

e-hum

Revista Científica das Áreas de Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

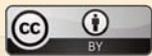
ISSN 1984-767X

Belo Horizonte, vol. 11, n.º 1, Janeiro/Julho de 2018 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

Dossiê:

*História da Educação: Família e Educação
através dos Tempos*





Editor Responsável

Prof. Dr. Rangel Cerceau Netto

e-hum

Revista Científica das Áreas de Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

ISSN 1984-767X

Conselho Editorial

Ana Rosa Vidigal Dolabella
Helivane de Azevedo Evangelista
Natália Dias Andrade
Rodrigo Barbosa Lopes

Conselho Consultivo

Alexandra do Nascimento Passos, Centro Universitário UNA
Alexandre Bonafim Felizardo, Universidade Estadual de Goiás - UEG
Aline Magalhães Pinto, Pontifícia Universidade Católica - PUC-RJ
Daniel Barbo, Universidade Federal de Alagoas- UFAL
Eliane Garcindo de Sá, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Jonis Freire, Universidade Federal Fluminense - UFF
Jorge Luiz Prata de Sousa, Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO
Júlio César Meira, Universidade Estadual de Goiás - UEG
Lana Mara de Castro Siman, Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG e Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG/FAE
Lucília Regina de Souza Machado, Centro Universitário UNA
Margareth Vetus Zaganelli, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, Universidade Federal de Alagoas - UFA
Maria de Deus Manso, Universidade de Évora, Portugal
Rafael Sumozas Garcia-Pardo, Universidad de Castilla-La Mancha - UCLM, Espanha
Renato Silva Dias, Universidade Estadual de Montes Claros -UNIMONTES
Sérgio Henriques Zandona Freitas, Universidade FUMEC
Vanicléia Silva Santos, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG
Wânia Maria de Araújo, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
Wellington de Oliveira, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Centro Universitário de Belo Horizonte

Vice-Presidência Acadêmica:

Vice-reitor: Rafael Luiz Ciccarini Nunes

Diretoria de Campus e Acadêmica

Diretores: Cinthia Tamara Vieira Rocha
Natália Cristina Ribeiro Alves
Eduardo Oliveira França
Pedro Cardoso Coutinho

Pesquisa e Extensão

Coordenadora: Cynthia Gieseke Meniconi Alenquer

Pós Graduação

Coordenadora: Raquel Teixeira de Souza Ruas

Curso de História

Coordenador: Rangel Cerceau Netto

Diagramação

Rangel Cerceau Netto

Contato:

ehum

Revista da Pós-Graduação UNIBH

Av. Prof. Mário Werneck, 1685 – Campus Estoril

e-mail: ehum.revista@gmail.com / ehum@unibh.br

home page:

<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>

Família e Educação através dos Tempos





Sumário

Revista Científica das Áreas de Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

e-hum

ISSN 1984-XX

Editorial

História da Educação: família e educação através dos tempos.
History of Education: family and education through the ages.....05

Artigos

Belo Horizonte, vol. 11, n.º 1, Janeiro/Julho de 2018 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

Análise Enunciativa do Discurso de Divulgação Científica na Mídia Impressa.
Enunciation Analysis in Scientific Divulgaçao Discourse in Print Media.....08

Processos trabalhistas e as relações entre empresa, trabalhador e sindicato em Uberlândia: legislação, memória e negociação (2010-2015).
Labor processes and the relations between company, worker and union in Uberlândia: legisla-tion, memory and negotiation (2010-2015).....29

As representações sobre a História da África, dos africanos e dos afrodescendentes nos livros didáticos de história do ensino fundamental da Escola Estadual Dom Gino Malvestio no município de Parintins/AM(2017).
Representations on the History of Africa, Africans and Afro-descendants in the textbooks of history of elementary school at the Dom Gino Malvestio State School in the municipality of Parintins / AM (2017).....38

Dossiês:

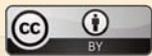
Políticas Brasileiras de Inclusão Educativa e Expansão das Matrículas no Ensino Superior: seus pressupostos e possíveis consequências para o “viver acadêmico”.
Brazilian Policies of Educational Inclusion and Expansion of Enrollments in Higher Education: their assumptions and possible consequences for the "academic living".....48

Cecília Meireles e as relações entre escola e família: apontamentos de uma intelectual para além do normativismo (Rio de Janeiro de 1941).
Cecília Meireles and the relations between school and family: notes of an intellectual beyond normativism (Rio de Janeiro, 1941)56

Família, Escola e Pátria: Ideal de Professora Primária para o Brasil Rural no Tempo do Estado Novo.
Family, School and Homeland: Ideal Teacher for Rural Brazil in the Time New State67

Dédalo e Arquitetura do Poder: Nomeação de Professores e Fiscalização de Escolas nos Primeiros Anos do Século XIX (Minas Gerais - Brasil).
Dedalus and the Architecture of Power: Teachers' Appointments and Schools Inspections in the Early XIX Century (Minas Gerais - Brazil)77





Agradecimento aos pareceristas:

Um agradecimento aos pareceristas que colocaram seus conhecimentos a serviço da avaliação dos artigos acadêmicos submetidos ao nosso Conselho Editorial. A participação voluntária de autores, conselho consultivo e avaliadores foi essencial para a reavaliação de nossos procedimentos de editoração. Agradecemos a todos os colaboradores que foram determinantes para a qualidade dos artigos veiculados em nossa Revista.

Anne Navarro (UNIBH)

Ana Chiarreto (UNIBH)

Ana Maria Wolbert (UNIBH)

Fabrcio Vinhas Manini Angelo (UFMG)

Gilmara de Cássia Machado (UNA)

Heliane de Azevedo Evangelista (UNA/UNIBH)

João Bernardo da Silva Filho (UNIBH)

Jorge Luis de Sousa (UNIVERSO)

Loque Arcanjo Júnior (UEMG/UNIBH)

Rangel Cerceau Netto (UNIBH)

Raul Amaro de Oliviera Lanari (UNIBH)

Rodrigo Barbosa Lopes (UFU/UNA)

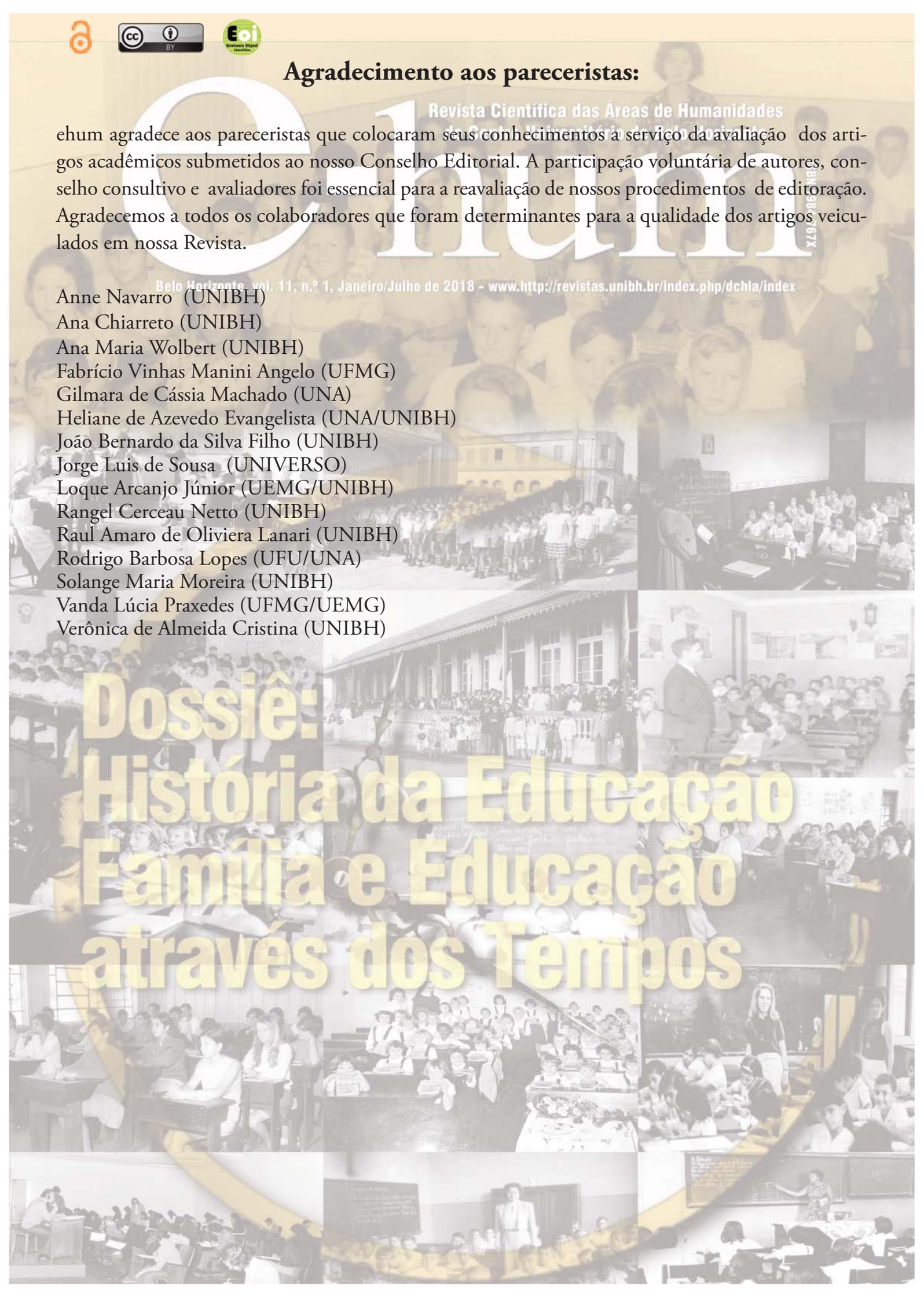
Solange Maria Moreira (UNIBH)

Vanda Lúcia Praxedes (UFMG/UEMG)

Verônica de Almeida Cristina (UNIBH)

Belo Horizonte, vol. 11, n.º 1, Janeiro/Julho de 2018 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

Dossiê: História da Educação Família e Educação através dos Tempos





Editorial

Revista Científica das Áreas de Humanidades

É com alegria que apresentamos mais uma Edição da Revista multidisciplinar da área de humanidades E-HUM. A vigésima edição deste periódico, referente ao primeiro semestre de 2018, apresenta na seção de artigos livres três contribuições que envolvem análise do discurso, processos trabalhistas do TST e a representação da História da África nos livros didáticos. A primeira contribuição de Jairo Venício Carvalhais Oliveira retrata as diferentes formas de manifestação da alteridade nos discursos presentes em artigos de divulgação científica veiculados na mídia impressa. O autor a partir de um poderoso referencial teórico-metodológico, busca na perspectiva sócio-interacionista, o motivo pelo qual se estabelece a autoridade prestigiosa do discurso da ciência. A segunda contribuição de Paulo Roberto de Almeida e Bruna Luiza de Oliveira Timóteo segue a perspectiva analítica da história em relação aos processos trabalhistas apresentados entre 2010 à 2015 sobre a cidade de Uberlândia. Os autores por meio das interpretações dos discursos de empresas, sindicalistas e magistrados observam, na perspectiva Thompsina, a luta de classes sociais em diversas narrativas presentes. O terceiro artigo dessa seção é de Janderson Lopes Brito que elabora uma análise dos livros didáticos a partir de diversas representações dos africanos e dos afrodescendentes. O autor busca analisar o material didático utilizado no ensino fundamental da Escola Estadual Dom Gino Malvestio no município de Parintins/AM(2017).

