisões do Rio Doce, para mandarem fazer sua colheita, por serem muito conhecidas em todas estas partes; assim como tambem mandarem outras muitas, que os Sertanejos têm descoberto, e se tem acreditado por suas virtudes(...).(Cardoso, 1902: 750/751).

Saint-Hilaire recorria exatamente a essa fonte em suas pesquisas botânicas: "em toda a parte em que eu parava, tinha sempre o cuidado de perguntar quais eram as plantas mais usadas na região" (Saint-Hilaire, 1975b: 93). Era exatamente nas localidades de mais difícil acesso à medicina oficial, que esses recursos eram explorados e onde o conhecimento popular se mostrava mais vivo, como observa D'Orbigny: "em uma região onde não há médico, quase todos os homens idosos são botânicos e naturalistas. Os velhos mostram-se, pois, muito úteis para indicar ao viajante as plantas medicinais" (D'Orbigny, 1976: 117). Nos sertões, "não existe colono que não possua ao alcance seus medicamentos. Algumas plantas medicinais foram indicadas aos portugueses pelos índios que, sem dúvida, as conheciam havia muito tempo (...)" (Saint-Hilaire, 1975a: 228). Ferdinand Denis temia que tais virtudes medicinais fossem "exageradas" e aponta ser necessário que "botânicos instruídos fôssem incumbidos de ir não só observar os vegetais assinalados à pública utilidade, mas reconhecer a sua ação como medicamentos. É este o único meio de obter cabal conhecimento das plantas medicinais do Brasil (...)" (Denis, 1955: 322). Assim, o conhecimento popular, como até hoje é considerado, só seria merecedor de crédito se validado pelos homens de ciência. Esses, no entanto, construíam seus estudos sobre o uso dos recursos naturais se apropriando do conhecimento dos sertanejos, remetendo para o Velho Mundo as informações aqui obtidas, muitas vezes, acompanhadas de amostras que iam colhendo em suas investigações. Entre 1786 e 1807, governo de Minas Gerais enviou 78 caixas e caixotes com produtos de História Natural para Portugal, colhidos por naturalistas luso-brasileiros. Os estrangeiros foram ainda mais profícuos em

suas remessas para vários museus da Europa: Saint-Hilaire embarcou 30.000 espécimes, de mais de 7.000 espécies, das quais aproximadamente 4.500 eram desconhecidas dos cientistas.

O interesse destes pesquisadores não se resumia à nossa flora e fauna, mas também muitos produtos minerais foram enviados para aquele continente. Joaquim Veloso de Miranda, José Vieira Couto, o Barão Eschwege, entre outros destacaram as potencialidades de novas alternativas minerais, como ferro, salitre, chumbo, etc. cuja exploração já era realizada em Minas Gerais, mesmo que clandestinamente. O primeiro teve sua produção artesanal introduzida em Minas Gerais pelos escravos africanos durante o século XVIII e "muitos lavradores e ferreiros passaram a produzir ferro só em quantidade suficiente para as suas necessidades, não só porque, antes da chegada da Família Real, era proibido fabricar ferro industrialmente, como também porque se desconhecia o processo de produzi-lo em grande escala" (Eschwege, 1979: 203). De forma semelhante, a "fabricação do salitre e da pólvora, até então, limitava-se ao absolutamente necessário para os caçadores dos sertões, nada sobrando para a exportação" (Eschwege, 1979: 189), embora a produção de pólvora também fosse proibida.

Naturalistas e viajantes no sertão mineiro

Investigando as potencialidades desses diferentes recursos naturais, naturalistas e viajantes luso-brasileiros e estrangeiros empreendiam longas jornadas, durante meses e até anos; por caminhos ásperos e pouco trafegados; enfrentando as intempéries do clima e da natureza adversa; alojando-se em abrigos improvisados ou a céu aberto; submetendo-se a doenças, acidentes e ameaças de roubos e encontrando dificuldades de obter os recursos necessários às suas empreitadas, incluindo desde auxiliares até alimentos. Aos moradores do Sertão Mineiro, aquela presença despertava uma "indiscreta curiosidade", ao ver pessoas de hábitos tão distintos, como relata Castelnau: "desatavam em riso ao nos ver, apontando-nos com o dedo, exactamente como fazem também os campônios dos arredores de Paris, quando vêem os macacos no Jardin-des-Plantes" (Castelnau, 1949: 193). Também os surpreendia o objetivo de tão longas e arriscadas viagens:

Sem Dúvida Os Vaqueiros Têm Tido Tempo De Se Familiarizar,
Pela Vista Ao Menos. Com Os Estrangeiros,

Levados Pelo Amor Da Ciência A Seus Desertos; Porém Nada Poderia Explicar A Surpresa, Que Lhes Causaram Os Primeiros Sábios, Que Ali Penetraram (...) Eles Não Puderam Abster-Se De Notar, Que Deviam Necessariamente Haver Nesse Mundo Ignoto Muitos Homens Extraordinários, Visto Que Alguns Se Atreviam A Afrontar Verdadeiros Perigos Só Para Achar Pequenos Insetos, Detestados Nos Campos, E Plantas Boas Quando Muito Para As Vacas (Dénis, 1955: 335).

Seria, certamente, interessante saber que imagens os sertanejos construíram desses visitantes exóticos, assim como, é instigante constatar como esses perceberam aquela região e sua população. Os naturalistas, em particular, os estrangeiros, após percorrerem a exuberância da Mata Atlântica, definiram o Cerrado de maneira bastante negativa. Identificaram a vegetação típica do Sertão Mineiro como "florestas-anãs" (Saint-Hilaire e D'Orbigny), cujas árvores eram "enfzadas" (Pohl, Gardner e Saint-Hilaire), "esparças e raquíticas" ou "mirradas" (Saint-Hilaire).

Do ponto de vista humano, o Sertão Mineiro não é visto de forma diferente: muitas vezes, é designado em seus relatos como um "deserto", com limites geográficos definidos:

O que é pois na realidade essa região chamada deserto, num país, que apresenta êle mesmo ainda, vastas solidões? O sertão de Minas (porque cada província tem o seu) ocupa pouco mais da metade desta grande região. Pôsto que assaz incertos sejam seus limites, o referido sertão se prolonga, pouco mais ou menos, desde o 13° até perto de 21° de latitude. Havendo abarcado, ao meio dia, uma pequena porção da comarca do Rio das Mortes, ao oriente abrange uma considerável parte dos distritos de Sabará e Serro-Frio; a oeste, toda a comarca de Paracatu, situada ao poente do rio São Francisco, se pode reputar como fazendo parte do sertão. - Por isso, como disse um viajante, não se deve entender que o sertão se limita só à província de Minas Gerais, prolonga-se até à da Bahia (Dénis, 1955: 327/328).

Essa região, por suas características, difere, porém dos outros sertões (do Nordeste e do Centro Oeste) e, principalmente, do litoral e da região mineradora. Não era o fato de possuir uma população rarefeita, mas era a

ausência de civilização que tornava tal região um "deserto":

Quando percorri a parte oriental da Província de Minas, deixando-me conquistar pela hospitalidade de seus habitantes, por sua cortesia e inteligência, não tardei a me identificar com seus interesses e suas necessidades. Considerava-os como amigos, quase compatriotas. Nos sertões de Paracatu voltei a me tornar um estrangeiro. Desde Araxá (...) não creio ter encontrado uma única pessoa com a qual pudesse manter uma ligeira conversa. (...) Os rudes habitantes da região desértica (...) não conhecem nenhuma das comodidades às quais damos tanto valor, nem mesmo despendem o menor esforço para melhorar sua moradias. As casas em que vivem são pequenas e escuras, e mesmo nas fazendas um pouco mais prósperas, a que pertence ao dono da propriedade não se diferencia dos alojamentos dos escravos. A desordem é a característica dessas miseráveis habitações (...). (Saint-Hilaire, 1975b: 119)

Parte dessa ausência de civilização é atribuída a composição racial da população sertaneja, pois "só a mínima parte dos sertanejos é de origem européia: a maioria consta de mulatos, na quarta ou quinta geração; outros são mestiços de índios com negros ou de europeus com índios" (Spix & Martius, 1981: 86). Também os fatores ambientais são apontados como contribuindo para o modo de vida rude do sertanejo: "Nessas regiões o isolamento líquida com a emulação, e o calor do clima convida à ociosidade. A inteligência deixa de funcionar, a cabeça não raciocina mais, e todos mergulham na mais lamentável apatia" (Saint-Hilaire, 1975b: 118). Com o tempo, o clima e a mestiçagem vão degenerando os traços de civilidade, mesmo entre os descendentes dos europeus:

A população da cidade (Paracatu) diminuiu sensivelmente, vendo-se ali apenas um pequeno número de indivíduos da raça branca, geralmente pouco abastados, aos quais o clima e a ociosidade fizeram perder o espírito empreendedor que havia animado seus ancestrais (Saint-Hilaire, 1975b: 148).

Essa gente, isolada e dominada pelas condições adversas do meio, aos olhos desses homens de ciência, se mostrava incapaz para aproveitar as riquezas naturais do Sertão Mineiro, tornando-se urgente a integração dessa região ao litoral e de lá ao mundo civilizado. Através de vias de comunicação mais rápida e meios de transporte mais eficientes, o progresso poderia alcançar aquelas brenhas e retirá-las do seu estado de milenar hibernação:

Estes três rios um dia valerão para o Estado grandes tesouros; por meio deles toda a Capitania de Minas Gerais pode manter uma viva comunicação com os portos marítimos; por cima de suas veias lastradas de barcos descerão os nossos metais, os nossos gêneros raros e esquisitos que a costa não produz e, por eles, subirão em troca as fazendas das manufaturas da Europa; a consumição se aumentará à proporção da abundância; tudo tomará novo vigor: cultivadores, mineiros, fabricantes de Portugal e as alfândegas e portos secos encherão os cofres do Estado: que tamanhos bens, que novas fontes de riquezas! E hoje, estes rios só servem de bebedouros a monstros feios e dispersos bandos de bárbara gente que habitam suas sombrias margens (Couto, 1994: 80).

Essa promessa de redenção do Sertão Mineiro ecoa desde então, ressoando com os apitos dos barcos a vapor e dos primeiros trens, que ali chegaram no final do século XIX; renova-se na marcha para o oeste; retumba na construção de Brasília e nos subsídios da SUDENE e se repete a cada novo grande projeto gestado nas mentes dos iluminados do poder. O que tais promessas sempre omitiram foi o valor daquela gente sertaneja, sua capacidade de viver e se reproduzir a partir dos recursos naturais daquela região e, sobretudo, a possibilidade de sua participação em desenhar os seus destinos, pois, afinal, ali só havia um "deserto".

BIBLIOGRAFIA

A) Documentos Manuscrito:

AHU - Arquivo Histórico Ultramarino

B) Livros e Publicações:

CARDOSO, Caetano José. Lista de varias plantas e seus productos medicinaes, indigenas da

Capitania de Minas Geraes. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, 1902.

CASTELNAU, Francisco. *Expedição às regiões centrais da América do Sul*. São Paulo: Belo

Horizonte: Itatiaia, 2000.

COUTO, José Vieira. Memória sobre as Minas da capitania de Minas Gerais. Suas descrições, ensaios e domicilios próprios. À Maneira de itinerário. (1801). *Revista do Arquivo*

Público

Mineiro, X, 1905.

_____. *Memória sobre a Capitania de Minas Gerais; seu território, clima e produções metálicas*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1994.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DÉNIS, Fernando. *O Brasil*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955.