A edição desse número enfatiza a temática educacional, especialmente, a produção de uma História da Educação relacionado com a família. No contexto das discussões acaloradas sobre o ensino e a educação nos dias atuais mobilizamos a tradição e a memória para apresentarmos o Dossiê “História da Educação: família e educação através dos tempos” organizados pelos Professores Fabrício Vinhas Manini Angelo e Rangel Cerceau Netto.

A produção em História da Educação tem passado por uma intensa renovação nos últimos anos. Essa renovação está relacionada às fontes, aos métodos e aos referenciais teóricos mobilizados para a produção de uma História da Educação que dê voz a muitos outros agentes históricos desconsiderados até então. Esta nova produção tem permitido adentrar, em certa medida, a caixa-preta da sala de aula e modificar enfoques buscando novas dimensões do educar através dos tempos. Neste sentido, é possível buscar compreender o que foi ensinado em nossas escolas em tempos pretéritos. Também tem sido possível enfatizar que educação nunca se deu exclusivamente na escola. A própria forma escolar como a compreendemos hoje é muito recente na História da Educação do Brasil. A renovação historiográfica da História da Educação tem buscado novos enfoques nas temáticas de pesquisa e com isto os tradicionais agentes pesquisados como o Estado ou Instituições e seus textos legais ou prescritivos tem sido lidos com olhar muito mais crítico, enfatizando que estes agentes e estes documentos estavam longe de ser exatamente o que ocorria nas salas de aula e nos corredores das diversas instituições educativas ou mesmo nas escolas ou naquelas comunidades onde as escolas estavam inseridas.

Portanto, a educação ultrapassava e muito a escola. Neste sentido que esta proposta de dossiê temático se torna fulcral, pois busca apresentar as novas tendências das pesquisas em História da Educação que discute novos temas e novas abordagens no campo em questão. Também é objetivo deste dossiê divulgar uma produção mais recente que tratam das temáticas relativas à educação de maneira mais ampla. Isto é, reúne-se aqui a produção recente de pesquisadores que estão divulgando suas pesquisas e com isso, tem-se um panorama das mais novas tendências da pesquisa em História da Edu-



cação ou de áreas que têm muito a contribuir para o debate no campo. E por fim, também, busca-se com este dossiê, divulgar diversos referências teóricos para tratar de temáticas relativas à família e à educação ao longo do tempo.

Outro aspecto fundamental neste dossiê é a atenção voltada para debates sobre os sentidos da educação que ultrapassam em muito a escola, mesmo que para pensar os sentidos da educação em um tempo mais recente na História do Brasil. Neste sentido, que a comunidade, onde a escola está inserida ou em que os professores estão inseridos, ganha voz para pensar a atuação do professor naquele momento. Também, neste contexto que ganha sentido pensar os debates público empreendidos pelos intelectuais dos anos de 1930 e de 1940 ou mesmo a formação de professoras no período. Também, neste momento ganha sentido refletir sobre os indivíduos e as instituições universitárias para pensar a educação no Brasil de hoje. Por toda essa reflexão feita que torna-se necessário organizá-la em um espaço para que possa ser divulgados estes novos achados.

Portanto, a relevância deste projeto deve-se a principalmente três motivos: 1-organizar um espaço de publicação de pesquisas mais recentes em História da Educação; 2-apresentar a renovação que se está processando em História da Educação nos últimos anos; 3-divulgar as novas ênfases em termos de fontes, métodos e referenciais teóricos que tem sido utilizados pelas novas pesquisas e 4-apresentar um recorte temático que tem buscado investigar a relação entre educação e diversos outros agentes ao longo da História da Educação no Brasil mais recente. Por todos estes motivos seria de fundamental importância a organização de um dossiê temáticos que busque tratar da educação através do tempo na História da Educação.

Sendo assim, buscou-se neste dossiê fazer uma organização um pouco atípica buscando apresentar primeiro os textos que tratam de período mais recentes para então, na sequência apresementar os textos que tratam de períodos mais longínquos no tempo. Por isso o artigo de Igor Assaf Mendes abre o presente dossiê e trata de como o acesso ao ensino superior no Brasil tem se expandido nos últimos anos principalmente em função de políticas de inclusão (sistema de cotas, sisu, ProUni e etc.) que atendem principalmente estudantes egressos da Educação básica pública. Apesar de serem políticas que buscam melhorar as oportunidades educacionais, há na pesquisa sociológica indicações que existem outros fatores que afetam as trajetórias dos estudantes além da instituição frequentada pelo aluno e que podem influenciar a trajetória acadêmica. O artigo propõe, segundo ao autor, uma reflexão sobre esses pressupostos e as suas possíveis consequências a partir de revisão bibliográfica relevante na área de sociologia da educação.

O texto de Denilson de Cássio Silva aborda as ideias de Cecília Meireles a respeito das relações entre família e escola. O principal objetivo de seu artigo é compreender os problemas e as possíveis soluções levantados pela escritora em torno da relação família-escola. A partir da tese de Cecília Meireles que sustentava, ao mesmo tempo, uma concepção interativa e participativa por parte de pais e professores no processo educacional. Para isso o autor utiliza-se de uma metodologia que tem respaldo qualitativo e assume, como fontes principais, crônicas, publicadas no jornal A Manhã, no Rio de Janeiro do início dos anos de 1940. A base teórica da qual o autor parte são as noções de códigos linguístico-culturais compartilhados, de John Pocock, e de ação política, de Hannah Arendt. Ao longo de seu texto Denilson demonstra que Cecília Meireles interviu ativamente na esfera pública, valendo-se da imprensa para analisar um mundo marcado pela guerra e criticar o afastamento entre escola e família, propondo a colaboração entre tais instâncias e seus respectivos agentes.

A proposta de Fátima Maria Leitão Araújo é realizar uma reflexão articulada das várias dimen-



sões que compõem o complexo mundo institucional, especificamente o da Escola de formação de professoras ruralistas no estado do Ceará, nas décadas de 1930 a 1940. Em seu texto a autora faz uma análise do espaço restrito à instituição escolar, realiza também análises sobre a intrínseca relação entre ideal de formação feminina, família e sociedade no período do Estado Novo. O cerne de seu artigo trata da busca do entendimento sobre o ideal de professora e de educação feminina subjacentes à proposta de formação docente proposta pelas escolas normais rurais, no período no estado do Ceará, em um momento de intensos debates sobre educação, nacionalismo e desenvolvimento econômico. Neste período o sentimento nacionalista infla-se, por isso torna-se necessário compreender em que consistiam as suas visões de educação, papel da mulher na sociedade e perfil de educadora, presentes nas intrincadas relações entre Estado, família e formação docente.

Para fechar o dossiê o texto de Fabiana Silva, que trata do período mais distante nesta publicação, retoma uma petição de 1824 que já havia trabalhado em sua pesquisa de doutoramento e que para o presente artigo busca investigar a relação entre as famílias e os funcionários das escolas públicas primárias de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX. Em diálogo com a História Social, a autora apresenta uma narrativa desenvolvida a partir de uma justaposição de fontes e de uma variedade de dados. Neste trabalho, pesquisas no campo da História da Educação que trataram principalmente do processo de escolarização no Brasil no século XIX, também foram relevantes. A pesquisa identificou que, ao mesmo tempo em que tanto as pessoas ilustres quanto as pessoas comuns estavam envolvidas nas manifestações de rua e nas denúncias enviadas aos jornais, elas também empregaram uma série de medidas, tais como petições, reclamações e reclamações enviado às autoridades locais, municipais, provinciais e imperiais para expressar não apenas seus desejos, expectativas e insatisfações em relação aos eventos ocorridos na época, mas também denunciou o escopo limitado das decisões e as imposições das elites sobre elas.

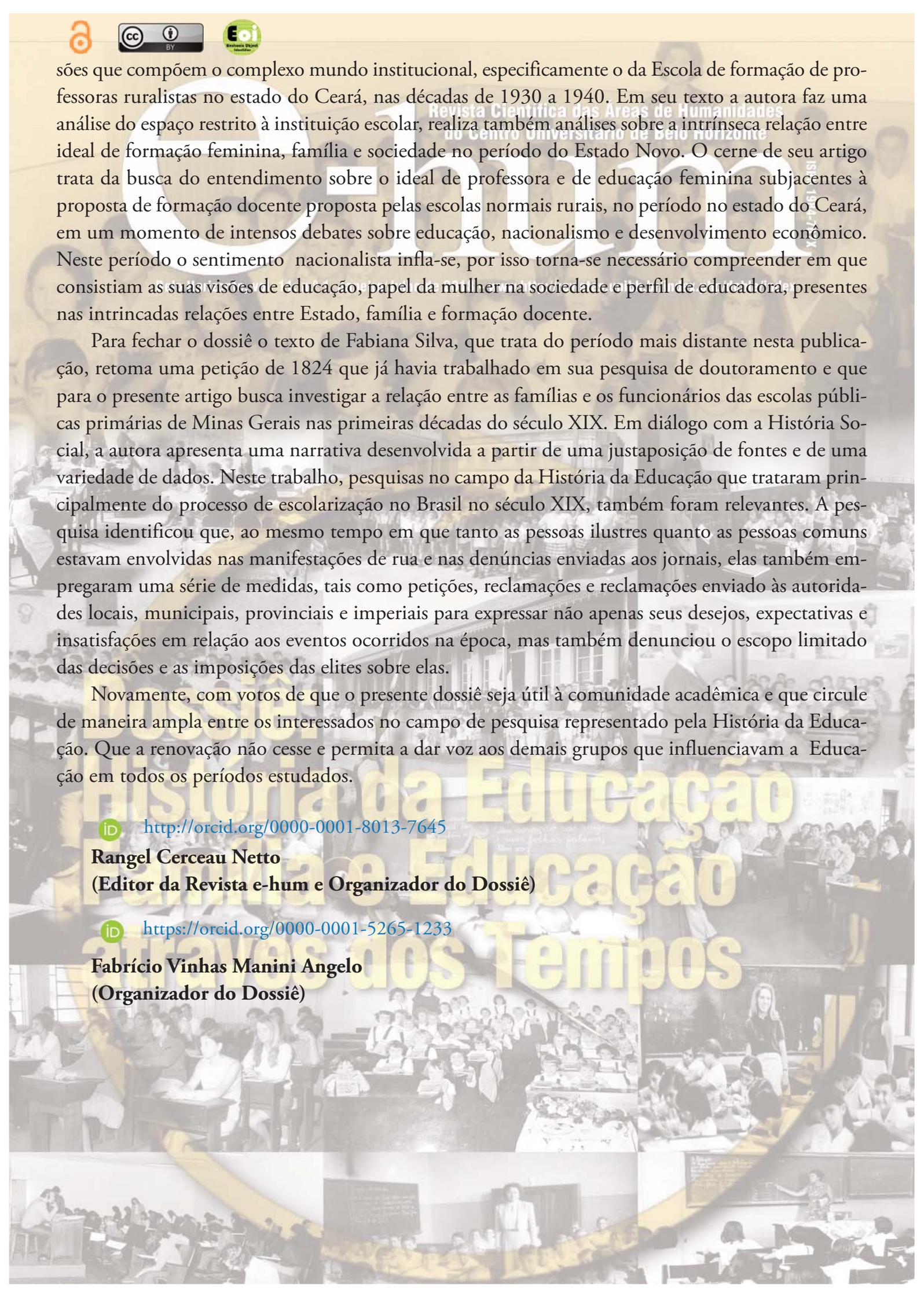
Novamente, com votos de que o presente dossiê seja útil à comunidade acadêmica e que circule de maneira ampla entre os interessados no campo de pesquisa representado pela História da Educação. Que a renovação não cesse e permita a dar voz aos demais grupos que influenciavam a Educação em todos os períodos estudados.