D'ORBIGNY, Alcide. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo:

Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig von. *Pluto brasiliensis*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

FREIREYSS, Georg Wilhelm. *Viagem ao interior do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

MAWE, John. *Viagem no interior do Brasil*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1944.

OTTONI, José Eloi. Memória sobre o estado actual da Capitania de Minas Gerais. *Anais da Biblioteca Nacional*, vol. XXX, 1908.

PRESTES, Maria Elice Brzezinski. *A investigação da natureza no Brasil colônia*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelas Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*.

Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975a.

_____. *Viagem às nascentes do rio São Francisco*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo:

Ed. da Universidade de São Paulo, 1975b.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no*

Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SPIX, Johann Baptist & MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, vol.2, 1981.

TORRES, Luis José Godoes. Preceitos, que se devem guardar na colheita das plantas medicinaes,

que se houverem de tirar nesta capitania. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, 1902.

VEIGA, José Pedro Xavier da. *Efemérides Mineiras*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

Mesa-Redonda

A profissão como objeto da História: algumas considerações.

André de Faria Pereira Neto

Fundação Oswaldo Cruz - RJ

Neste trabalho apresentamos, de forma sumária, como a *profissão* pode se transformar em um objeto legítimo para a História. Para tanto, analisaremos a proposta metodológica apresentada por Paul Starr em seu livro *The Social Transformation of American Medicine* (1982).

Assim, este artigo se dividirá em duas partes: na primeira transformaremos a palavra *profissão* em um conceito sociológico. Na segunda, resumiremos esta obra de Starr, procurando compreender como o autor aplica e desenvolve sua metodologia. O exercício pleno da "autoridade cultural" é um dos fatores que o autor utiliza para explicar o sucesso de determinadas profissões. Starr fez, especificamente, a profissão médica seu objeto de investigação histórica. Ele analisou o processo organização e reconhecimento da profissão médica nos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX.

O conceito e o método

Paul Starr considera que a atividade profissional foi trabalho racional que atingiu os mais elevados índices de conhecimento, autoridade e controle sobre as instituições na Era Moderna. Este sucesso se deve, em parte, ao fato dela ter conseguido elaborar um sistema de conhecimento especializado. Além disso, a profissão conseguiu estabelecer procedimentos técnicos e regras de

Mesa-redonda realizada no dia 17 de julho de 2002.

comportamento que balizaram sua conduta.

O autor inspira-se em algumas das considerações propostas por Parsons (1954), Willensky (1964) e Freidson (1970). Estes autores buscaram definir quatro elementos constitutivos de uma *profissão*, a saber:

- Auto-regulação;
- Treinamento sistemático em escolas formais;
- Conhecimento técnico especializado;
- Orientação para o serviço

Todos estes traços seriam sacramentados em um Código de Ética. Assim, estaria garantida formalmente a solidariedade entre os participantes. O Estado seria o mediador dos interesses da profissão, garantindo, muitas vezes, o monopólio do exercício de sua prática. Neste sentido, o profissionalismo representa essencialmente uma forma particular de controle ocupacional, e não uma quantidade que é inerente a qualquer tipo de trabalho.

Para Starr, a profissão é, por natureza, uma instituição desigual. Ela busca conquistar uma posição até então compartilhada por ocupações ordinárias e estabelecer suas próprias regras e padrões.

No Brasil, Bonelli (1993, 1996, 1999) tem feito resenhas bibliográficas que apresentam, de forma bastante abrangente, a controvérsia teórica que acompanha os trabalhos que tem feito da *profissão* um conceito sociológico.

Apesar de terem assumido, em geral, a mesma trajetória, nem todas as profissões atingiram a mesma importância social e econômica. A profissão médica detém particularidades que o Starr faz questão de ressaltar.

O médico entra em contato íntimo e direto com a vida privada de sua cliente. Ele participa dos momentos cruciais de sua existência. Ele serve de intermediário entre a ciência e o caso particular. Ele interpreta os problemas pessoais com a linguagem abstrata do conhecimento científico, detendo assim uma objetividade individualizada. Desta forma, seu conselho torna-se autorizado. As circunstâncias da doença promovem a aceitação de seu julgamento. O doente fica convencido de que não é a melhor pessoa para julgar suas próprias necessidades, nem está emocionalmente apto a isso.

Starr observa, ainda que superficialmente, a História da profissão médica no mundo ocidental e resgata alguns elementos para reflexão.

Na Época Romana, por exemplo, a medicina era exercida por escravos libertos ou estrangeiros. Na Inglaterra do século XVIII, os médicos eram modestos cirurgiões, marginais à pequena nobreza. Na França do século XIX, eles eram pobres, não tinham nem prestígio social nem poder econômico. Hoje, nos Estados Unidos, com todas as clínicas, hospitais, planos de saúde e companhias de seguro,

a medicina tornou-se atividade complexa com grande reconhecimento e concentrando um capital substancial. Os médicos norte-americanos no entanto não foram sempre poderosos como são atualmente.

Como explicar este sucesso?

Para o autor, um dos fatores que explicam o sucesso da medicina está associado ao poder que esta profissão tem de promover a dependência do cliente a seu conhecimento e competência. Para Starr, esta dependência é construída ideologicamente, apesar de parecer, a nossos olhos, legítima.

O conceito de "autoridade cultural" é um dos pilares de sua análise. Para ele, não basta o médico dominar determinada área do conhecimento e da prática em saúde. Não é suficiente, tampouco, que ele estabeleça com o Estado e com as classes dominantes fortes laços de aliança e interesses. Para Starr, o médico deve ser alguém capaz de julgar a experiência particular e as necessidades dos clientes. Ele precisa convencer o paciente de sua importância. Sua orientação deve ser entendida como mais do que um conselho e menos do que uma ordem. A "autoridade cultural" deve ser então mais persuasiva e menos coercitiva. A dependência, a confiança e a obediência voluntária do paciente em relação ao médico são alguns dos elementos que constituem esta "autoridade cultural". Sua aceitação significa a submissão a julgamentos particulares.

Inspirando-se em Weber, o autor entende que a autoridade se manifesta quando as pessoas obedecem a comandos reconhecidos como legítimos e acordados por regras previstas na sociedade. E nos casos não previstos? A "autoridade cultural" também pode se exercer se suas definições e julgamentos prevalecerem como válidos.

A autoridade do médico não é pessoal. Ela deriva da comunidade profissional. O médico não julga um caso particular individualmente. Seus métodos são previstos por normas estabelecidas pelo conjunto de profissionais.

Assim, a legitimidade da "autoridade cultural" envolve, ao mesmo tempo, o reconhecimento da competência pela comunidade de pares no campo racional e científico e o aconselhamento profissional orientado por um conjunto de valores substantivos e comuns ao conjunto da comunidade profissional.

As relações de autoridade não são fixas e inalteradas em todo tempo e lugar. Esta foi a razão que levou o autor a investigar o processo histórico de constituição da profissão médica dentro de um contexto particular: Os Estados Unidos.

Qual método proposto pelo autor?

Para fazer da profissão médica um objeto de estudo da História, Paul Starr se propõe a associar várias dimensões de análise.

No seu entender a análise histórica da profissão médica não pode ser vista apenas a partir de medicina. O contexto do conhecimento e das ambições dos médicos não é, para o autor, o único elemento suficiente em sua análise. Ele considera a inclusão destes elementos fundamental para que se compreenda como se desenvolve e institucionaliza a dependência dos clientes em relação às profissões.

Assim, os campos de poder e as estruturas sociais devem ser levados em consideração. Neste sentido, ele se dispõe a combinar a perspectiva estrutural com a histórica.

Por um lado, ele entende ser fundamental compreender como as mudanças sociais, econômicas e culturais incidiram sobre o reconhecimento e a autoridade do médico (análise estrutural). Por outro lado, esta investigação não deve negligenciar a especificidade da História do caso analisado e sua influência sobre a configuração da profissão médica naquele contexto (análise histórica).

O que o autor se propõe a fazer ao longo do livro é descrever como as dimensões estrutural e histórica se combinam e facilitam a análise das razões do sucesso da profissão médica nos Estados Unidos.

Para Paul Starr, o processo de conquista de prestígio social e poder econômico do médico, nos Estados Unidos, iniciou-se na segunda metade do século XIX. Até então, três fatores incidiram sobre a profissão médica bloqueando a consolidação de seu status profissional: A resistência popular, o “ambiente econômico desfavorável” e a divisão interna entre os praticantes.

Durante o período colonial, os médicos procuraram reproduzir na América as instituições inglesas. A criação de faculdades, de leis, licenças e sociedades foi corroída pelo desprezo da clientela. Além disso, até o século XIX, a sociedade americana era predominantemente agrária. Este tipo de vida não era compatível com uma relação de dependência e submissão do paciente à autoridade médica. Havia, sobretudo, um enorme ceticismo popular para a aceitação da medicina em moldes científicos. Três modalidades de práticas curativas eram privilegiadas: Por uma lado havia a “medicina de família”, feita por mulheres em casa. Por outro, dominavam os “leigos curadores” como as parteiras, os inoculadores, os “colocadores de osso”, os botânicos e os fabricantes de remédio. Finalmente havia os “guias”, publicações em linguagem coloquial que vulgarizavam o conhecimento médico e incentivavam a autocura.

Para Starr não havia, até a segunda metade do século XIX, retorno econômico com exercício da profissão médica. O mercado de serviços de saúde não estava organizado na geografia daquela vida rural. A prática médica recebia um reduzido retorno financeiro em relação a longa educação profissional necessária. Os médicos tinham dificuldade de sobreviver exercendo exclusivamente a profissão. Muitos a abandonavam. Alguns eram ao mesmo tempo fazendeiros enquanto outros possuíam drogarias. Os custos do trabalho - O exercício da atividade clínica detinha um custo direto (honorários e as taxas de internação) e outro indireto (o valor e o tempo perdido com o transporte do médico até a casa do paciente). O alto custo do trajeto contribuiu para o individualismo e o isolamento da prática profissional.

Até a segunda metade do século XIX a profissão médica, no Estados Unidos, não havia adquirido a coesão interna necessária para se impor na sociedade e conquistar riqueza e prestígio social. A relação entre os médicos era caracterizada pela hostilidade e competição. Internamente divididos os médicos foram incapazes de mobilizar seus membros para a ação coletiva. Assim eles não conseguiram nem convencer a opinião pública de sua utilidade, nem estabelecer fronteiras com os praticantes ilegais. A relação com os pacientes estava igualmente comprometida.

Esta falta de coesão interna foi justificada pela heterogênea origem social e econômica dos praticantes e pelo fato de adotarem diferentes condutas terapêuticas.

A história da profissão médica nos Estados Unidos tem, para o autor, um momento de inflexão: A Guerra Civil ou Guerra de Secessão (1861/1865)

Depois da Guerra de Secessão os Estados Unidos conheceram um crescente desenvolvimento econômico, sobretudo nas indústrias do Norte. A aplicação de uma política protecionista, o fluxo de mão-de-obra e de capitais europeus, o aumento da produção de aço, petróleo e energia elétrica e o progresso das ciências e das técnicas foram alguns dos fatores que contribuíram neste sentido. A construção de ferrovias transcontinentais, a mecanização da lavoura, a formação de grandes propriedades de terra e a criação de um sistema bancário nacional fizeram os Estados Unidos no final do século XIX não apenas uma grande sociedade industrial mas também uma poderosa sociedade agrícola.

Para Starr estas modificações de cunho estrutural interferiram na organização e no reconhecimento do trabalho médico de diferentes formas.

Por um lado, o advento dos meios de transporte (canais, estradas de ferro, barcas, carros, estradas de rodagem) e a invenção e difusão dos meios de comunicação modernos (telégrafo, telefone) diminuíram o tempo de acesso do

médico ao cliente, ampliando sensivelmente seu mercado. Por outro lado, se desenvolveu uma profunda modificação institucional no hospital. Até então, o hospital era um verdadeiro despojo de seres humanos, de origem menos favorecida, aguardando a morte. Em geral os hospitais eram instituições religiosas de caridade e de assistência social que dependiam de doações voluntárias. A redefinição científica e sua incorporação pela medicina e o aumento das demandas proporcionado pelo processo de industrialização modificaram este quadro. No final do século XIX, o hospital se transformou no lugar da ciência médica e da ordem burocrática na recuperação do cidadão para a vida. As elites econômicas passaram a freqüentá-lo e a mantê-lo segundo leis do mercado. O hospital se tornou assim um lugar de negócios. No hospital moderno a divisão do trabalho médico se redefiniu e se intensificou amparada nos conceitos de racionalidade. O hospital passou a ser o *locus* privilegiado do exercício da atenção médica de forma tecnicamente mais sofisticada. A transformação do Hospital contribuiu mais ainda para salvaguardar o tempo do profissional e impor sua autoridade sobre o cliente. No hospital o paciente fica confinado em um lugar aguardando a visita do médico. Sua organização visa diminuir a resistência do paciente à autoridade médica. O poder econômico e a "autoridade cultural" do médico, nestas condições, aumentaram sensivelmente.

Em termos corporativos, os conflitos entre profissionais eram intensos. A criação da Associação Médica Americana (1846) traduz uma estratégia de busca de unidade interna para a ação coletiva da profissão médica nos Estados Unidos. Inicialmente ela tentou padronizar o ingresso na profissão e formalizar um código de ética que institucionalizasse as relações entre os pares e entre eles e os praticantes irregulares. Apesar da institucionalização desta associação as forças que separavam seus membros prevaleciam sobre os interesses comuns. Em termos de formação profissional, a situação era bastante crítica. As universidades pagavam mal aos professores. Os alunos ingressavam sem uma preparação mínima. Não havia controle de qualidade do ensino ministrado. Muitas vezes o médico se formava sem ter tido nem mesmo sua freqüência no curso controlada.

Paul Starr descreve minuciosamente as iniciativas tomadas pela Associação Médica Americana para fazer com que a categoria médica conquistasse uma homogeneidade econômica e social. Para o autor, a criação do Conselho de Ensino Médico (1904), foi um marco neste sentido. A *Reforma Flexner* foi o nome dado a um movimento encetado pelo Conselho de Ensino Médico no sentido de avaliar as condições em que o ensino médico era ministrado em cada estabelecimento de formação profissional do país. Assim, a Associação

Médica Americana visitou e avaliou as 160 escolas de medicina existentes, conferindo a apenas 46 receberam o *State Licencing Board*. As demais, para atender às exigências feitas teriam que arcar com altos custos e possivelmente poucos alunos. O novo sistema aumentou a homogeneidade e a coesão na formação do médico. Além disso, proporcionou o aumento da homogeneidade social entre os praticantes. Aos poucos o número de judeus, mulheres e negros que se formavam médicos foi diminuindo.

Visando a aumentar mais ainda a coesão interna para obter o reconhecimento externo, os médicos procuravam descaracterizar as práticas de saúde que consideravam "falsas" e "fraudulentas". Buscando dominar a prescrição de medicamentos, os médicos obrigaram os farmacêuticos a só aviar um medicamento com a autorização da clínica. Assim, o paciente devia ir, em primeiro lugar, ao médico. Com sua autorização, poderia então consumir algum remédio. A propaganda leiga de remédios nos veículos de comunicação foi proibida. A alimentação industrializada para crianças também sofreu o mesmo tipo de restrição.

Um outro fator que contribuiu para o aumento da "autoridade cultural" da profissão médica, no final do século XIX, foi o impacto social proporcionado pela bacteriologia. A microbiologia pela primeira vez permitiu que os médicos ligassem as causas aos sintomas de maneira sistemática. Ela tornou ainda mais complexo o conhecimento médico, ampliou sua esfera de atuação, atingindo a higiene pública. A medicina tornou-se mais eficiente na medida em que diminuíram os índices de mortalidade. Com isso, a confiança do cidadão com relação à medicina aumentou. Além disso, a tecnologia, associada ao ato clínico, expandiu os poderes do médico. O estetoscópio, por exemplo, permitiu que o médico atingisse um mundo de sons inaudíveis pelo paciente. A relação do médico foi, aos poucos, deixando de ser com o paciente para passar a ser com a doença. A opinião do paciente a respeito de sua dor foi deixando de ter importância que tivera.

Esse desenvolvimento teve certas implicações na autonomia do trabalho médico. Seus vínculos de dependência foram redimensionados em dois sentidos: com o paciente ela diminuiu, e com a organização formal do trabalho aumentou. Uma das conseqüências desse processo foi a perda gradativa do prestígio das formas leigas de cura. Além disso, o autor observa a incorporação das terapias ecléticas e homeopáticas à lógica ortodoxa e alopática.

Neste contexto histórico de mudanças o autor destaca a presença de um outro ator: a saúde pública. Ela consegue se relacionar, ao mesmo tempo, com muitos aspectos da vida: a prevenção de doenças, a higiene pessoal, o meio ambiente e o controle das infecções. Ao assumir este amplo espectro de ação,

a saúde pública estabelece uma série de conflitos morais e econômicos. No primeiro caso tratava-se de uma querela com a religião. No segundo, com os clínicos.

Assim, no início do século XX a profissão médica passou a deter um mercado de trabalho juridicamente definido e uma coesão interna bastante consolidada. A conjugação de fatores estruturais, como o resultado da Guerra de Secessão e corporativos, como as iniciativas implementadas pela Associação Médica Americana foram decisivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos, neste momento, de introduzir algumas reflexões que consideramos pertinentes sobre a aplicação do método proposto por Paul Starr.

Ao longo do texto o autor faz questão de relativizar a importância que o avanço da ciência e que a transformação do capitalismo tiveram na configuração da profissão médica nos Estados Unidos.

Para o autor o desenvolvimento científico, mesmo que muito significativo para a compreensão do profissionalismo, não assegura aos médicos a "autoridade cultural", o poder econômico e a influência política necessários ao exercício da atividade.

Tivemos condições de perceber como o autor tratou desta questão em seu texto.

Por um lado ele ressalta a importância do desenvolvimento científico no processo de afirmação do médico quando se refere ao impacto social e econômico que a bacteriologia e a microbiologia causaram. A constituição dessas áreas de conhecimentos diluiu as diferenças terapêuticas entre ortodoxos, ecléticos e homeopatas e aumentou a eficácia e a previsibilidade do tratamento.

Por outro lado o desenvolvimento científico e tecnológico, associado à medicina, reduziu a autonomia do profissional, fazendo com que ele passasse a depender mais das organizações, do capital e da tecnologia do que de seu contato íntimo com o paciente.

Analisando sua obra, tivemos condições de perceber que, apesar do autor, em certo momento do texto, apresentar posição diferente, o desenvolvimento científico exerceu um papel fundamental na configuração da profissão médica nos Estados Unidos.

A medicina, no seu entender, não deve seu sucesso, tampouco, ao fato de ter conseguido se enquadrar na lógica do capitalismo. Por um lado, Starr ressalta que o capitalismo é compatível com muitos sistemas de cuidados médicos. Além

disso o desenvolvimento da medicina nos Estados Unidos não corresponde objetivamente aos interesses da classe burguesa.

Apesar de resgatar todo o tempo essa relativa independência, observamos que Starr faz da Guerra Civil um marco na História da profissão médica nos Estados Unidos. Como é do conhecimento geral, este fato histórico é um dos símbolos da consolidação da ordem capitalista liberal norte americana.

Em sua análise, Starr situa três características próprias à organização da profissão (resistência popular, mercado e divisão interna) que se transformaram completamente com o fim da Guerra de Secessão.

Assim, lendo e analisando sua obra, tivemos condições de concluir que, apesar do autor apresentar em certo momento uma perspectiva díspar, o sucesso da medicina nos Estados Unidos se deve em grande parte às transformações estruturais que se processaram na segunda metade do século XIX.

No seu entender, na medida em que a sociedade tornava-se mais urbana e industrial os americanos passaram a confiar mais na habilidade de estranhos. O telefone e o carro diminuíram o custo do tempo e do transporte. A tecnologia revolucionou a vida cotidiana. Com isso a autoridade profissional do médico deixou aos poucos de ser individual, passando a ser institucional.

Um outro aspecto que consideramos extremamente interessante é a maneira que certos aspectos particulares ao exercício da medicina foram resgatados em sua análise. Como observamos anteriormente, Starr se preocupou em identificar até que ponto a profissão médica é fruto do amplo processo histórico nacional. Ele observa como a profissão médica reage a essas determinações histórico-estruturais.

Um dos exemplos tratados pelo autor foi a transformação por que passou o hospital. Diante das transformações estruturais por que passava a sociedade, a profissão médica foi capaz de fazer com que o hospital abandonasse suas características originais, assumindo outras. O lugar da caridade e da morte transformou-se no espaço da vida, da racionalidade, da ciência, da burocracia e dos negócios.

Com a reestruturação do hospital a dependência da autoridade profissional aumenta pois o paciente tem dificuldade de ignorar a instrução do médico. No hospital moderno, a equipe de saúde passa a cuidar do paciente, reforçando a idéia de que as instruções do clínico devem ser seguidas fielmente. Assim, o efeito combinado de mecanismos de legitimação (padronização da educação e licença) e mecanismos de dependência (hospitalização, acompanhamento, seguro) deu uma estrutura definitiva às relações entre médicos e pacientes que transcende as personalidades e atitudes.

Lendo este livro, tivemos condições de perceber que a postura metodológica do autor combina simultaneamente três perspectivas: por um lado identifica até que ponto o processo histórico mais geral interferiu na configuração particular do exercício da medicina; por outro lado ele investiga como a profissão se relaciona com estas mudanças mais gerais de cunho estrutural. Finalmente, ele resgata os elementos que dão à profissão sua especificidade.

“Autoridade Cultural”. Este é um conceito chave na análise de Paul Starr. Para ele, a “autoridade cultural” é essencialmente persuasiva, enquanto a autoridade social é coercitiva. Quando o autor analisou os impactos da Reforma Flexner, ressaltou como ela influiu na constituição do consenso interno e na configuração homogênea da profissão. Os requisitos necessários para a criação de uma faculdade de medicina passaram a ser de tal ordem que o número das existentes diminuiu imensamente. O controle sobre o conteúdo dos cursos e sobre os profissionais formados também aumentou. No nosso entender para que a Reforma Flexner pudesse se instituir foram necessários métodos coercitivos. As estratégias persuasivas foram secundarizadas. De forma autoritária os médicos do Conselho impuseram sobre o conjunto da categoria uma avaliação que descredenciou a maioria dos estabelecimentos de ensino médico. Além disso esta reforma tirou da profissão os segmentos menos favorecidos da sociedade como as mulheres e os negros. Com isso, gostaríamos de assinalar que o processo de conquista da “autoridade cultural” não se deu exclusivamente por métodos consensuais ou persuasivos. As estratégias coercitivas e autoritárias também tiveram sua importância.