 <http://orcid.org/0000-0001-8013-7645>

Rangel Cerceau Netto
(Editor da Revista e-hum e Organizador do Dossiê)

 <https://orcid.org/0000-0001-5265-1233>

Fabrizio Vinhas Manini Angelo
(Organizador do Dossiê)



Análise Enunciativa do Discurso de Divulgação Científica na Mídia Impressa

Enunciation Analysis in Scientific Divulgation Discourse in Print Media

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2657>

Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Professor e coordenador do curso de Letras do Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH.

Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

jairo.carvalhais@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3511-9293>

Recebido em: 03/03/2018 – Aceito em 31/07/2018

Resumo: O presente artigo, fundamentado em teorias do texto e do discurso, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo central analisar as diferentes formas de manifestação da alteridade em artigos de divulgação científica veiculados na mídia impressa. Do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação baseou-se na perspectiva sócio-interacionista da linguagem, levando em consideração as formulações de Charaudeau (1992, 2001, 2009) sobre a encenação discursiva, os trabalhos de Bakhtin (1995 [1929]; 1997 [1979]) sobre o dialogismo e as concepções de heterogeneidade enunciativa propostas por Authier-Revuz (1990, 1998), Calsamiglia e Ferrero (2003) e Maingueneau (1997, 2008). Os resultados obtidos com a pesquisa evidenciaram que, no processo de mediação da ciência, a apropriação da alteridade está intrinsecamente relacionada com o propósito discursivo da instância que gerencia a enunciação, revelando, entre outros aspectos, a ancoragem das informações divulgadas na autoridade prestigiosa do discurso da ciência.

Palavra-Chave: Divulgação científica; Mídia impressa. Enunciação discursiva; Alteridade.

Abstract: This article, based on theories of text and discourse, presents the results from a research that centrally aimed at analysing diverse forms of alterity manifestations in scientific divulgation articles published by print media. From the theoretical and methodological point of view, the investigation was based on the social interactionist theory of language, considering the formulations by Charaudeau (1992, 2001, 2009) on the discursive scene, the or Bakhtin's work (1995 [1929]; 1997 [1979]) on notions of dialogism and the enunciative heterogeneity proposed by Authier-Revuz (1990, 1998), Calsamiglia and Ferrero (2003), and Maingueneau (1997, 2008). The results obtained through this research indicate that, in the process of mediatisation of science, the appropriation of alterity is intrinsically related to the discursive proposition in the instance managing the enunciation. That revealed, among other aspects, an anchoring of divulged information in the prestigious authority of the scientific discourse.

Keyword: Scientific divulgation; Print media; Discursive enunciation, alterity.

¹O conceito de mídia, neste trabalho, diz respeito ao "conjunto dos suportes tecnológicos que têm o papel social de difundir as informações relativas aos acontecimentos que se produzem no mundo-espaco público: imprensa, rádio e televisão". (CHARAUDEAU, 2007, p. 21). Nesse conjunto, evidentemente, também incluímos a internet.

²Para efeitos deste artigo, será utilizado um tratamento genérico quanto ao público-alvo da divulgação científica veiculada na mídia impressa. Por entendermos que esse fenômeno objetiva transmitir informações científicas em direção ao exterior da comunidade de origem, esse público-alvo, aqui entendido como o leitor previsto pela mídia impressa, será mencionado de diferentes formas, tais como: "grande público", "público leigo", "público amplo e heterogêneo", "público não especializado", "público formado por não-pares", "leitor comum".

Introdução

Atualmente, as informações ligadas aos avanços da ciência e da tecnologia estão diariamente nas mídias¹ como forma de aproximar a ciência do grande público². Nesse contexto, os meios de comunicação, dentre muitas outras funções, têm atuado como mediadores entre cientistas e sociedade, proporcionando informações importantes para que as pessoas possam ampliar seu conhecimento. Dessa forma, esses meios impulsionam, ainda que movidos por interesses próprios, a popularização do conhecimento científico, transformando esse conhecimento em evento midiático e estreitando as relações entre a ciência e o público em geral.

A partir da década de oitenta, conforme esclarece Oliveira (2007), muitas informações procedentes do âmbito científico passaram a ser publicadas na mídia impressa brasileira e vários temas científicos foram incorporados à agenda de jornais e revistas de informação geral. Isso pode ser justificado, entre outros aspectos, pelo surgimento de seções que passaram a tratar de forma específica de descobertas científicas e tecnológicas, provenientes tanto da esfera nacional quanto da internacional, a fim de estabelecer uma aproximação entre a comunidade científica e o público não especializado em ciência.

Nessa perspectiva, vale destacar que a tarefa de divulgar a ciência e a tecnologia na mídia impressa apresenta-se como uma prática discursiva dinâmica e complexa, que se caracteriza por uma série de recursos e procedimentos discursivos, enunciativos e linguísticos. De acordo com Calsamiglia (1997), o fato de a divulgação ser a representação de um discurso acerca de outro discurso revela a dinâmica cognitiva, intertextual e social que caracteriza essa prática comunicativa. O profissional da área de divulgação científica, em geral, não acompanha diretamente as pesquisas científicas e não recebe informações em linguagem acessível a qualquer leitor. Ao contrário, uma vez que é o cientista a fonte do saber científico, o jornalista terá acesso apenas a dados e conceitos, os quais precisam passar por um processo de recontextualização para chegar ao público leitor de um jornal diário, que, em grande parte, não é especializado em assuntos sobre Ciência & Tecnologia.

Ao escrever para seus pares, o cientista busca reconhecimento e validade para a sua pesquisa. É exatamente esse aspecto que determina os critérios utilizados e os cuidados em seguir uma estrutura específica, quando produz um texto. O jornalista, no entanto, precisa agradar a um público diverso e inconstante, e, para isso, preocupa-se em adotar critérios que tanto tornem o fato atraente quanto garantam a credibilidade da informação. Assim sendo, é justamente na fusão dos domínios científico e jornalístico que se constrói o discurso de divulgação da ciência na mídia. Esse discurso se caracteriza, de modo geral, por acolher em seu interior a informação precisa da ciência e a sua estrutura específica aliadas à estrutura jornalística, também marcada por suas peculiaridades, numa tentativa de aproximar da ciência o cidadão comum.

Com efeito, há de se levar em conta que o discurso de divulgação científica, veiculado na mídia impressa, é resultado de um processo amplo de formulação. Isso porque esse discurso abriga em seu interior elementos da prática científica - elaborada a partir de conceitos, termos técnicos e estrutura própria - e da prática jornalística - heterogênea, não especializada, mas marcada pelo interesse em conhecimentos de caráter científico. A conciliação de informações procedentes desses dois universos representa uma tarefa árdua e complexa, mas de vital importância para as sociedades modernas colocarem em prática a efetiva democratização do conhecimento científico.

No objetivo de contribuir com os estudos que tomam a divulgação da ciência na mídia como objeto de estudo, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa que buscou in-

vestigaras diferentes formas de manifestação da alteridade no discurso de divulgação científica veiculado na mídia impressa. Do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação baseou-se na perspectiva sócio-interacionista da linguagem, levando em consideração as formulações de Charaudeau (1992, 2001, 2009) sobre a encenação discursiva, os trabalhos de Bakhtin (1995 [1929]; 1997 [1979]) sobre o dialogismo e as concepções de heterogeneidade enunciativa propostas por Authier-Revuz (1990, 1998), Calsamiglia e Ferrero (2003) e Maingueneau (1997, 2008).

Em relação a sua estrutura composicional, além desta introdução e das considerações finais, o presente artigo encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, são apresentados alguns conceitos relacionados ao discurso de divulgação da ciência na mídia. Na segunda, por sua vez, são tecidas algumas considerações sobre a manifestação da alteridade na construção discursiva e a relação desse fenômeno com a enunciação. Por fim, na terceira parte, são apresentados alguns exemplos que ilustram o processo de apropriação de vozes no discurso de divulgação da ciência na mídia impressa mineira.

O Discurso de Divulgação da Ciência na Mídia

A divulgação científica não goza de uma conceituação uniforme entre os estudiosos, podendo ser entendida, por exemplo, como uma categoria mais ampla que engloba o jornalismo científico ou até mesmo como um gênero discursivo particular, como propõe Zamboni (2001). Direcionando o foco para a distinção entre discurso científico e discurso de divulgação científica, tomamos aqui as palavras de Dell'Isola (2010) sobre a questão. A autora ressalta que o primeiro, o discurso científico, tem relação com a atividade exercida por cientistas, os quais interagem com seus pares sobre temáticas do próprio universo da ciência, ao passo que o segundo, o discurso de divulgação científica, consiste na propagação de descobertas realizadas na academia ou em centros de pesquisa a um público de não especialistas, enfatizando que tal discurso deve utilizar-se de uma linguagem mais simplificada e menos técnica do que a usada no discurso científico.