No nosso entender, o autor nos oferece uma análise histórica da profissão médica nos Estados Unidos que combina a dimensão estrutural com a cultural.

A predominância da organização econômica agrária na sociedade norteamericana até a segunda metade do século XIX foi o elemento estrutural responsável pelo reduzido prestígio social e limitado poder econômico da profissão médica. O isolamento das comunidades, as grandes distâncias, o mercado por se constituir são alguns dos fatores explicativos enunciados neste sentido. A sociedade agrária foi incompatível com uma relação de dependência e submissão entre médico e paciente. Depois da Guerra Civil houve um forte incremento dos meios de transporte e comunicação. Com isso as distâncias diminuíram. O mercado se constituiu com a urbanização. A resistência popular diluiu-se com a constituição de uma medicina mais eficiente, capaz de prever a vida e a morte. Do ponto de vista cultural existem, para o autor, duas ordens de fatores que asseguram renda e poder às profissões: o consenso interno e a legitimidade externa. Antes de tentar convencer o público e o Estado de sua legitimidade, a

profissão deve uniformizar os interesses *inter pares*. Assim, ela deve estabelecer os critérios para o ingresso na profissão e as regras e padrões de convivência. A *ação coletiva* supõe o estabelecimento de mecanismos que levem o indivíduo a abandonar seu ponto de vista particular dedicando seus esforços, tempo e recursos para o grupo. A ação coletiva deve ser suficientemente indutora promovendo a participação do indivíduo na coletividade. Para tanto deve produzir benefícios e penalidades. A Reforma Flexner é o símbolo desta estratégia vitoriosa de conquista de consenso interno. Ela utilizou métodos coercitivos e pouco persuasivos para se constituir. À medida que se consolidou, a “autoridade cultural” converteu seu prestígio em poder econômico e organização política.

BIBLIOGRAFIA

- BONELLI, Maria da Glória (1999). “Estudos sobre profissões no Brasil”. In: Miceli, Sérgio (Org). *O que ler na ciência social brasileira (1970/1995)*. Sociologia. São Paulo: Editora Sumaré, pp. 287-330. Vol. II.
- BONELLI, Maria da Glória & DONATONI, Silvana (1996). “Os estudos sobre profissões nas Ciências Sociais Brasileiras”. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 41:109-142.
- BARBOSA, Maria Lúcia (1993). “A sociologia das profissões: em tomo da legitimidade de um objeto”. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 36: 3-30.
- COELHO, Edmundo Campos (1995). “Físicos, sectários e charlatães: a medicina em perspectiva comparada”. In: MACHADO, M. H. (Org.) *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, pp.35-62.
- _____. (1999). *As profissões Imperiais. Medicina, Engenharia e Direito*. Rio de Janeiro: Record.
- EDLER, Flávio C. (1992). *As reformas do ensino médico e a profissionalização da medicina na Corte do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Departamento de História.
- FREIDSON, Eliot (1970). *Profession of Medicine*. New York: Dodd, Mead.
- _____. (1996). “Para uma análise comparada das profissões: A institucionalização do discurso e do conhecimento formais”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 11, 31:141-155.
- MACHADO, Maria Helena (1997). “Características sociológicas da profissão médica”. In: MACHADO, Maria Helena (org.) *Os Médicos no Brasil. Um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, pp. 21-49.
- PARSONS, Talcot. (1954). “The professions and social structure.” In: *Essays in Sociological Theory*, ed. Rev. Glencoe, Illinois: Free Press.
- PEREIRA NETO, André de Faria (2001). *Ser médico no Brasil. O presente no passado*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

(2000). "A formação de cientista: O caso de Vital Brazil (1865-1950)";

In SCHMIDT, Benício Viero (org.) *Entre escombros e Alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. pp. 99-136.

(2000). "Identidades profissionais médicas em disputa: Congresso Nacional dos Práticos, Brasil, (1922)"; In *Cadernos de Saúde Pública*. Vol. 16 nº 3 pp.399-409.

(1998). "Ética e Institucionalização da profissão médica (1927-1957).

Repertório de fontes documentais para uma história da criação dos conselhos de medicina"; In *Manguinhos. História, Ciências, Saúde*. Vol. 5 nº2 pp. 435-441.

STARR, Paul (1982). *The Social Transformation of American Medicine*. New York: Basic Books, Existe uma versão em espanhol publicada, em 1991, pela Fondo de Cultural Econômica do México.

WILLENSKY, Harold. (1964). "The professionalization of every one?". *American Journal of Sociology* 70 (september).

Mesa-Redonda

História do parto e seus cuidados

Anayansi Correa Brenes
Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Entre os fragmentos da história das parteiras brasileiras se destaca uma "estranha figura", que chegou a ser a primeira parteira formada pela faculdade do Rio de Janeiro, bem como a ser a primeira mulher reconhecida pela Academia Imperial de Medicina, no século XIX.¹

Esta personagem lembrava a imagem masculina. Como diz Mott, parafrazeando Rodrigo Otávio, que a conheceu pessoalmente, lembra-se dela como "um tipo bizarro de criatura assexuada. Sempre de preto com uma simples saia e um casaco masculino, colarinho e gravata de homem, pequena cartola pouco afunilada cobrindo uma cara feia, com umas barbichas que lhe pendiam de uma verrugas no queixo" (*apud Santos Filhos, 1947, v.1, p.201*).²

A figura de Mme Durocher não se identificava com os tipos femininos que povoavam o Rio de Janeiro até meados do século XIX; segundo ela, esta estranheza na sua maneira de viver a profissão, referindo-se ao "recatamento" de suas vestes, teria "tranqüilizado as parturientes na hora do parto".³

Mm^{ca}. Durocher fazia duras críticas à corporação médica francesa da época, uma vez que esta instituição defendia a arte obstétrica como masculina.

Por quê?

Mesa-redonda realizada no dia 17 de julho de 2002.

Segundo ela, Velpeau,⁴ famoso parteiro francês do século XIX, tinha se tornado o mais digno representante “parisien” dentro da faculdade de medicina de Paris, que defendia a eliminação das parteiras.

Valorizava os homens por causa da “sua organização mais forte, de moral menos impressionável; assim como no geral a sua vida é mais independente e possui maior soma de instrução que o torna apto para exercer todos os ramos da medicina”.

Para Durocher haveria “outro tipo de homens”, provavelmente parteiros, que a corporação não aludia: “há, por exceção, homens afeminados tanto física como moralmente, que pouco ou nada servem à sociedade; e igualmente por exceção mulheres de organização quase varonil, de instrução variada e de inclinação decidida para a independência, por consequência quase tão aptas como o homem para as manobras tocológicas da profissão de partos”(…). Concluía, então: “que poderá haver parteiras, desde que aquelas mulheres que a essa profissão se destinem estejam nas condições exigidas e indispensáveis para tal mister”.⁵

Compreende-se, portanto, que a prática profissional de ocupação do mercado havia transformado as aparências da identidade sexual de ambos os profissionais. O sexo a que pertencia cada um não poderia ser tratado classicamente dentro da referência sexual-biológica: masculino = homem, feminino = mulher. Nem como nova identidade sexual da parteira/parteiro: um certo homossexualismo de ambos.

Mm⁶ Durocher apelava, com sua maneira “quase varonil”, para a construção da identidade profissional da parteira *instruída*, marcando com isto o terreno da mulher na ciência e na arte.⁶

Por motivos diferentes, os parteiros também apelaram para a feminilização, como estratégia de ocupação do recém-criado mercado.

Um parteiro “afeminado” e uma parteira “masculinizada” relativavam um outro aspecto relacionado “à masculinização do ofício e suas consequências”. Por princípio, ambos ameaçavam a “moral sexual” da época.⁷

Tudo indica que as questões relativas ao “pudor” feminino e ao ciúme dos maridos reformularam a identidade sexual dos parteiros e parteiras da época. Por motivos diferentes ambos os sexos criaram estratégias de ocupação.

This⁸ cita fragmentos de tratados ou de experiências de parteiros para desenhar o quadro das consequências desta entrada na cena do parto:

Ce changement des mœurs ne s'était pas fait sans heurts. Il suffit de lire l'opuscule de Hecquet, De l'indécence aux hommes

d'accoucher les femmes, pour se rendre compte de l'horreur que suscitaient ces pratiques nouvelles.”⁹ Por exemplo, no *Traité des maladies des femmes grosses*, (1695) do parteiro Mauriceau (1637-1790), se alude às aparências desalinhas e sujas, dos parteiros do período, “afin de ne donner aucume jalousie aux maris des femmes qui l'envoient quérir pour les secourir”.¹⁰

A experiência vivenciada pelo parteiro Mauquest de la Motte, onde, apesar do socorro prestado, com todos os cuidados possíveis tomados para preservar o pudor da gestante no parto, mostra como a operação de “tocar”, embora praticada *debaixo dos lençóis* era vista como uma verdadeira agressão à parturiente: “Eile mourut cependant une demi heure après que je l'eus si heureusement accouchée (...) et l'on ne peut guère imputer cette mort qu'à la frayeur dont cette femme avait été saisie”.¹¹

A feminilização do comportamento foi assumida tanto pelos parteiros ingleses, expressas na caricatura que se referia a eles como “a parteira-homem”,¹² quanto com os franceses, quando começaram a atuar nesta arte, apelidados de “sage-femmes en culottes”.

Tudo indica que este aspecto oficioso da prática de partos realizada por homens teve de ser implementado no Rio de Janeiro, como consta de um relato de Mme Durocher numa passagem de sua experiência clínica, quando, junto com o Dr. Feijó, resolvem fazer a extração que, feita pelo Dr. Feijó “com habilidade que todos lhe conheciam, bem como a facilidade com que executava as manobras *sob os lençóis*” seguindo neste proceder o exemplo do ilustrado Dr. Francisco Júlio Xavier”.

2 - O destino da escola de partos de Paris e o conflito parteiras-parteiros pelo mundo.

O projeto de uma escola (nacional) de obstetrícia para mulheres, a ser criada no Rio de Janeiro em 1830, copiava parcialmente o modelo da de Paris, única no gênero, criada em 1802.

Como projeto, perambulou pela Câmara Municipal Monárquica do Rio de Janeiro e Academia Imperial de Medicina, de 1832 a 1845. O cirurgião francês Stanislaou Le Masson foi o primeiro a encaminhar o projeto em 1830. Mme Stephanie Berthout, segunda parteira francesa a se radicar no país, por seu lado, havia encaminhado outro pedido similar, reforçando a

necessidade de uma escola de parteiras, com características nacionais.¹³

Por serem de nacionalidade francesa, embora naturalizados e aqui radicados, foram interpelados pela embrionária corporação cirúrgica, na figura do professor de partos Júlio Xavier, recém-graduado da Faculdade de Medicina de Paris (1831). Um século depois, Fernando Magalhães se pergunta “o porquê disto, se a idéia de Le Masson era tão boa”.¹⁴

3 -Em que consistia o projeto da Escola de Partos de Paris?

Na Escola de Partos de Paris (1802), mulheres do território francês e do mundo inteiro, jovens, em sua maioria solteiras (poucas casadas ou viúvas) entre outros detalhes explicados ao longo da primeira parte da tese, estudavam durante seis meses, depois de um e até dois anos, no final do século, para conseguir a formação e o diploma de parteiras.

Era um exército de mulheres, com um média anual crescente em 100 alunas/ano até 1815. Depois desta data começa a declinar drasticamente. Eram alunas percorrendo aulas, sala de partos, enfermarias de pacientes, vacinando etc. De dia, de noite, com o intuito de aprender a profissão de “mulheres sábias” (sages-femmes) ou entre nós, parteiras diplomadas ou instruídas.

A Escola da Maternidade de Paris, inaugurada em 1802, no antigo Bairro 12 da velha Paris, foi uma das determinantes dos rumos da nossa história. Transformada num centro de excelência de estudos anatomoclínicos feminino, despertou rivalidade entre suas congêneres francesas, sediadas nas Faculdades de Medicina.

Em que pesem os esforços dos membros da faculdade de medicina de Paris por estabelecer um curso de partos para seus alunos, até 1835 isto era praticamente impossível: “Avant 1835, écrit Depaul, les jeunes médecins en quittant Paris reentraient chez eux sans avoir jamais vu une femme accoucher, san même avoir examiné une femme enceinte”.¹⁵

O projeto inicial centralizava o ensino e a prática (hospício da maternidade) em uma única escola, sediada em Paris.

No entanto, em 1803, houve a quebra da centralização e vários cursos de formação rápida para parteiras foram abertos pelas faculdades de medicina por todo o território francês. O nível exigido, o tempo, a qualidade do ensino, a falta de prática deixaram estas parteiras próximas do formato das matronas e dependentes dos médicos.

As alunas da Escola de Partos de Paris tentaram reagir à

desqualificação profissional, encaminhando, em 1812, uma petição com 188 assinaturas endereçada a M. Camet de la Bonnadière, membro do Conselho Geral dos Hospícios. Em razão destes acontecimentos, segundo Coulon-Arpin,¹⁶ houve uma *ordennace Royale* em 2 de fevereiro de 1823, reorganizando os cursos de partos na Escola de Medicina, mas o nível exigido continuou muito baixo, devido ao enorme analfabetismo entre as mulheres dificultando seu avanço científico.

Em 1854, o decreto de 22 de agosto tenta dar uma outra resposta à demanda das sages-femmes de elevar o ensino ou aumentar as exigências para quem quisesse exercer a profissão de parteiras. Mas a resposta oficial limitou-se a dividir a categoria em duas classes:¹⁷

- Parteiras de primeira classe, título dado àquelas graduadas nos cursos das escolas da faculdade de medicina. Estavam autorizadas a exercer a profissão em todo o território nacional
- Parteiras de segunda classe, àquelas que obtiveram o diploma de uma escola preparatória. Exerciam de maneira restrita a profissão, no lugar em que o diploma foi obtido.

A Escola de Partos de Paris foi classificada na segunda classe. Este o preço que pagava pela ousadia em disputar o espaço com a ciência. Todas as graduadas deste período exerceram a profissão em Paris, o que pode ter afetado o envio de alunas para o território nacional.

Em 1857 passou para a primeira classe, mas as alunas tiveram de se submeter ao exame da comissão examinadora da Faculdade de Medicina de Paris. As aprovadas poderiam exercer a profissão ou obter um certificado de estágio. Esta ingerência nos assuntos internos da escola contribuiu para modificar o quadro da formação profissional e o perfil comportamental das graduadas.

A classificação de parteiras de segunda classe sobreviveu na legislação francesa até 1914, quando foi unificada a titulação e a categoria, dando margem à criação de associações de defesa da categoria.

Segundo Mme Durocher, esta teria sido a grande estratégia da “mais refinada diplomacia da faculdade de medicina francesa”, que enciumada com a formação das alunas saídas da escola de partos, abriu o curso de parteira na(s) Faculdade(s) de Medicina de Paris, tornando a profissão o “*refugium peccatorum das grisettes* de Paris e de outras; assim, conseguiram sem violência, com tática e perseverança, o desconceituamento quase geral das parteiras”.¹⁸ Esta estratégia da corporação médica francesa acabou se estendendo pelo mundo afora, abalando ética e profissionalmente o trabalho da recém-criada profissão

de parteiras instruídas, desde o início do século XIX.¹⁹

O fechamento da maternidade de Paris, por volta de 1870, alegando-se insucesso no controle das infecções puerperais, foi outro momento que contribuiu para o fechamento da Escola de Paris (embora este fato não fique explicitado na documentação francesa). Esta tinha como local de prática a maternidade fechada. O nosso frágil curso de partos para parteiras, sediado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, também se viu afetado por este processo, fechando em 1876.

Nestes dez anos, a técnica médica no campo da obstetrícia começou a ter avanços mais expressivos, devido ao início do controle das infecções puerperais hospitalares, recriando a possibilidade de se fazer partos seguros nas maternidades.

O apoio da assistência pública francesa foi decisivo. O parto foi sendo direcionado ou para as parteiras “agregadas” ao serviço hospitalar maternidade ou para aquelas inscritas no “bureau” de beneficência.²⁰

Logo que o espaço das maternidades foi reaberto, a gratuidade do atendimento seduziu a população. A maternidade perdia seu estigma de lugar de mulheres pobres, miseráveis e desclassificadas.

No final do século, em 1892, diante de um mercado já contraído pela redução de nascimentos, inclusive domiciliares, disputado com os médicos, onde cada vez mais se baixavam normas e leis proibindo as parteiras de usar seus instrumentos cirúrgicos, mesmo os mais necessários à profissão, e destituídas definitivamente do grau de cirurgiões, vislumbra-se o projeto de transformá-las em “enfermeiras instruídas”.²¹ Profissionais femininos, auxiliares dos parteiros na vigilância à gravidez e parto e cuidados puericulturais com os recém-nascidos.

Notas

¹ Mm^{es}. Maria Josephina Mathilde Durocher, parteira pela faculdade de medicina do Rio de Janeiro, parteira da Casa Imperial e de S.A. a Sereníssima princesa D. Leopoldina, Duquesa de Saxe Coburgo e Gotha. A este conjunto de títulos, Mme Durocher acresce o de ter sido o primeiro membro feminino na Academia de Medicina, em 1871. *Annaes Brasilienses de Medicina*, tomo XXII, 256-

² Mott, M.L. de B. *Idem* p. 47.

³ Durocher, J.J.M. *Deve ou não haver parteiras?* *Annaes Brasilienses de Medicina*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 299, fev. 1871a.

⁴ Velpeau, Alfred Sam. Lis. Mrie. (Alfred-Louis) 1795-1867 fez o concurso para professor agregada na Faculdade de Medicina de Paris, em 4 de novembro de 1823. Houve cinquenta inscritos no concurso; destes, três eram cirurgiões parteiros: Baudelocque A.C. e Dubois, P.A., além do próprio Velpeau. Eram 31 vagas, sendo os três aprovados. In AJ/16/21 doc. escolarité 3, Archives Nationales, Paris. Velpeau pronuncia a seguinte sentença: “Lorsque l’on songe que l’on ne fait pas moins de deux mille accouchements par an à la Maternité, et que ce trésor est à la disposition d’une centaine de sages-femmes qui en sortent chaque année, et qui, une fois libres, n’auront d’autre mission, d’autres droits, que de présider aux accouchements simples”! Após meio século, a assistência pública transforma a cadeira de partos teóricos dada pelo professor Pajot, em uma cadeira de clínica, confiada ao professor Pinard. Esta cadeira foi transportada para a maternidade, sendo uma parte aberta para os alunos de medicina durante alguns dias da semana, e a outra para asalunas parteiras, a ser dada pelo professor Guéniot. Velpeau tem a honra de ter sido o mentor desta reforma. In Witkowski, G.J. *Accoucheurs etc...* op. cit. p. 207.

⁵ Mme Durocher. *Deve ou não...* op. cit. *idem* pp. 330-334.

⁶ Mme Durocher. *Deve ou não...* op. cit. *idem* pp.330-334.

⁷ Bologne Jean Claude. *Histoire de la pudeur*. Paris, Olivier Orbin.

⁸ This, B. *Le père: acte de la naissance*. Paris, Seuil, 1980, p.62 317 p. O autor destaca as consequências na construção da figura paterna quando da entrada dos homens no parto.

⁹ This, Bernard. *Le père: acte de la naissance*. Paris, Seuil, 1980. p. 62. 317 p., destacando as consequências civilizatórias da entrada dos homens parteiros. Nas páginas 55 a 58 discutem-se as estratégias de ocupação idealizadas por parteiros.

¹⁰ *Idem*, p. 50 cita um trecho do parteiro Mauriceau “*Traité des maladies des femmes grosses*”, acrescentando a pergunta.

¹¹ This, op. cit. p. 55

¹² As caricaturas dos parteiros associando-se ao sexo feminino datam de 1793.. In Donnison, Jean. *Midwives and medical men. History of inter-professional rivalries and women's rights*. London, Heinemann, 1977. plate 2^o e 3^o. p. 60

¹³ Berthout, Stephanie propôs esta escola para a Câmara Municipal Imperial em 27 de junho de 1832. In: *Memorial para se consultar*. Rio de Janeiro, Seinhot-Plancher e cia, code 99A, 5 obras raras, Bibliothèque nacional, RJ, 1832. Le Masson, Florencio Estanislao in clínica Obstétrica n^o. Magalhães, F. conferência dada à Maternidade Baudelocque Paris, 1930.

¹⁴ Magalhães, F. *A obstetrícia no Brasil*. Rio de Janeiro, Leite Riverio, 1922. p. 226. (399p.)

¹⁵ Coulon-Arpin, M. p. 80 2^o vol.

¹⁶ *Idem*, p. 81.

¹⁷ *Idem*, p. 81. Também o professor Jacques Leonard coloca que a Revolução Francesa foi desigual para as mulheres no exercício de sua arte ou mesmo com as viúvas que exercitavam o metiê do marido. Após a Revolução, os decretos de 23 de fevereiro de 1827 e de 15 de maio de 1846 modificaram a tutela e subordinação da mulher aos homens. No caso das parteiras, a tutela explicita-se da seguintes maneira: “c’est un docteur qui doit diriger les cours d’accouchement destinés aux élèves sages-femmes de 2a. classe; et sont des docteurs qui siegent dans les jurys formés pour les

recevoir; en cas d'accouchement laborieux, elles doivent appeler un docteur. In *Les médecins et les soignants*.

¹⁸ Mme Durocher. *Deven ou ... op. cit.* pp.266-271.

¹⁹ "Relação das alunas matriculadas no curso de partos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro: uma em 1834, uma em 1838, uma em 1839, uma em 1853, uma em 1857, duas em 1868, duas em 1869, duas em 1870, uma em 1875, uma em 1876. Pode-se dizer que, entre 1833 e 1876, não se formaram mais que dez alunas" (Memórias históricas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e AN. IE-3, 11 a 32) In: Mott, *Mme Durocher e as parteiras do século XIX. op. cit.* pp. 52-53

²⁰ Tucac, D. *Les sages-femmes a Paris de 1871 a 1914, these de troisiem cycle.* Université Paris VII, 1983. (profa. orientadora M. Perrot). Tucac defende a hipótese de que foi a assistência pública que contribuiu para a virada definitiva do atendimento em favor dos parteiros. No entanto, a autora não analisou quem fazia parte da direção dest órgão no período. Os trabalhos de Nadine Lefaucheur. "De l'art des accouchements à la protection maternelle et infantile" CNRS-Mire, IRESCO, 1989, apontaram para o grupo de parteiros que se associou ao Prof. Tarnier, mentor intelectual da ocupação do atendimento ao parto.