Para Authier-Revuz (1998), a divulgação científica constitui uma atividade de reformulação que transforma um discurso-fonte em um discurso-alvo, direcionado para um público específico. Assim, a autora apresenta uma definição clássica de divulgação científica como sendo

uma atividade de disseminação, em direção ao *exterior*, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no *interior* de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.107, grifos da autora)

A autora francesa concebe a divulgação científica como um discurso de reformulação explícita, já que passa a existir um discurso em função de um novo receptor. Assim, ocorre a reformulação de um discurso fonte em um discurso segundo. Por isso, a divulgação científica se inscreveria em um conjunto que compreende tradução, resumo, resenha e, também, textos pedagógicos adaptados a este ou àquele nível, análises políticas reformuladas “na direção de” tal ou tal grupo social, mensagens publicitárias reescritas em função do alvo visado etc. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.108).

Zamboni (2001), linguista brasileira e estudiosa do assunto, contesta as postulações de Authier-Revuz ao desenvolver a hipótese de que o discurso de divulgação científica é um gênero específico e autônomo, que se situa no campo de transmissão de informações. Assinala que, ao mudar o processo da enunciação, quando se altera a instância de recepção do texto, muda-se, por conseguinte, a forma de tra-

tamento do conteúdo a ser transmitido. A autora enfatiza que, pelo princípio do dialogismo bakhtiniano, mudando-se o destinatário, o lugar do enunciador também se alteraria, haja vista que todos esses atores podem provocar modificações na forma de transmissão do conteúdo.

Para Zamboni (2001), o discurso de divulgação científica não é apenas uma modalidade de reformulação textualmente discursiva, embora a heterogeneidade seja um fenômeno que se manifesta na formação discursiva da divulgação científica. A divulgação científica é “um trabalho de efetiva formulação de um novo discurso” (ZAMBONI, 2001, p. 140), no qual há um sujeito enunciador ativo e não um sujeito assujeitado aos discursos prévios que agencia. Nesse contexto, entende-se que, ao mudar as condições de produção - quem escreve, para quem, o local de publicação, os objetivos -, o discurso passa por transformações.

Diante disso, vale ressaltar o que afirma Zamboni (2001, p. 10) sobre o discurso científico e sobre o discurso de divulgação científica. Segundo a pesquisadora, são “entidades diferentes que se desenvolvem em cenários enunciativos específicos [...] cujos lugares de ‘emissão’ e ‘recepção’ não são ocupados pelos mesmos participantes, apesar de poder estar no lugar do enunciador o mesmo indivíduo empírico”. Em outras palavras, muitas vezes, o mesmo cientista que divulga estudos aos seus pares também pode ser o produtor de um texto de divulgação científica, dirigindo-se a leitores leigos em ciência. No entanto, amudança do cenário discursivo, ou seja, das condições de produção, implica a mudança do gênero. Assim, o discurso é orientado em relação a um interlocutor ou a um auditório social específico. É um processo intenso de dialogismo, no qual o enunciador e sua atividade discursiva não se constroem isoladamente. Como aponta Zamboni (2001, p. 12), “o enunciador se constrói de tal ou qual maneira está orientado para tal ou qual destinatário (seu co-enunciador) numa dada situação enunciativa”.

Leibruder (2003) compartilha de tais ideias e assevera que o divulgador da ciência, na tentativa de tornar o discurso compreensível para um público leigo, processa um trabalho de escolhas de recursos linguísticos e discursivos, a partir da imagem que faz do destinatário e do valor social atribuído aos recursos estilísticos disponíveis na língua, selecionando aqueles que considera mais adequados ao conhecimento linguístico de seu público-alvo. Esse novo modo de construir o discurso torna a atividade do divulgador da ciência um verdadeiro ‘fazer discursivo’ e não apenas uma adaptação daquilo que foi formulado, inicialmente, pelo discurso científico. Dessa forma, as escolhas do produtor na construção de um texto que divulga a ciência estão relacionadas ao efeito de sentido que esse produtor pretende provocar, sempre levando em conta o seu interlocutor.

O discurso de divulgação da ciência constitui-se como uma prática eminentemente heterogênea, na medida em que incorpora no seu fio discursivo tanto elementos provenientes daquele que lhe se serve de fonte – o discurso científico – quanto daquele que pretende atingir – o discurso jornalístico (LEIBRUDER, 2003). Desse modo, é importante apresentar algumas considerações a respeito dos discursos científico e jornalístico, a fim de uma melhor compreensão dessas práticas, objetivando entender, inclusive, a influência que elas exercem na constituição e no funcionamento da divulgação da ciência na mídia impressa.

Segundo postula Leibruder (2003), a ciência, ao longo de sua história, foi gradativamente assumindo a condição de porta-voz da verdade que supostamente estaria contida nas coisas. Para manter esse *status*, o discurso científico tornou-se essencial para a ciência, uma vez que romper com as opiniões, com o imediatismo, com a ordem do real e buscar a objetividade e a universalidade faz parte da constituição da ciência e de sua diferenciação em relação aos demais saberes, ao cotidiano e ao senso comum.

Através da ciência e, portanto, do discurso por ela proferido, as próprias coisas adquirem vida. Não é mais o cientista quem fala, mas os objetos que, tomando corpo e voz, manifestam-se por meio dele. É como se o sujeito pesquisador assumisse, a todo instante, a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do próprio ser humano nas investigações científicas. Assim sendo, a utilização de uma estratégia discursiva como essa, segundo Leibrunder (2003), é o grande trunfo de um discurso que se pretende inequívoco. Acrescenta a autora que, por meio de um discurso neutro e impessoal, a ciência argumenta em favor de sua verdade, sendo a sua argumentação ainda mais eficiente do que aquela praticada por discursos tradicionalmente considerados persuasivos, como o discurso político e o jurídico. Isso porque, na ciência, essa argumentação se apresenta implícita, camuflada e quase imperceptível.

Tomando com exemplo o artigo científico, observa-se que o apagamento de qualquer índice de subjetividade nesse gênero faz parecer que o experimento relatado “é tão somente a constatação de uma característica desde sempre intrínseca ao objeto analisado, cabendo ao cientista apenas a função de possibilitar essa descoberta”. (LEIBRUDER, 2003, p. 231)

Por sua vez, o discurso jornalístico - enquanto discurso de informação - pode ser caracterizado, num primeiro momento, por fatores como objetividade, clareza e concisão da linguagem. Assim, da mesma forma em que no discurso científico “a verdade” falaria por meio do cientista, no discurso jornalístico o fato ocuparia a posição central, cabendo ao jornalista apenas a tarefa de noticiá-lo. Também nesse discurso camufla-se a presença do autor, emprestando-se voz às próprias coisas, haja vista que, pretensamente, os fatos e acontecimentos fariam por meio do relato impessoal do jornalista.

A esse respeito, Cunha (2009) salienta que um importante recurso de que as mídias se valem para alcançar a meta de captar e persuadir o interlocutor é a criação de um discurso que pareça objetivo. Ao ser relatado um fato de forma objetiva, cria-se a impressão de que o fato apresenta-se tal como aconteceu e tenta-se apagar a maneira como a realidade foi interpretada. O autor acrescenta que uma das estratégias de que as mídias se valem para criar esse efeito de objetividade é a encenação da voz dos outros. Segundo Tétu (2002 *apud* Cunha, 2009, p. 193), “a forma canônica do jornal contemporâneo não é ‘eu digo isto’, mas ‘X disse isto’”. O uso da terceira pessoa torna-se, portanto, uma forte estratégia por meio da qual as mídias tentam fazer crer que o seu discurso não é construído a partir de escolhas políticas e ideológicas. Além do uso da terceira pessoa, Cunha (2009) acrescenta que diálogos, fotografias e filmagens também são estratégias que buscam persuadir o interlocutor de que é a própria realidade que fala no discurso jornalístico.

Porém, há um outro fator que caracteriza o discurso jornalístico: “tanto a escolha do assunto quanto a forma pela qual é apresentado ao interlocutor devem obedecer às expectativas do público a que se destina” (LEIBRUDER, 2003, p. 232). Assim, é possível dizer que o discurso jornalístico, numa tentativa constante de atrair e captar o leitor, opera uma série de procedimentos marcados pela subjetividade. O manual de redação da Folha de S. Paulo (2007) esclarece que a busca da objetividade e da imparcialidade é fundamental para conquistar a credibilidade da opinião pública e para garantir a lucidez quanto ao fato e seus desdobramentos concretos. Ocorre, no entanto, que essa pretensa objetividade/imparcialidade não existe. Desde o momento em que se prioriza um fato em detrimento de outros, até a etapa final de redação e edição do texto jornalístico, quaisquer que sejam os critérios utilizados pelo repórter ou pelo editor implicam subjetividade, pois a própria escolha de critérios já é, por natureza, subjetiva.

Comodito, a impessoalidade e a objetividade do discurso científico são características que lhe conferem um caráter de inquestionabilidade e de veracidade. O jornalista empresta esse caráter ao discurso de divulgação da ciência na mídia, apresentando a voz da ciência (citações), empregando recursos de apagamento do sujeito (uso da terceira pessoa, asserções passivas, escolhas lexicais etc.). Porém, ressalta

Leibruder (2003) que, além de operar com a objetividade na divulgação da ciência, cabe ao jornalista-divulgador tornar o seu texto o mais interessante e acessível possível, o que exige, entre outros aspectos, a manifestação da subjetividade desse profissional na produção de seus textos. Assim, acredita Leibruder (2003) que o modo como subjetividade e objetividade se justapõem no fio do discurso, concomitantemente aproximando e distanciando o leitor em relação ao que está sendo dito, possibilita depreender a característica definitiva do discurso de divulgação científica: a sua argumentatividade.

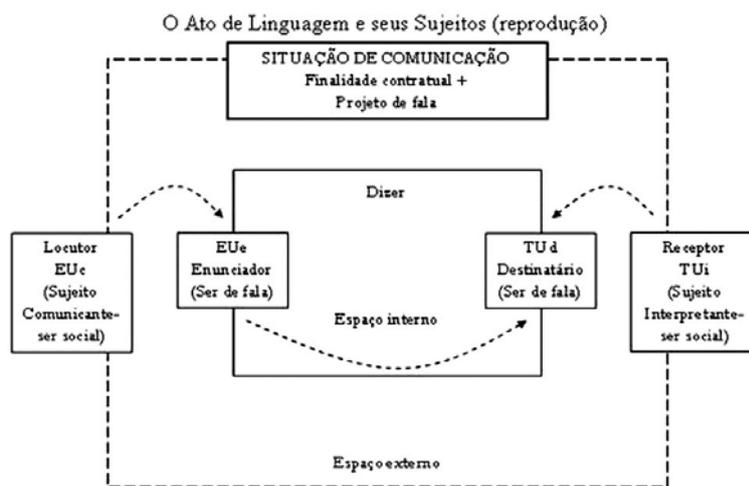
Nessa mesma direção, Guimarães (2001) também destaca que o discurso de divulgação científica apresenta um caráter altamente argumentativo, uma vez que seu objetivo é convencer o interlocutor da validade e da veracidade daquilo que ele diz, e não apenas enunciar postulados indiscutíveis. Nesse sentido, “constata-se o seu caráter altamente argumentativo no traçado do objetivo precípuo que ele tem em mira, ou seja, convencer o interlocutor da validade, ou melhor, da verdade daquilo que diz, e proceder retórica e linguisticamente conforme esse objetivo”. (GUIMARÃES 2001, p. 67)

À luz das considerações expostas e considerando os efeitos de objetividade e de subjetividade que se manifestam na mediação da ciência, assume-se, com base nos trabalhos de Leibruder (2003) e de Guimarães (2001), que, em sua materialidade textual, esse discurso reproduz tanto estratégias do discurso científico quanto do jornalístico. Em relação ao primeiro, reproduz algumas das estratégias utilizadas pela ciência na pretensa busca por objetividade e neutralidade (emprego de vocabulário técnico, impessoalização da linguagem, apagamento do sujeito). E, em relação ao segundo, os artigos de divulgação científica também deixam transparecer, no fio da materialidade textual, elementos procedentes da prática jornalística, a qual se caracteriza tanto pela busca de uma suposta imparcialidade (ao fazer uso do discurso relatado, por exemplo), quanto pelo emprego de estratégias que anunciam, em menor ou maior grau, traços de subjetividade (como a presença de adjetivos, advérbios, modalizações e recursos variados, que objetivam atrair e prender a atenção do leitor).

A Apropriação e o Gerenciamento de Vozes

No âmbito das perspectivas atuais relacionadas à Análise do Discurso, a Teoria Semiolinguística proposta por Charaudeau (1992, 2001, 2009) representa uma importante base para a análise aqui apresentada, uma vez que se apresenta como uma mudança na abordagem da questão da significação, ao relacionar a dimensão situacional e a dimensão verbal do discurso no processo de produção de sentidos, além de direcionar especial atenção para a análise da imagem que o sujeito enunciador projeta de si mesmo em seu discurso, num emprego de restrições e de manobras.

Além disso, essa vertente teórica postula que a construção de sentidos, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de intercâmbio específica, que sobredetermina parcialmente a eleição dos recursos da linguagem que pode usar. (CHARAUDEAU, 2001). Assim, conforme a teoria, o sentido decorre de um ato de linguagem, que corresponde ao conjunto da realidade linguageira e que é empreendido por um sujeito a outro sujeito em determinada situação de comunicação, a qual, além disso, determina uma parte dos recursos de linguagem que é possível empregar no ato de comunicação. O quadro a seguir representa o ato de linguagem e os sujeitos de que dele participam:



De acordo com a Teoria Semiolinguística, o ato de comunicação é um fenômeno que combina o dizer e o fazer, articulados num duplo circuito comunicativo – circuito externo (fazer) e circuito interno (dizer) – indissociáveis um do outro. O fazer é o lugar da instância situacional em que atuam os parceiros – sujeitos comunicante e interpretante – que são os seres sociais da troca. Por seu turno, o dizer é o lugar da encenação do discurso, do qual participam os protagonistas - sujeitos enunciador e sujeito destinatário – que são os seres da palavra.

Relativamente ao objeto de estudo da pesquisa empreendida, notam-se diferentes sujeitos que participam da *mise-en-scène* discursiva no que diz respeito à divulgação da ciência na mídia. Assim, como protagonistas do ato de linguagem, situados no espaço externo do dizer, observa-se a presença de um Sujeito Comunicante e de um Sujeito Interpretante. O Sujeito Comunicante (**EUC**) é representado por um indivíduo jornalista que produz o texto, isto é, um sujeito empírico e psicossocial que trabalha numa instituição midiática e que, portanto, apresenta experiência no relato de fatos e acontecimentos. A produção de um texto, no entanto, não é um ato isolado e solitário, mas uma prática discursiva em que o interlocutor também faz parte da construção textual. Desse modo, os jornalistas, ao construírem seus textos, o fazem embasados na representação de um sujeito interpretante (**TUI**), aqui compreendido como o público leitor interessado na obtenção de informações que circulam na mídia jornalística. Essa representação constitui uma importante referência para a instância de produção (jornalistas), haja vista que atua como um parâmetro que pode tanto determinar a organização do discurso como definir a seleção de recursos linguísticos colocados em funcionamento para a obtenção de diferentes efeitos de sentido.

No circuito interno do ato de linguagem, o Sujeito Comunicante assume o papel enunciativo de divulgador da ciência, momento em que passa de figura empírica para figura discursiva, ou seja, esse sujeito deixa de ser apenas comunicante para se constituir como enunciador (**EUE**), figura que passa a gozar de autoridade para dizer e para gerenciar a encenação de outras vozes na construção do discurso. Cumpre esclarecer que, se no discurso científico especializado quem fala é um cientista, qualificado para assumir esse papel discursivo diante da comunidade formada por seus pares, na divulgação científica veiculada na mídia impressa quem fala são jornalistas, os quais exercem o papel discursivo de divulgadores do conhecimento científico a um público amplo e heterogêneo de leitores. Em outros termos, esses jornalistas exercem a função social de mediadores entre o discurso científico especializado e o grande público não especializado, uma vez que ocupam, na situação assimétrica entre os participan-

tes da interlocução, o papel daqueles que sabem, isto é, daqueles capazes de recontextualizar o conhecimento sobre determinada área da ciência. Por seu turno, o leitor “ideal” projetado pela instância de produção diz respeito ao Sujeito Destinatário (**TUd**), o qual pode ser entendido como a instância comunicativa que, na relação assimétrica informacional, assume o lugar daquele que “não sabe”, no sentido de que é aquele que não pertence à comunidade dos leitores especializados em ciência. Essa identidade discursiva determina estratégias e modos de recontextualização do conhecimento científico por parte dos jornalistas, uma vez que conteúdos relativamente complexos e/ou abstratos precisam ser comunicados de modo a possibilitar que o leitor leigo a eles tenha acesso. Assim, conforme propõe a Teoria Semiolinguística, a significação discursiva decorre da articulação entre o circuito externo (nível situacional) e o circuito interno (verbal), instâncias presentes nos múltiplos atos linguageiros presentes na sociedade.

No bojo dessas colocações de natureza enunciativa, o princípio da alteridade se coloca como um empreendimento constitutivo da linguagem humana. Na construção dos discursos, torna-se necessário, portanto, refletir sobre o conceito de gerenciamento de vozes, o qual se encontra intimamente ligado à instância de produção discursiva que, estrategicamente, coloca em cena e administra as diversas vozes que se fazem presentes em um determinado ato de linguagem. Sendo uma atividade comunicativa, todo ato de linguagem é sempre incorporado de outros dizeres, instituindo um “dialogismo” permanente entre o outro e o sujeito que fala, revelando, assim, a heterogeneidade que se manifesta em todo discurso (CHARAUDEAU, 2007).

Bakhtin (1997 [1979]), ao discorrer sobre o fato de que qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal, enfatiza a multiplicidade de pontos de vista que constituem o discurso verbal, com o desdobramento de vozes ulteriores aos textos. Para o autor, a produção de um enunciado é um processo dialógico, determinado não só pela sua relação com o objeto e com o locutor, mas também “por sua relação imediata com os outros enunciados dentro do limite de uma esfera de comunicação”. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 351)

Nesse sentido, segundo Bakhtin, todo discurso caracteriza-se por uma alteridade constitutiva, isto é, a presença do discurso do outro no discurso do um, já que noções, pontos de vista ou juízos de valor expressos por um locutor incorporam sempre, de um modo ou de outro, os discursos alheios. Assim, para o autor, o dialogismo, entendido como o princípio constitutivo da linguagem, decorre da interação verbal e desdobra-se em duas noções: a do diálogo entre interlocutores no espaço do texto e a do diálogo entre muitos discursos que se instala no interior de cada texto.

Essas considerações induzem-nos a observar, mais atentamente, a existência de diferentes formas de marcar textualmente o discurso do outro. Além dos esquemas de base (cf. Bakhtin, 1995 [1929]), como o discurso direto - com aspas delimitando o dizer do cientista e indicando claramente as fronteiras entre o discurso citado e o citante - e o discurso indireto - apresentado sob a forma de uma oração subordinada substantiva introduzida por um verbo *dicendi* -, foi possível constatar que as realizações concretas são bem mais variadas e numerosas. De fato, a variedade de formas de discurso relatado, como ilhas, discurso direto com “que”, resumo com citações etc., é um traço característico do discurso jornalístico veiculado pela mídia impressa, no qual se incluem os artigos de divulgação científica investigados.

Ainda no que diz respeito à apropriação do discurso de outrem, vale registrar o conceito de “heterogeneidade discursiva” da linguista francesa Authier-Revuz (1990, 1998). Apoiada, de um lado, na concepção bakhtiniana de dialogismo e, de outro, na abordagem de sujeito e de sua relação com a linguagem nos moldes da psicanálise, a autora entende que todo discurso é, inevitavelmente, atravessado

pelo princípio da heterogeneidade. Os trabalhos de Authier-Revuz (1990, 1998) têm procurado demonstrar o equívoco da tese da suposta unicidade do sujeito comunicante, como única fonte e origem do seu dizer. Nesse sentido, Authier-Revuz (1990) fundamenta suas reflexões sobre o que designa de “heterogeneidade constitutiva” e “heterogeneidade mostrada”.

Para a autora, a heterogeneidade constitutiva trabalha com a dissolução dos dizeres do outro e consiste, portanto, “[...] na inevitável presença do outro no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 36), não sendo nitidamente delimitada nem explicitamente demarcada. A heterogeneidade mostrada, ao contrário, pode ser materialmente percebida e identificada na superfície textual por meio de recursos diversos, tais como marcas lexicais, travessões, parênteses, aspas, itálico, formas de retoque ou de glosa, modalização em discurso segundo, discurso direto e discurso indireto. Pode ainda ser reconhecível, embora não marcada, em formas puramente interpretativas, como no discurso indireto livre, na ironia, nas alusões, nas reminiscências e nos jogos de palavras.

Ainda conforme postula Authier-Revuz (1990), as manifestações dos diversos tipos de negociação do sujeito falante são compreendidas como manifestações da heterogeneidade. Nesse sentido, um texto não pode ser entendido como algo homogêneo, mas como um artefato resultante de inúmeras vozes, no qual a heterogeneidade se faz presente pelo discurso do outro. “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o outro.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.12) Maingueneau (1997), retomando os trabalhos de Authier-Revuz sobre o fenômeno da heterogeneidade mostrada, também afirma que os discursos direto e indireto são formas mais clássicas da heterogeneidade enunciativa e, do mesmo modo que Authier-Revuz, acredita que o discurso direto seja posto de um maneira ingênua, quando se diz que esse fenômeno de linguagem reproduz literalmente as alocações citadas.