²¹ A tendência de transformar as parteiras em auxiliares começou na segunda metade do século XVIII. O curso médico aberto para mulheres, em 1875, contribuiu para o fechamento da perspectiva médica desta carreira. A idéia de transformar o nome de "sages-femmes" em "accoucheuse" poderia permitir outro caminho à profissão, mas relutam nesta transformação. Entricheiradas como sagas gregas, as "sages-femmes" ficaram espremidas, de um lado, entre a corporação masculina, cada ano mais forte nas exigências e preparatórios, bem como na pesquisa e na ciência. Do outro, seus pares parteiras "desfiguradas" por uma formação desigual - caricaturesca atrelada aos serviços dor cirurgões parteiros.

Bibliografia pesquisada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

- BERTHOUT, S. *Memorial para se consultar.*R.J.:Sinhot-Plancher e Cia. code 99A, 5 seção obras raras, Bib Nacional do Rio de Janeiro.1832.
- Compêndio das doenças e outras indisposições das mulheres para servir de guia às parteiras na arte de partos: precedido de uma dissertação sobre o tato;Obra dedicada às mães de família. Por Mme E.B. Rio de Janeiro,1830. 53p.seção obras raras. doc 99A,18,1.
- DUROCHER, MJM. *Conselhos sobre a escolha de amas, e as causas que influem acerca d'amamentação d'uma criança.* Rio de Janeiro: Ty de Teixeira e Cia.1849. (71 p. mais os anexos)
- Idéias para coordenar a respeito da emancipação. Por MJM Durocher. R.J., typ do diário do RJ, 1871. (microfilme 76,1,4,nº9 Obras raras)
- BARBOSA, L.I. Cadastro e recomendação às parteiras diplomadas, prática e curiosas. RJ, 1951. doc. II- 410,7,3 - n.4.Obras raras
- ALMANAQUE LAEMMERT. cod ADM MERC e Ind da Corte e províncias do Rio de Janeiro, PR - SOR -165.

Bibliografia pesquisada na Biblioteca da Academia Nacional de Medicina – RJ

- DUROCHER, MJM. *Considerações sobre a clínica obstétrica.* in Annaes da Academia de Medicina do Rio de Janeiro. VI série, tomo II nº 3 - R.J. Janeiro-

março de 1887. Pp.241-342.

_____. *Deve ou não haver parteiras.* Annaes Brasilienses de medicina do Rio de Janeiro. Vol XXII janeiro de 1871 nº 8 pp. 256-271; vol XXII. -fevereiro de 1871.-nº 9 pp. 289-302; vol XXII - março de 1871, nº10 pp. 329-336.

_____. *Reflexões sobre a eclampsia e convulsões dos recém-nascidos.* Rio de Janeiro: Typ Central de Evaristo Rodrigues da Costa, 1883. (63 p.).

_____. *Aderência de placenta.* Annaes da Academia de Medicina do R.J. VI série, tomo I (1885-1886) RJ:Typ Universal de Laemmert, pp.181-185.

_____. *Do emprego do centeio espigado nos partos.* (trabalho lido na sessão de 19 de junho de 1871)pp.93-103.

_____. *O Chloral* (memória da parteira Durocher) pp.39-40. Annaes Brasilienses de Medicina (referência após o artigo) tomo XXIII-julho de 1871 nº2 MAGALHÃES, A. *Breves considerações sobre o estudo e exercício da medicina no Brasil e em França.* Paris: Luis Leclerc ed. Rue d'école de médecine,1863.

_____. *A obstetrícia no Brasil.* Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1922 (399 p.)

_____. *O Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1832-1932)* Rio de Janeiro: Typ A.P. Barthel. 1932. (437 p.)

_____. *Várias conferências realizadas na clínica Baudelocque em Paris, ano de 1930.* (serviço do prof Couvalaire) in Revista Clínica Obstétrica 28-30 Rio de Janeiro:Typ Almanaque Laemmert,1930-32.

REVISTA SYNIATRICA, anno IX-Rio de Janeiro - agosto de 1916-nº8 pp.113-132. discursos Dr Alfredo Nascimento; Dr Olímpio da Fonseca; Dr Luís H. Vieira Souto; Nascimento, A. *O tributo da morte - elogios históricos* (Carlos Frederico, Peçanha da Silva, Mme Durocher; Billroth Peter, Brown-Sequard e Charcot). Annaes da Academia de Medicina; R.J. Tomo cinquenta e nove 1893-1894. RJ: Companhia Typographica do Brasil, 1893.pp.301-355

Bibliografia Secundária

- ARAÚJO DE, A.R. *A assistência médica hospitalar no Rio de Janeiro no século XIX.* RJ: MEC, 1982. (231 p.)
- BEAUVALET, S. *La mutation de la transmission du savoir:de la matrone à la sage-femme médicalisée.* (pl publicar) 1995.
- _____. *Perdre la vie en la donnant: La mortalité maternelle à Port-Royal, 1815-1826.* Annales de démographie historique, 1994.
- _____. *& J. Renard.Des sages-femmes qui sauvent les mères? histoire, economie, société,* 1994 (pl publicar)
- COELHO, E.F. *As reformas do ensino médico e a profissionalização da medicina na corte do Rio de Janeiro 1854-1884.* Dissertação de mestrado. Depto de história, fac de filosofia, ciências e letras da Universidade de São Paulo,1992.
- CORREA, Brenes A. Um olhar brasileiro sobre o caso de Paris. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense/EHESS. 1996. (cópia no centro da memória da fac de medicina UFMG).
- _____. *História da parturação no Brasil século XIX.* Cadernos de saúde pública (Mulher-saúde) vol VII, Nº2/abril-jun 1991. (coord K.M. Giffin)pp.135-149. (289 p.).
- COULON-ARPIN,M. *La maternité et les sages-femmes de la pré-histoire au XXème*

- siècle. Paris: Dacosta, 1982. Tomos I et 2.
- ENGELS, M. *Meretrizes e doutores*. Saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890) SP: Brasiliense, 1989.
- FILIPPINE, N.M. *La naissance 'extraordinaire'*, la mère, l'enfant, le petre, le médecin face à l'opération césarienne (Italie XVIIIe-XXe siècle). Thèse de 3ème cycle, EHESS, Paris, Dec 1993. (700 p.)
- FUNCH, R. G. *Pobre e grávida em Paris*. Estratégia de sobrevivência no século XIX (trad Rosane Rangel) Poor and pregnant in Paris, New Jersey: Rutger University press; 1992. (289 p.).
- GÉLIS, J. *La sage-femme ou le médecin*. Une nouvelle conception de la vie. Paris: Fayard, 1988. (560 p.)
- _____. *L'arbre et le fruit*. La naissance dans l'occident moderne XVIe - XIXe siècle. Paris: Fayard, 1984. (611 p.)
- _____. *Entrer dans la vie*, naissances et enfances dans la France traditionnelle, en collab avec Mireille Laget et Marie-France Morel; coll Archives, Gallimard-Julliard, Paris, 1978.
- HECQUET, P. *De l'indécence aux hommes d'accoucher les femmes et de l'obligation aux mères de nourrir leur enfants-suivi de deux questions aux de médecine (1707)*. Paris: Côté-femmes, 1990. (182 p.) préface Hélène Rouch.
- L'AVENIR DE LA SANTÉ. Eléments pour la réflexion. Tome II de la recherche à l'éthique. Paris: Avenir 15 ans, 1989. "L'ordre des sages-femmes (p/ H.Ruf e C. Rigal) pp.759- 764.
- LEONARD, J. *Femmes, religion et médecine*. Les religieuses qui soignent en France au XIXe siècle. in Annales ESG n°5, 1977, pp.887-907.
- MATHIEU, N.C. *L'anatomie Politique*. Paris: Côté -femmes, 1991.
- MOTT, M.L. de Barros. *Parteiras no século XIX: Mme Durocher e sua época*. Rio de Janeiro: Rosas dos ventos (org. Albertina de O. Costa & Cristina Bruschini) pp.37-56, 1992.
- SANTOS, L, filho. *História geral da medicina Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1991. vol 1,2.
- THIS, B. *Le père: acte de la naissance*. Paris: Seuil, 1980. (317p.)
- TUCAT, D. *Les sages-femmes à Paris (1871-1914)* Thèse 3ème cycle, Université Paris VII-UER, Hist et Sciences de la société, 1983. (236p)

Mesa-Redonda

A Pós-Graduação em Minas Gerais: o curso de mestrado em História da UFU

Maria Clara Tomaz Machado*

Universidade Federal de Uberlândia.

A minha apresentação será dividida em dois momentos: um que diz respeito ao Programa que eu coordeno propriamente dito e outro relativo à FAPEMIG, pois pesquisa, produção do conhecimento em História e o seu fomento estão intimamente ligados.

Os objetivos do Curso de Mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia¹ podem ser traduzidos nas suas propostas gerais de qualificação de profissionais que atuem nas áreas de ensino, pesquisa ou como técnicos em instituições ou órgãos ligados ao serviço público ou privado, a partir da interdisciplinaridade, fomentando a reflexão, o debate teórico e a produção do conhecimento histórico.

Este curso tem como área de concentração a História Social, que se apoia no eixo temático Política e Cultura, do qual derivam as linhas de pesquisa: História e Cultura, Política e Imaginário, Trabalho e Movimentos Sociais. Estas linhas privilegiam campos do conhecimento voltados para a política, o mundo do trabalho, a produção da arte, as práticas culturais e as relações de

gênero. Estão no foco de análise dessas linhas o cotidiano, as representações, o imaginário, a memória social, as sensibilidades, os conflitos sociais, as resistências, assim como os movimentos sociais politicamente organizados.

Nesse sentido, as linhas de pesquisa que compõem este Programa de Mestrado, refletem os mais recentes debates historiográficos, nos quais a produção da pesquisa histórica do corpo docente deste curso tem se ancorado, além de apontar para discussões teórico-metodológicas nesta área do conhecimento. (Em anexo, quadros informativos do Programa)

LINHAS DE PESQUISA

História e Cultura

Esta linha de pesquisa tem como principal objetivo fomentar e oferecer condições para o desenvolvimento de trabalhos consistentes do ponto de vista historiográfico, em particular voltados para os campos da cultura popular e/ou erudita, artes, representações, imaginário e gênero. Este objetivo geral se desdobra nas seguintes frentes de trabalho: (a) discutir historicamente as relações entre arte/política e fato/ficção, sem perder de vista questões de ordem estética; (b) identificar nas diferentes formações culturais representações simbólicas constitutivas das relações de gênero, poder, educação, trabalho, saúde, raça, etnia e classe; (c) enfocar as diversas dimensões da cultura popular, em suas interfaces, com a cultura de massa e/ou indústria cultural: produção/consumo/recepção, tradição/vanguarda, nacional/popular, persistência/resistência, invenção/recriação; (d) resgatar a religiosidade popular como forma de pensar o social enquanto uma teia de complexas relações.

Política e Imaginário

Esta linha, inspirada na reelaboração do campo de pesquisa da história política e comprometida com a produção de uma nova historiografia sobre as relações entre indivíduo/sociedade, ética/estética/política, pensamento político /instituições políticas, memória/história, busca compreender as imbricações e relações tecidas entre racionalidades e sensibilidades que vêm (re)instituindo o campo da política.

Abre-se, portanto, ao estudo tanto dos pensamentos e experiências

políticas clássicas (liberalismo, anarquismo, marxismo, democracia...) quanto dos mitos políticos, subjetividades e imaginário. Interessa-se pelas relações tecidas entre memória e história e por pesquisas que problematizem a própria produção historiográfica. Abrange, ainda, estudos sobre a correlação entre educação, política e cidadania.