Na perspectiva adotada por Maingueneau (1997, 2008), a citação é vista como um simulacro, ou seja, um artifício que pode sinalizar o desejo de domínio de um discurso em relação ao outro. Também na percepção de Maingueneau (1997), seria ingenuidade opor o discurso direto ao indireto, sob a alegação de que o primeiro pretende reproduzir literalmente as alocações citadas. Assim,

seria mais exato ver nele uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior e não uma similitude absoluta. Dito de outra forma, ele não é nem mais nem menos fiel que o discurso indireto, são duas estratégias diferentes empregadas para relatar uma enunciação. (MAINGUENEAU, 1997, p. 85)

Assim, pode-se dizer que, mesmo quando o discurso direto relata falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma encenação visando a criar um efeito de autenticidade. Ao contrário do discurso indireto, em que predomina a interpretação, no discurso direto predomina a repetição, a imitação. Ele dá a segurança que decorre da ilusória sensação de exatidão das citações. Essa impressão é suscitada pela presença de particularidades expressivas que seriam correspondentes a uma instância enunciativa preliminar e à configuração de uma situação de comunicação diferenciada da que vigora para o texto em curso. Assim, para Maingueneau (2008, p. 141), “o discurso direto não pode, então, ser objetivo: por mais que seja fiel, o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante”.

No que se refere ao discurso indireto, o autor enfatiza que essa forma de discurso relatado não mantém estável, em sua globalidade, o conteúdo do discurso citado, pois é a interpretação de um discurso anterior, e não a sua reprodução. Por reconstruir, não uma sequência de palavras, mas o conteúdo

proposicional do texto-fonte, o discurso indireto resulta na imbricação das palavras do sujeito que cita com as do sujeito citado (MAINGUENEAU, 2008). Em outros termos, é coerente afirmar que a interpretação efetuada no discurso indireto também revela alto grau de subjetividade, haja vista que esse sujeito, ao “traduzir” as palavras do outro, dispõe de múltiplos meios para lhes dar um enfoque pessoal.

Além das formas “clássicas” de apropriação do discurso do outro, isto é, o discurso direto e o discurso indireto, vale mencionar aqui outras duas possibilidades de materialização do discurso relatado, conforme propõem Calsamiglia e Ferrero (2003): a citação integrada e a citação inserida. Segundo essas autoras, a citação integrada manifesta-se, geralmente, na forma de citação indireta, mas com segmentos de maior ou menor extensão sinalizados como sendo citados diretamente/literalmente com marcação tipográfica ou gráfica clara, principalmente com marcas de citação ou fontes marcadas (negrito ou itálico). É, segundo as autoras, um tipo de citação frequentemente utilizado por jornalistas que divulgam a ciência na mídia. No que diz respeito à citação inserida, as autoras esclarecem que as palavras da fonte citada são introduzidas por meio de marcadores como “segundo X”, “para X”, “nas palavras de X”, “de acordo com X”, os quais têm a função de atribuir a declaração a um determinado agente. Essa maneira de o locutor indicar que não é responsável por um enunciado corresponde ao que Maingueneau denomina de “modalização em discurso segundo”. De acordo com Maingueneau (2008, p. 139), o termo “discurso segundo” foi emprestado de Authier-Revuz e consiste em evidenciar o discurso citado a partir do uso de modalizadores explícitos que marcam a fala do outro no discurso. Assim sendo, o uso de expressões como “segundo X”, “de acordo com as palavras de X”, entre outras, evidencia que o locutor pretende deixar claro que está se apoiando em um discurso outro, atribuindo a uma outra fonte a responsabilidade pelo dito.

Partindo das considerações teóricas apresentadas, a seção seguinte objetiva colocar em prática alguns princípios enunciativos presentes na recontextualização de informações científicas no plano midiático. Os exemplos a seguir ilustram os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como propósito central a investigação de diferentes estratégias enunciativo-discursivas presentes na divulgação da ciência na mídia impressa mineira. Para essa empreitada, foram examinados diferentes artigos publicados no jornal *Estado de Minas*, no período de outubro/2010 a março/2011, os quais tratavam, especificamente, de temas relacionados à área de Ciências da Saúde. Os textos foram analisados à luz de pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

A Manifestação da Alteridade na Divulgação da Ciência

Nesta seção, tomando como ponto de partida os estudos sobre o discurso do outro propostos por Bakhtin (1929[1995], Authier-Revuz (1990, 1998), Calsamiglia e Ferrero (2003) e Maingueneau (1997, 2008), além das discussões propostas por Charaudeau (1992, 2001, 2009) sobre os sujeitos da linguagem, analisou-se o emprego de diferentes tipos de discurso em artigos de divulgação científica publicados na mídia impressa. A investigação procurou focalizar as diferentes formas utilizadas por jornalistas para a apropriação de outras vozes. Os exemplos apresentados partem de uma análise qualitativa de dados e ilustram a ocorrência dos principais tipos de citação discursiva identificados no corpus da investigação empreendida.

O Discurso Direto

As citações diretas identificadas nos artigos analisados, em sua maioria, costumam fazer parte de

um conjunto mais amplo de significação, sendo geralmente combinadas com outros de citação, conforme veremos mais adiante. No entanto, podemos apontar alguns fragmentos mais “independentes” e que não possuem vínculo explícito com os enunciados vizinhos, ainda que seja impossível pensar em passagens isoladas e que não produzam significação no conjunto do texto. No entanto, para efeitos de análise, foi necessário isolar alguns fragmentos a título de exemplificação. Os exemplos a seguir, destacados em itálico, mostram essa forma de citação.

(Exemplo 01)

“Nossa descoberta identificou uma variação genética que tem uma participação na doença muito mais forte que as mutações dos outros genes já descritos”, diz o geneticista Kirk Wilhelmsen, Ph.D. e professor da Universidade da Carolina do Norte. (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 02).

(Exemplo 02)

“Estamos imensamente orgulhosos da precisão demonstrada no estudo. Sentimo-nos privilegiados de participar dessa pesquisa juntamente com uma equipe de cientistas e clínicos que trabalharam incansavelmente conosco nos últimos anos para trazer um nível novo de inovação cirúrgica”, disse ao EM Mark J. Forchette, presidente da companhia OptiMedica, que ajudou a financiar o estudo. (Jornal *Estado de Minas*, nov./2010 – texto 04).

(Exemplo 03)

“O incômodo vai desde o mais básico, que é ficar tomando injeções diárias, até o mais estrutural, de estar sempre mantendo a rotina, ficar de olho nas taxas de glicose no sangue, não comer fora do horário”, enumera o jornalista Paulo Mesquita, de 26 anos, portador da doença desde os 11. (Jornal *Estado de Minas*, jan./2011 – texto 07).

Os exemplos (01), (02) e (03) mostram que existem formas diversas de marcar as fronteiras entre o discurso citado e o discurso citante. Além do emprego de marcas tipográficas (como as aspas), utilizam-se verbos *dicendi* ou verbos que, na situação enunciativa, atuam como tal (dizer, ressaltar, enumerar, lamentar). Nesses, a inserção da voz do outro obedece a uma sequência do tipo “discurso citado + verbo *dicendi* + identificação (credenciais de quem fala)” e são comuns na maioria dos textos analisados.

O exemplo (01) mostra a fala do geneticista Kirk Wilhelmsen, principal autor do estudo divulgado, o qual é apresentado como Ph.D e professor da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Esse tipo de citação (com apresentação do responsável pelo estudo) é bastante comum nos artigos de divulgação científica do jornal *Estado de Minas*, uma vez que os jornalistas constroem seus textos basicamente com a fala e/ou comentários dos responsáveis diretos pela pesquisa divulgada.

Já os exemplos (02) e (03) são casos mais raros, pois apresentam não a fala do autor ou autores responsáveis pela pesquisa, mas sim a fala de sujeitos externos à pesquisa. Em (02), observa-se a fala do presidente de uma companhia que contribuiu com o financiamento da pesquisa. Em (03), o exemplo traz a fala do público em geral, marcada pela presença do depoimento de alguém que sofre com o problema do diabetes, tema central da pesquisa divulgada.

Vejamos, abaixo, outros exemplos de citação direta encontrados nos artigos analisados:

(Exemplo 04)

“O produto pode ser excelente nas suas atividades, mas se atingir algum órgão, não serve para

nada”, **ressalta o farmacêutico**. (Jornal *Estado de Minas*, dez./2010 – texto 05).

(Exemplo 05)

“*Esse mecanismo é um interessante alvo terapêutico, já que sua inibição e consequente reativação de Trail irá matar as células tumorais ou ao menos torná-las mais suscetíveis a outros quimioterápicos*”, **observa Carvalho**. (Jornal *Estado de Minas*, mar./2011 – texto 11).

(Exemplo 06)

No caso da silicose, se há um tecido de cicatrização, a célula-tronco não tem como substituir essa cicatriz por um tecido pulmonar novo. “*Se já há a fibrose, é muito difícil desfazê-la. Se, porém, esse tecido está evoluindo, a célula-tronco é capaz de impedir esse crescimento.*” (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 01).

Conforme atestam esses exemplos, vale notar que a forma completa de apresentação das credenciais de quem fala (geralmente do autor principal da pesquisa ou de um especialista na área) só ocorre na primeira vez em que aparece no artigo. Se voltar a ser citado no texto, passará a ser identificado pela atividade, como em “ressalta o **farmacêutico**” – exemplo (04), ou apenas pelo nome e/ou sobrenome, como ilustra o exemplo (05): “observa **Carvalho**”. É possível, ainda, que haja uma citação direta em que essa identificação é dispensada, como no exemplo (06). Em geral, a ausência de identificação nas citações diretas somente ocorre quando há, em períodos ou parágrafos anteriores, outras inserções de fala do mesmo especialista.

Cumprir registrar alta ocorrência desse tipo de citação no *corpusexaminado*, o que possibilita afirmar que a divulgação científica na mídia impressa apresenta uma suposta fidelidade ao discurso da ciência, haja vista que o emprego dessas citações pelos jornalistas visa, entre outros aspectos, a encenar uma reprodução exata do discurso citado, como um artifício capaz de garantir autenticidade àquilo que é relatado. Além disso, é válido observar que as formas de citação direta utilizadas apontam para uma tendência em guiar a atenção do leitor primeiramente para os comentários e opiniões e, somente depois, para o responsável por eles.