Trabalho e Movimentos Sociais

Esta linha de pesquisa está voltada para a compreensão das transformações sociais porque passa o Brasil no século XX, abordando o papel das políticas governamentais nessas transformações e as mudanças nas relações de trabalho e no cotidiano das empresas e dos trabalhadores no campo e na cidade. Figuras também entre as preocupações desta linha os estudos sobre os movimentos sociais e as instituições políticas e suas atuações na luta pela defesa dos interesses dos diversos sujeitos sociais envolvidos, buscando resgatar os significados da História e da Memória.

FAPEMIG

A FAPEMIG entra como segundo ponto da nossa apresentação muito mais como

uma provocação para um debate acerca do apoio institucional a pesquisa e à produção do conhecimento no Estado de Minas Gerais, embora tenhamos no final uma proposta a ser oferecida.

Nós da área de Humanas da UFU temos sentido a FAPEMIG como uma caixa preta que a todo momento vem criando critérios cada vez mais restritivos à aplicação dos seus recursos. No mês de maio último fomos surpreendidos pelo Projeto de Lei 2.172/02 da Assembléia Legislativa de Minas Gerais que propunha redimensionar a aplicação da verba já definida constitucionalmente e nunca aplicada legalmente. Este Projeto de Lei sofreu diversas críticas, mobilizando contrariamente toda a UFU e diversas outras Universidades Federais do Estado e, mesmo não tendo sido aprovada, espelha intenções de desmantelamento do mínimo que existe e funciona precariamente. Frente a isso questionamos:

- . Como funciona a FAPEMIG e os seus comitês assessores?
- . Quais os critérios de escolha e/ou indicação dos representantes da nossa área?
- . Quem são eles que atividades exercem?

- . Quando se reúnem? Qual o seu calendário de trabalho?
- . Com quais critérios balizam os julgamentos de nossos projetos?
- . Existem pareceristas *ad hoc*? Se existem, por que nunca recebemos trabalhos para analisar?
- . Qual é a política desta agência no que diz respeito aos Programas de Pós-Graduação em funcionamento no estado de Minas Gerais?
- . Por que pesquisadores têm acesso apenas aos técnicos da instituição?
- . Por que os professores representantes de área não prestam contas de suas atividades à comunidade acadêmica?
- . Por que a demora na liberação de verbas para projetos já aprovados?
- . Quais são os critérios para distribuição de verbas por área?
- . Os projetos que rendem recursos financeiros/retorno para o Estado são priorizados?
- . Por que as cotas de IC, Mestrado e Doutorado não acompanham o crescimento das áreas de pesquisa?
- . Por que os novos critérios na distribuição de verbas e recursos são cada vez mais restritivos?

Proposta:

Tendo em vista os problemas acima arrolados propomos a organização de uma mesa-redonda sobre “**Pós-Graduação/Pesquisa em Minas Gerais: O dilema FAPEMIG**” a ser realizada no Encontro das IFES Mineiras em Uberlândia, agosto de 2003, convidando, inclusive, representantes desta instituição para o debate, objetivando um novo caminho para pesquisa em Minas Gerais.

Produção do Programa de Pós-Graduação em História Defesas de Dissertação

1ª Turma - 1999

ANTONINETTE CAMARGO DE OLIVEIRA

Despontar. (Des) fazer-se, (Re) viver... a (des) continuidade das organizações anarquistas na Primeira República

Orientadora: Dr^a. Christina da Silva Roquette Lopreato

CLÁUDIO ALBERTO DOS SANTOS

Não tenha medo, isso é só Teatro! Davi contra Goliás - Uberlândia 1980-1985

Orientador: Dr. Alcides Freire Ramos

FÁBIO PIVA PACHECO

Mídia e Poder: representações simbólicas do autoritarismo na política - Uberlândia-1960/1990

Orientador: Dr. Antônio de Almeida

JUSCELINO BATISTA RIBEIRO

Estética e Política na dramaturgia de Vladimir Maiakóvski

Orientadora: Dr^a. Rosangela Patriota Ramos

LAURINDO MÉKIE PEREIRA

Dependência, Favores e Compromissos: Relações Sociais e Políticas em Montes Claros nos anos 40 e 50

Orientadora: Dr^a. Heloisa Helena Pacheco Cardoso

LUZIANO MACEDO PINTO

Situações de Cinema: tramas e imagens de sociabilidade - Uberlândia 30 a 50

Orientadora: Dr^a. Jacy Alves de Seixas

MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS

O Campo (re) inventado: transformações da cultura popular rural no Sudeste Goiano (1950-1990)

Orientadora: Dr^a. Maria Clara Tomaz Machado

MÁRCIA QUEROBINA SANTOS DUARTE

Raízes Rurais na Vivência Urbana: Persistências, desistências, recriações. Ituiutaba-1970/1985

Orientador: Dr^a. Vera Lúcia Puga de Sousa

MARLENE DE FÁTIMA FREITAS BORGES

Restos de Manhã. Análise do brincar nas décadas de 50 a 70, na região do Pontal do Triângulo Mineiro

Orientadora: Dr^a. Maria Clara Tomaz Machado

PATRÍCIA RODRIGUES DA SILVA

Cotidiano e Trabalho: Trabalhadores ceramistas em Monte Carmelo/MG - 1970/2000

Orientador: Dr. Hermetes Reis de Araújo

ROSÂNGELA MARIA SILVA PETUBA

Pelo Direito à Cidade: Experiência e luta dos ocupantes de terra do Bairro Dom Almir - Uberlândia (1990-2000)

Orientador: Dr. Paulo Roberto Almeida

SANDRA MARA DANTAS

Veredas do Progresso em tons altissonantes - Uberlândia (1900-1950)

Orientadora: Dr^a. Chistina da Silva Roquette Lopreato

2ª Turma - 2000

ANTÔNIO LUIZ VIEIRA

Recusa lúdica e recusa lógica: corpo e utopia(s) no imaginário de anarquistas e malandros

Orientadora: Dr^a Christina da S. R. Lopreato

CLÁUDIA REGINA DOS SANTOS

Ópera do Malandro de Chico Buarque: História, Política e Dramaturgia

Orientadora: Dr^a Rosangela Patriota Ramos

EUCLIDES ANTUNES DE MEDEIROS

Trabalhadores e viveres urbanos: trajetórias e disputas na conformação da cidade - Uberlândia - 1970/2001

Orientador: Dr. Paulo Roberto de Almeida

GILSON GOULART CARRIJO

Fotografia e a invenção do espaço urbano: considerações sobre a relação entre estética e política

Orientadora: Dr^a Jacy Alves de Seixas

IDARI ALVES DA SILVA

Construindo a Cidadania. Uma análise introdutória sobre o direito à diferença

Orientador: Dr. Hermetes Reis de Araújo

IVONILDA LEMES

Prometeu (des)encantado: Sensibilidades Históricas e gestão da vida e da morte

Orientadora: Dr^a Jacy Alves de Seixas

LUCIANO CARNEIRO ALVES

Flores no deserto - A Legião Urbana em seu próprio tempo

182

Orientador: Dr. Alcides Freire Ramos

LUCIANO MARCOS CURI

Defender os sãos e consolar os lázaros. Lepra e isolamento no Brasil 1935/1976

Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Puga de Sousa

MARCOS HENRIQUE SILVA

A História no entre-espaço: Realismo e a Vanguardas na Pintura Russa dos séculos XIX e XX

Orientador: Dr. Alcides Freire Ramos

MARIA DE FÁTIMA SILVA PORTO

Com licença, eu vou à luta! Mulheres empresárias de Patos de Minas

Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Puga de Sousa

MICHELE SOARES

Resistência e Revolução no Teatro: Arena conta movimentos libertários

Orientadora: Dr^a Rosangela Patriota Ramos

NORMA LÚCIA DA SILVA

Imagens da dominação: legitimação da ordem civilizada e exclusão social no (re)descobrimto do Brasil

Orientador: Dr. Antonio de Almeida

RAQUEL MARTA DA SILVA

Chico Xavier: Imaginário Religioso e representações simbólicas no interior das Minas Gerais - Uberaba, 1959/2001

Orientadora: Dr^a Maria Clara Tomaz Machado

RITA MARIA RIBEIRO DE CARVALHO

O Pão Cotidiano contra a Grandeza da Nação. Um estudo da produção e da disciplina entre pequenos produtores rurais.

Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto

ROBERTO CARLOS DOS SANTOS

Urbanização, Moral e Bons Costumes: vertigens da modernidade em Patos de Minas

Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Puga de Sousa

SÉRGIO PAULO MORAIS

Trabalho e Cidade: Trajetórias e vivências de carroceiros na cidade de Uberlândia, 1970/2000

Orientador: Dr. Paulo Roberto de Almeida

SILVANA ASSIS FREITAS PITILLO

A Personagem Vicentina: uma representação do Portugal dos Quinhentos
Orientadora: Dr^a Rosangela Patriota Ramos

VALÉRIA DE CASTRO SANTANA

Children of the revolution: o glitter rock de Elton John (a obra, os artistas, o público)
Orientador: Dr. Alcides Freire Ramos

VALÉRIA MARIA QUEIROZ CAVALCANTE LOPES

Caminhos e Trilhas: Transformações e Apropriações da Cidade de Uberlândia (1950-1980)
Orientadora: Dr^a Maria Clara Tomaz Machado

WILMA FERREIRA DE JESUS

Poder Público e Movimentos Sociais: Aproximações e distanciamentos
Orientador: Dr. Antônio de Almeida

3^a Turma - 2001

VÂNIA CARVALHO LOVAGLIO

Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira
Orientador: Dr. Alcides Freire Ramos

Notas

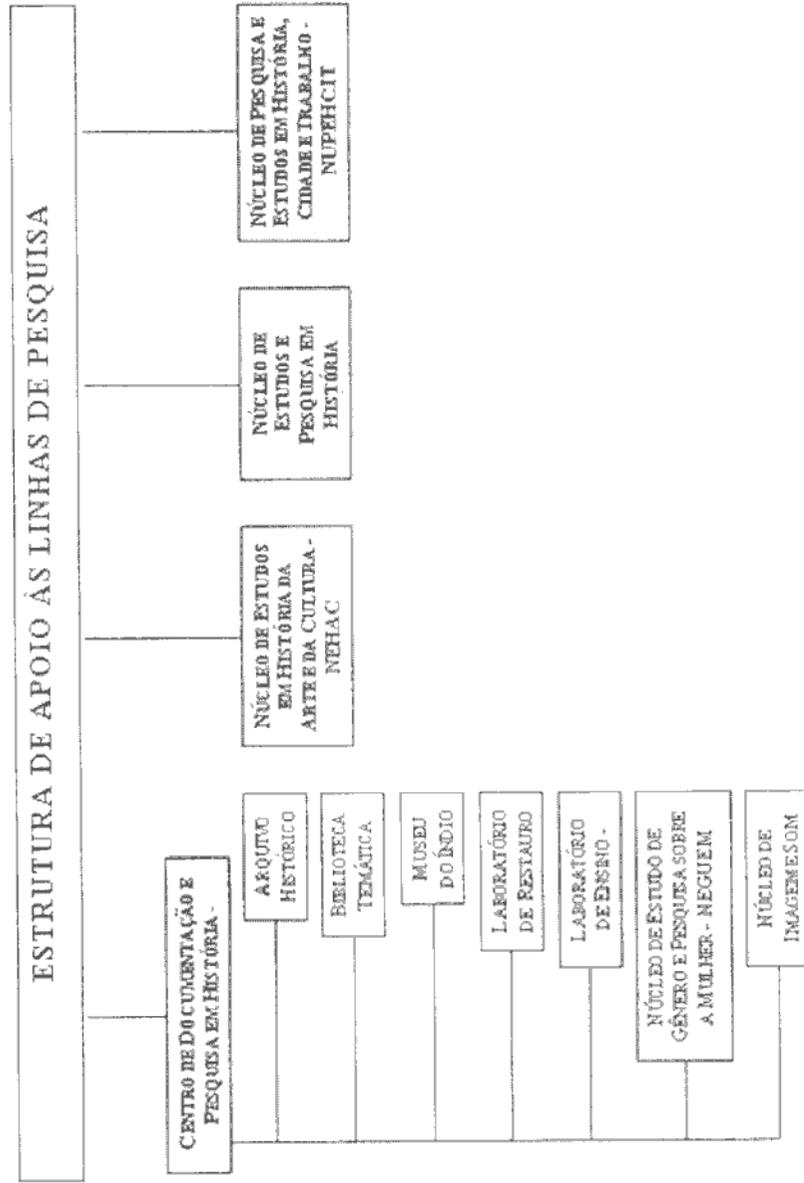
* Doutora em História Social pela USP, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História da UFU e Professora de História da Universidade Federal de Uberlândia.