O Discurso Indireto

Acitação indireta é uma forma de discurso relatado que reproduz não as palavras tais como proferidas pelo enunciador do discurso citado, mas o conteúdo desse dizer. Isto é, tem-se uma única situação de enunciação que tenta dar conta do conteúdo semântico da voz do outro. O fragmento citado é introduzido por um verbo *dicendi* - que assinala que o que se segue é um discurso relatado - seguido, geralmente, de uma oração subordinada substantiva. Na análise, verificamos que nem sempre o jornalista faz uso de um “autêntico” verbo *dicendi* (dizer, comentar, afirmar etc.), mas se apropria da voz do outro por meio de verbos que atribuem ao enunciador do discurso citado a responsabilidade pelo dizer que é reproduzido. Vejamos alguns exemplos classificados como citação indireta:

(Exemplo 07)

Todos os especialistas ouvidos pelo Estado de Minas alertam que as infecções e as respostas do sistema imunológico podem desencadear problemas no sistema nervoso. **Avi-sam, porém, que** não estão atribuindo unicamente aos micro-organismos a ocorrência de distúrbios mentais ou comportamentais. (Jornal *Estado de Minas*, jan./2011 – texto 08).

(Exemplo 08)

Garraway conta que, nos Estados Unidos, é o segundo tumor maligno mais letal entre os homens, com mais de 30 mil mortes e 200 mil novas incidências anuais. **O pesquisador explica que** os maiores objetivos da ciência nesta área são desenvolvimento de uma droga mais potente e a descoberta de características genéticas do tumor, o que poderá melhorar o diagnóstico e o tratamento. **Mark Rubin, coautor do estudo, diz que** a pesquisa não buscou apenas erros na “soletração” do DNA, mas em todos os parágrafos do genoma onde o texto foi rearranjado. (Jornal *Estado de Minas*, fev./2011 – texto 09).

(Exemplo 09)

Chris Lowry diz que o estudo ajudou a entender por que um sistema imunológico desbalanceado pode deixar alguns indivíduos vulneráveis a distúrbios do humor. (Jornal *Estado de Minas*, jan./2011 – texto 08).

(Exemplo 10)
Chefe do programa de ansiedade e humor da Faculdade de Medicina da Universidade de Maryland, **o médico Partam Manalai anunciou** os resultados de uma pesquisa financiada pelo Instituto Nacional de Saúde dos EUA, que vincula a alergia à piora da depressão. (Jornal *Estado de Minas*, jan./2011 – texto 08).

Nesses casos, não se tenta fazer crer que haja uma reprodução *ipsis litteris* das palavras originais, mas verifica-se a projeção, na forma de uma paráfrase, do sentido daquilo que foi dito no enunciado de origem. Nos exemplos (07), (08) e (09), o discurso relatado se manifesta na forma de citação indireta, em sua forma canônica, ou seja, numa sequência do tipo “enunciador de origem + verbo *dicendi* com ‘que’ + oração subordinada”.

Nesses exemplos, o uso da citação indireta não mantém estável, em sua globalidade, o conteúdo daquilo que é citado, mas trata-se da interpretação - por parte dos jornalistas - de um discurso anterior, e não a sua fiel reprodução. Assim, por reconstruir não uma simples sequência de palavras, mas o conteúdo proposicional do dito de origem, os exemplos em forma de citação indireta resultam na imbricação das palavras do jornalista (aquele que cita) com as do enunciado de origem (discurso citado).

Vale notar, conforme esclarece Maingueneau (2008), que o sentido do verbo introdutor da citação indireta exerce influência significativa no condicionamento da interpretação por parte do leitor. Ainda que não tenhamos como objetivo aprofundar essa questão, é válido destacar que os verbos *dicendi*, geralmente “revestidos” por uma suposta neutralidade, atuam como um importante mecanismo de interferência do “eu” no discurso do “outro”, uma vez que apresentar ou citar o discurso de alguém implica, além de uma oferta de informação, também uma certa tomada de posição diante do que é relatado.

Nos exemplos (07) e (08), as citações indiretas são precedidas, respectivamente, pelas formas verbais “alertam/avisam” e “conta, explica, diz”, as quais atuam como uma espécie de direcionamento para a compreensão do leitor. Além disso, essas formas verbais parecem sugerir que os jornalistas reconhecem, na voz dos autores responsáveis pelas pesquisas divulgadas, uma competência explicativa, isto é, uma autoridade para elucidar determinadas informações que não fazem parte do universo de conhecimento do leitor. Ainda no exemplo (08), é interessante notar que todo o fragmento selecionado foi construído à base do discurso do outro, em forma de citações indiretas. No entanto, é importante não perder de vista que, embora a voz do “outro” seja comumente empregada na construção dos artigos de divulgação científica analisados, não se pode admitir a anulação ou a inexistência da voz do jornalista divulgador, o que

pode ser comprovado, como vimos, pela própria presença dos verbos *dicendi* utilizados.

O exemplo (10) traz uma citação indireta com o uso da forma verbal “anunciou”, mostrando que o médico responsável pelo estudo, com sua autoridade respaldada pelo discurso da ciência, noticia a um público amplo de leitores os resultados de uma pesquisa financiada pelo Instituto Nacional de Saúde dos EUA, que vincula a depressão a crises alérgicas causadas por vírus e bactérias. Embora apareçam em grande parte dos artigos analisados, as ocorrências de citação indireta não representam a forma preferida pelos jornalistas para citar o discurso do outro, uma vez que cada artigo analisado faz uso, em média, de uma a duas ocorrências desse tipo de citação.

O Discurso Inserido

Nem sempre a referência ao discurso do outro é introduzida por verbo ou nome deverbal (formado a partir de verbos). Uma das formas de apropriar-se das palavras de outrem pode ser constituída por grupos preposicionais, em uma variação de estilo indireto, com finalidade de usufruir da palavra e do pensamento alheios. Esse recurso é caracterizado por Calsamiglia e Ferrero (2003) como “citação inserida”. Nessa forma de citação, as palavras da fonte citada são introduzidas por meio de marcadores como “segundo X”, “para X”, “nas palavras de X”, “de acordo com X”, os quais têm a função de atribuir a declaração a um determinado agente.

Segundo Maingueneau (2008, p. 139), esse tipo de estrutura de discurso relatado é um “modo mais simples e mais discreto” de o locutor indicar que não é a fonte enunciativa de um enunciado. Assim, o locutor remete-se a uma outra voz - a voz do discurso citado - e lhe atribui a responsabilidade enunciativa daquilo que é dito. Essa maneira de o locutor indicar que não é responsável por um enunciado corresponde ao que Maingueneau (2004, p. 139) denomina de “modalização em discurso segundo”. Como já dito anteriormente, o termo “discurso segundo” foi emprestado de Authier-Revuz e consiste em evidenciar o discurso citado a partir do uso de modalizadores explícitos que marcam a fala do outro no discurso. Essa forma de citação foi bastante utilizada nos artigos analisados. Vejamos alguns trechos que exemplificam esse tipo de citação.

(Exemplo 11)

De acordo com o geneticista, sozinho, o CYP2e1 não pode determinar se um indivíduo vai se tornar alcoólatra, pois fatores comportamentais e ambientais têm um papel importante na doença. (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 02).

(Exemplo 12)

Segundo Chris Lowry, principal autor do estudo, o interesse *pelo tema* surgiu depois que foi reportado que pacientes de câncer cujo quimioterápico era composto pela bactéria apresentavam melhor qualidade de vida, sem que houvesse explicações plausíveis. **Para Lowry**, ficou claro que *esse efeito* só poderia ser causado pela ativação de neurônios que contêm serotonina, o neurotransmissor associado à felicidade. (Jornal *Estado de Minas*, jan./2011 – texto 08).

(Exemplo 13)

De acordo com o estudo, o uso excessivo do ultrassom pode aquecer demais *a região*, provocando danos ao endotélio da córnea e aos tecidos próximos. (Jornal *Estado de Minas*,

nov./2010 – texto 04).

Os exemplos acima mostram que o discurso citado se materializa nos textos a partir de expressões como “De acordo com o geneticista” – exemplo (11), “Segundo Chris Lowry” e “Para Lowry” - exemplo (12) e, ainda, “De acordo com o estudo” – exemplo (13), propiciando aos jornalistas, na produção dos artigos de divulgação científica, isentarem-se de um possível comprometimento com o que é relatado, na medida em que a opinião é claramente imputada ao discurso de origem. Observa-se que esse tipo de citação é uma forma frequente nos artigos analisados e pode, por vezes, servir de base para uma maior exposição de informações por parte do jornalista.

A citação inserida também se caracteriza por apresentar algum tipo de vínculo com excertos vizinhos, o que é evidenciado pelo uso de expressões anafóricas marcadas em itálico, como no exemplo (12) “*pelo tema...*” e “*esse efeito...*” e em (13) “*a região*”. Essas expressões remetem a informações já introduzidas nos textos pelos jornalistas divulgadores, o que evidencia, portanto, o caráter estratégico do emprego da citação inserida. A questão dos vínculos estabelecidos entre diferentes fragmentos presentes nos artigos de divulgação científica será abordada no próximo item, com maior atenção, na descrição e análise da forma de discurso relatado denominada “citação integrada”.

O Discurso Integrado

De forma geral, a citação integrada manifesta-se na forma de discurso indireto, mas com segmentos de maior ou menor extensão sinalizados como sendo citados diretamente/literalmente com marcação tipográfica ou gráfica clara, principalmente com marcas de citação ou fontes marcadas (negrito ou itálico), conforme propõem Calsamiglia e Ferrero (2003) e Maingueneu (2008). Para este último, esse tipo de citação é uma forma híbrida e recebe o nome de “ilha textual”. No entanto, a análise do *corpus* pesquisado possibilitou a ampliação desse conceito, a partir de exemplos que combinam um ou mais tipos de citação, comumente utilizados pelos jornalistas no processo de apropriação de vozes para a divulgação da ciência.

Assim sendo, com base nos estudos propostos por Calsamiglia e Ferrero (2003), tal conceito foi utilizado no presente trabalho para caracterizar um discurso relatado que apresenta uma relação existente entre duas ou mais citações de um mesmo tipo ou, ainda, entre duas ou mais citações de tipos diferentes, as quais mantêm entre si uma ligação de ordem sintática (integração no nível frasal de fontes enunciativas, com delimitação marcada por recursos tipográficos como aspas ou itálico) ou uma ligação de ordem semântica (evidenciada, entre outros aspectos, pela presença de expressões dêiticas e/ou referenciais que façam remissão a termos ou segmentos antecedentes ou subsequentes no cotexto ou no contexto discursivo em que o texto se insere). Em suma, a citação integrada deve ser capaz de integrar o sentido entre duas ou mais citações.

Para maior clareza, os exemplos abaixo evidenciam o uso de citação integrada nos textos analisados, a partir de relações de ordem semântica. Os tipos de citação foram marcados em negrito e precedidos de sua identificação. As expressões referenciais foram sublinhadas.

(Exemplo 14)

[CITAÇÃO INSERIDA] De acordo com Marco Antônio Zago, pró-reitor de Pesquisa da USP, essa alteração cromossômica provocada por Prame é conhecida há muitos anos. [CITAÇÃO DIRETA] “**É ela que provoca a doença, porque a proteína provoca a prolifera-**

ção cancerosa”, afirma. (Jornal *Estado de Minas*, mar./2011 – texto 11).