¹ O curso foi aprovado e criado pela Resolução n. 07/98 do Conselho Universitário da UFU, em reunião realizada em 28/08/98 e recomendado pelo CTC da CAPES em 09/04/99, em cuja avaliação recebeu o conceito 3. Foi aprovado no Conselho Nacional de Educação pelo Parecer CNE 818/99, dando origem a Portaria Ministerial 1734 de 07/12/99, Seção 1, página 21 E (Diário Oficial da União - 12/08/1999).

Anexo 01



Anexo 02



Anexo 03

ESTRUTURA CURRICULAR					
COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE CRÉDITOS	LINHAS DE PESQUISA	CORPO DOCENTE		
		COMUN A TODAS AS LINHAS	PERMANENTE	PARTICIPANTE VISITANTE	
HISTORIOGRAFIA (OBRIG.)	04			Dr. Antônio Ortega Dr. Beatriz Ribeiro Dr. Dêa Fenzl Dr. José Jobson Arruda	
SEMINÁRIOS DE PESQUISA (OBRIG.) TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS	04	TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS	Dr. Célia Rocha Calvo Dr. Helôisa H. P. Cardoso Dr. Hermetes Araújo Dr. Paulo Roberto de Almeida Dr. Wenceslau Gonçalves Neto		
TECNOLOGIA, TRABALHO E RELAÇÕES SOCIAIS	04				
TRABALHO E REPRESENTAÇÕES	04				
INSTITUIÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS	04				
SEMINÁRIOS DE PESQUISA (OBRIG.)	04			Dr. Joana Muxkert Dr. João Marcos Akim Dr. Elizabeth Cancelli Dr. Maria Stela Bresciani	
MEMÓRIA E HISTÓRIA	04	POLÍTICA E IMAGINÁRIO	Dr. Antônio de Almeida Dr. Christina S. R. Lopretto Dr. Jacy Alves Sexas Dr. Maria de Fátima A Ramos Dr. Karla Adriana Bessa		
IMAGINÁRIO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICA	04				
HISTÓRIA POLÍTICA NOS ESCRITOS SOBRE O BRASIL	04				
ESTUDOS ALTERNATIVOS (OPTATIVA)	04				
SEMINÁRIOS DE PESQUISA	04	HISTÓRIA E CULTURA	Dr. Akedes Freire Ramos Dr. Maria Clara T. Machado Dr. Rosângela Patrícia Ramos Dr. Newton D'Ángelo Dr. Kátia Paranhos Dr. Vera L. Puga de Souza	Dr. Raquel Glezer Dr. Margareth Rago Dr. Maria Izilda dos Santos	
HISTÓRIA DA CULTURA	04				
CULTURA POPULAR	04				
HISTÓRIA E FIÇÃO	04				
RELAÇÕES DE GÊNERO	04				
ESTUDOS ALTERNATIVOS (OPTAT.)	04				

Anexo 04

Anexo 05

CORPO PERMANENTE					
Nº PROFESSORES POR LINHA (DE)	Nº PROJETOS PESQUISA	PROJETOS PIBIC/CNPQ/FAPEMIG	ENVOLVIMENTO ATIVIDADES POLÍTICAS REPRESENTAÇÃO	TRABALHOS TEÓRICOS	
HISTÓRIA E CULTURA 06	1 CNPq 2 FAPEMIG 1 Bolsa Produtividade	15	. CONPHAC - Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural . SOS Mulher - ONG Neguém . CONDECIT - Comitê de Ação e Cidadania de Uberlândia - Neguém . Projeto Geração Mulher - entidades e clubes de serviço da cidade - Neguém . Comitê Regional Preservação saúde materna - Neguém	. Comissão de avaliação de Livros Didáticos - MEC; . Concursos Públicos; . Bancas de monografia, qualificação, mestrado, doutorado; . Cursos de especialização; . Pareceristas "Ad Hoc" CNPq / FAPEMIG / FAPESP; . Cursos de extensão, mesas-redondas, palestras e comunicações; . Comissões organizadoras de eventos científicos; . Funções administrativas: coordenações de cursos, núcleos, centro de pesquisa, vice-reitor, pró-reitor, vestibular; . Mostras documentais e fotográficas; . Conselhos Editoriais; . Reconhecimentos de cursos - MEC.	
POLÍTICA E IMAGINÁRIO 05	1 FAPEMIG 1 Interinstitucional UNICAMP/UFU/UNESP 1 Profº em Pós-Doutorado	05			
TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS 05	1 FAPEMIG 1 CNPq 1 PROCAD - PUC/ UNESP-Assis/UCSAL-BA 1 bolsa produtividade 1 Profº em Pós-Doutorado	09	. COAFRO - Conselho Municipal de Defesa do Negro - História e Cultura		

CORPO DISCENTE								
TURMAS	Nº DE ALUNOS REGULARES	Nº DE DEFESAS	Nº DE BOLSAS	ALUNOS ESPECIAIS	MONITORES REMUNERADOS	ORIGEM POR ÁREA	PROCEDE N CIA	ALUNOS COM VÍNCULO EMPREGATÍCIO
I TURMA Set/1999	12	12 (24 MESES)	01 CAPES	04		. 70% próprio curso História UFU . 15% outros cursos História . 15% outras áreas Decoração Artes Plásticas Música Jornalismo Teatro Psicologia	Minas Gerais Montes Cluros Uberlândia Araxá Monte Carmelo Itaú Uberaba Itaúba Patos de Minas	. 10 Profissionais oriundos de IES . 22 profissionais aprovados e contratados em IES . 05 contratados em Secretarias Municipais da região
II TURMA 2000	21	21 (24 MESES)	04 CAPES 01 FAPEMIG	09	01		Goiás Catalão Ipameri	
III TURMA 2001	20	-	05 CAPES 01 FAPEMIG 02 CNPQ	08	02		São Paulo Jales Fernandópolis Franca/Ribeirão Pretão/Indaiatuba	
IV TURMA 2002	30	-	06 CAPES 01 FAPEMIG 02 CNPQ	12	02		Mato Grosso Dourados	

Atividades De Caráter Permanente		
ORGANIZAÇÃO DOCUMENTAL	PUBLICAÇÕES	EVENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Constituição e organização de arquivo, peças teatrais - NEHAC; - Organização acervo bibliográfico, fotográfico, etnográfico, áudio-visual e hemeroteca - CDHIS; - Inventário de Pesquisa e Fontes documentais de Uberlândia e Região - CDHIS; - Inventário Processos criminais de Uberlândia - Neguém / CDHIS; - Inventário discográfico 15 mil discos: "Nas Ondas da emoção: a música que vai para o ar"; - Mostras fotográficas e documentais; - Mostra de cultura indígena. 	<p>PERIÓDICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de Pesquisa do CDHIS - Gênero em Pesquisa - Revista História & Perspectivas - Revista Cadernos de História - Revista Cadernos Espaço Feminino - Revista Art e Cultura <p>LIVROS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Política, Cultura e Movimentos Sociais contemporaneidades historiográficas. EDUFU, 2001. - História e Cultura: Espaços plurais. Aspectus, 2002. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula inaugural - Semana de História - Simpósio - Encontro Regional dos Professores de História - Missões de Trabalho Procad- "Cultura, Trabalho e Cidades: muitas memórias, outras Histórias" - Oficinas de História - Jornadas de História <p>PROFESSORES DE OUTRAS IES NESTES EVENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Johnson Arruda - Maria Helena Capelato - Alexandre Portelli - Genevieve Koubi - Sandra Jathaly Pesavento - Zilda Yokoi - Janyana Arrado - Claudine Haroche - Maria Arminda Arruda - Italo Tronca - Maria Izilda Santos Moutos - João Silvério Trevisan - Luis Mott

LPH -Revista de História publicará trabalhos, desde que inéditos, nas seguintes modalidades:

- 1- Artigos de pesquisa e de revisão, respeitando o limite de 30 (trinta) laudas.
- 2- Comunicações, compreendendo a apresentação de resultados parciais de pesquisas, respeitando o limite de 10 (dez) laudas.
- 3- Resenhas críticas, compreendendo análise de obras editadas há, no máximo, dois anos, com até 5 laudas
- 4- Entrevistas.
- 5- Os trabalhos deverão ser apresentados em duas vias impressas, acompanhados de cópia eletrônica (disquete ou *e-mail*), em folhas de papel de tamanho A4 (210 x 297 mm), numa única face e em espaço duplo, fonte Times New Roman, tamanho 12, digitados no programa Word for Windows, versão 7.0 ou compatível, para máquinas IBM PC ou compatível.
- 6- Os trabalhos, para serem publicados, deverão ser aprovados pelo Conselho Consultivo da **LPH – Revista de História**

A fabricação do vício
Henrique S. Carneiro

Chica da Silva: o mito pelo avesso
Júnia Ferreira Furtado

Au delà de l'histoire produite et diffusée: la conscience historique et l'enseignement de l'histoire
Christian Laville

A pesquisa e extensão como dimensões formadoras do professor
Haruf Salmen Espíndola

Formação do professor: institucionalização de práticas educativas e intencionalidade política
Cláudia Sapag Ricci

A formação do historiador e a pesquisa multidisciplinar: limites e possibilidades de conhecimento
Rosangela Patriota

O espaço do historiador e alguns campos do saber
Alberto Tibaji

A história dos historiadores/a história dos cineastas: encontros e desencontros no Ensino de História
Alcides Freire Ramos

A construção da infância e os modos de ensinar a história
Maria Auxiliadora Schmidt

Para uma educação histórica da criança – Um olhar através de um programa de avaliação
Sônia Regina Miranda

Viagens filosóficas ao sertão mineiro: os desafios práticos ao saber livresco dos naturalistas luso-brasileiros e estrangeiros na virada dos setecentos para os oitocentos
Ricardo Ferreira Ribeiro

A profissão como objeto da História: algumas considerações
André de Faria Pereira Neto

História do parto e seus cuidados
Anayansi Correa Brenes

A Pós-graduação em Minas Gerais: o curso de Mestrado em História da UFU
Maria Clara Tomaz Machado