(Exemplo 15)

[CITAÇÃO INDIRETA] O pesquisador esclarece, também, que as células-tronco não são mágicas. [CITAÇÃO DIRETA] “É preciso desmistificar isso”, afirma. (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 01).

(Exemplo 16)

[CITAÇÃO DIRETA] “Descobrimos que uma versão específica do CYP2e1 faz as pessoas mais sensíveis ao álcool, e agora estamos estudando se isso se deve ao fato de a mutação fazer com que mais radicais livres sejam gerados”, diz Wilhelmsen. [CITAÇÃO DIRETA] “Essa descoberta é interessante, porque descreve um mecanismo completamente diferente de como percebemos o álcool ao bebermos.” (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 02).

No exemplo (14), o enunciado em forma de citação direta mantém uma dependência de sentido em relação ao enunciado anterior, o qual é apresentado no texto em forma de uma citação inserida. Ou seja, para uma compreensão efetiva da citação direta, é preciso associar a expressão sublinhada “É ela”, presente na citação direta, a uma informação contida na citação anterior: “essa alteração cromossômica provocada por Prame”. Além disso, é possível verificar a ausência de um elemento introdutor da citação direta, uma vez que a fronteira existente entre os tipos de citação é marcada apenas pelo uso de ponto final e de aspas. Vale também notar que, logo após a citação direta, há a presença da forma verbal “afirma”, sem identificação clara da fonte enunciativa responsável pela afirmação. Essa fonte enunciativa diz respeito a Marco Antônio Zago, pró-reitor de Pesquisa da USP, especificação apresentada no enunciado anterior em forma de citação inserida. Essas evidências mostram, portanto, a relação semântica existente entre as citações, o que possibilita classificá-las como um segmento maior denominado “citação integrada”.

O mesmo acontece no exemplo (15), em que o uso da forma pronominal “isso”, dentro da citação direta, faz remissão à informação “as células-tronco não são mágicas”, presente na citação indireta apresentada anteriormente. Também nesse exemplo, observa-se o uso da forma verbal “afirma”, colocada após a citação direta, cuja responsabilidade enunciativa encontra-se presente na citação indireta.

Em (16), vale destacar não a presença de dois tipos diferentes de citação, como acontece nos exemplos anteriores, mas sim da relação semântica existente entre duas citações de um mesmo tipo.

Vejamos, na sequência, mais um exemplo que pode ser classificado como citação integrada. Esse exemplo, ainda que bastante similar aos anteriores, apresenta algumas peculiaridades, ao relacionar semanticamente, numa mesma porção do texto, mais de duas citações, mantendo entre elas uma dependência de sentido.

O trecho a seguir mostra uma alternância entre diferentes tipos de citação, podendo ocorrer, em qualquer um deles, a presença de expressões anafóricas que façam remissão a um termo ou a um conteúdo presente numa citação vizinha. Nesses exemplos, assim como nos anteriores, as expressões anafóricas e os termos e/ou conteúdos a que essas expressões fazem remissão foram sublinhados. Vale acrescentar apenas que, além da identificação dos tipos de citação, os mesmos foram numerados para facilitar a análise. Vejamos:

(Exemplo 17)

Três dos cinco pacientes apresentaram melhora da condição física ao fazer o teste de es-

teira. 1-[CITAÇÃO INSERIDA] Para Morales, o resultado é um indício importante de que a terapia celular pode funcionar. No entanto, 2-[CITAÇÃO INDIRETA] os pesquisadores não podem afirmar com segurança, neste momento, se ela é ou não eficaz em humanos. 3-[CITAÇÃO DIRETA] “Cinco pacientes é um número muito pequeno para saber realmente se houve melhora. Com animais, usamos mais de 200 ratos e camundongos para provar a eficiência.” A equipe da UFRJ começa agora a fase 2, para saber se a metodologia é eficaz, assim como foi com os animais. Para isso, serão selecionados 50 pacientes para receber a terapia celular. (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 01).

Esse exemplo, constituído por três tipos diferentes de citação, apresenta uma relação semântica entre eles. De forma bastante clara, já de início, é possível observar que o pronome “ela”, contido na citação indireta 2, retoma o referente “a terapia celular”, apresentado na citação inserida 1, o que evidencia um vínculo de sentido entre essas citações. Na sequência, pode-se verificar que as citações 2 e 3 parecem estar ligadas por uma relação coesiva “causal”, num processo de justaposição. Isso porque, entre essas duas citações, não se percebe a presença de um elemento referencial que faça remissão a um termo anaforizante, mas sim de uma relação lógico-semântica, perceptível não pela presença de um articulador textual explícito, mas por meio de uma inferência gerada. Na verdade, todo o enunciado presente na citação direta 3 parece funcionar como causa em relação ao que é apresentado na citação indireta 2, numa relação que pode ser sintetizada e entendida da seguinte forma “os pesquisadores não podem afirmar com segurança se a terapia é ou não eficaz em humanos *porque* cinco pacientes é um número muito pequeno para saber realmente se houve melhora”.

Vale registrar que, em todos os artigos analisados, os casos de citação integrada ocorreram a partir de relações semânticas existentes entre duas ou mais citações de um mesmo tipo ou, ainda, entre duas ou mais citações de tipos diferentes. Não foram encontrados casos de citação integrada por meio de ligações de ordem sintática, em que poderia ocorrer integração, no nível frasal, de fontes enunciativas delimitadas por recursos tipográficos como aspas ou itálico. Vejamos, nos exemplos a seguir, um outro tipo de citação empregado pelos jornalistas: trata-se do resumo com citações.

O Discurso Narrativo

Durante a identificação das formas de manifestação da alteridade nos artigos analisados, observou-se que, em geral, as estruturas entre aspas fazem parte da significação de todo o parágrafo, resultando naquilo que Maingueneau (2008) denomina “resumo com citações”. Para o autor, o resumo com citações integra sintaticamente, no fio do discurso citante, fragmentos que são atribuídos ao discurso citado. Esses fragmentos apresentam marcas tipográficas como aspas e/ou itálico, as quais delimitam as palavras que foram reproduzidas na forma de discurso direto, ao passo que os segmentos sem explicitação da fonte enunciativa seriam uma reprodução do conteúdo do discurso de origem, como ocorre nos trechos em forma de citação indireta.

Assim, no processo de análise, foram identificados fragmentos entre aspas classificados como discurso direto, mas que formam um conjunto coeso com trechos vizinhos que não apresentam qualquer marca de que são um discurso citado. Isso possibilita afirmar que há uma relação de dependência entre os trechos aspeados e os segmentos vizinhos, uma vez que, nas citações diretas, há a presença de anáforas que se referem a informações que estão fora das aspas. Essa constatação é um indício bastante forte de que esses trechos sem marcas de que são um discurso citado

³Para facilitar a visualização, tanto as expressões anafóricas quanto os elementos ou conteúdos retomados foram sublinhados.

provêm da mesma fonte enunciativa das citações diretas, ou seja, os fragmentos sem aspas seriam como uma espécie de “discurso narrativizado”, o qual restitui o sentido do discurso de origem, mas não as palavras exatas empregadas. Dessa maneira, ainda que não haja, do ponto de vista sintático, uma integração desses fragmentos sem fonte enunciativa explícita com os trechos aspeados, entendermos que se trata de um fenômeno que, na materialidade textual, relaciona e integra, semanticamente, duas instâncias de enunciação. Vejamos alguns exemplos retirados de *corpus*³:

(Exemplo 18)

Os trabalhadores expostos à poeira de sílica desenvolvem uma inflamação do pulmão. Essa poeira é inalada e se aloja no órgão, fazendo com que o organismo reaja para eliminá-la. **“Quando os macrófagos (células de defesa do pulmão) tentam destruir o pó e não conseguem, causam uma reação inflamatória, provocando uma fibrose – um tecido de cicatrização”**, explica o professor Marcelo Morales. (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 01).

(Exemplo 19)

A supressão do hormônio foi feita por meio de manipulação genética. Nos testes pré-clínicos, realizados com camundongos, a “invenção” funcionou. **“O bloqueio da produção desse hormônio fez com que o organismo dos animais com deficiência insulínica voltasse ao normal”**, contou ao Estado de Minas, por e-mail, o professor Roger Unger, um dos autores da pesquisa. (Jornal *Estado de Minas*, jan./2011 – texto 07).

(Exemplo 20)

O extrato, contudo, teve maior eficiência sobre o câncer de próstata. Nos testes com camundongos, o tumor foi induzido e observada a ação positiva contra os cânceres. **“Mas não podemos afirmar que a experiência daria certo em humanos, pois os tumores de animais são mais simples. Precisamos de mais estudos para descobrir os mecanismos de ação do extrato nos tumores humanos”**, sustenta o autor da pesquisa. (Jornal *Estado de Minas*, dez./2010 – texto 05).

(Exemplo 21)

Pode até parecer estranho, mas tais bactérias - que serão empregadas nos testes que vão verificar se podem ser usadas em alimentos - são encontradas onde menos se poderia esperar, pelo menos em pensamentos leigos: nas fezes de recém-nascidos alimentados por leite. **“É nesse ambiente que encontramos as bactérias mais ricas para uso em pesquisas que visam a melhoria da saúde”**, explica Renata Macedo. Segundo ela, esses micro-organismos podem ser usados também para pesquisas em outros seres vivos, como cachorros e aves. (Jornal *Estado de Minas*, dez./2010 – texto 06).

(Exemplo 22)

Nos testes já feitos e concluídos em animais no laboratório, as células-tronco retiradas da medula óssea e injetadas no pulmão conseguiram inibir a atividade dos macrófagos, fazendo com que a ocorrência de fibrose diminuísse. Além disso, todos os parâmetros de função dos pulmões melhoraram nos animais tratados com células-tronco. **“Isso nos deu a base científica para fazermos a fase 1 no teste com pacientes com silicose”**, conta o pes-

quisador. (Jornal *Estado de Minas*, out./2010 – texto 01).

Nos exemplos (18) a (22), as citações em forma de discurso direto (entre aspas) foram marcadas em negrito, uma vez que reproduzem as palavras de um determinado enunciador, cuja identificação vem precedida de um verbo *dicendi*, o que, por sua vez, já evidencia uma tomada de posição dos jornalistas diante da informação relatada. No entanto, vale destacar que, dentro dessas citações, é possível observar expressões anafóricas que remetem a um conteúdo que está fora das aspas.

Em (18), por exemplo, a expressão destacada “**o pó**” presente na citação direta, retoma o referente “poeira de sílica”, estabelecendo, assim, uma coesão referencial com um elemento que se encontra fora do trecho aspeado. Ocorrência semelhante pode ser vista no exemplo (19), em que uma expressão nominal definida, “**O bloqueio da produção desse hormônio**”, contida na citação direta, retoma uma expressão anterior: “A supressão do hormônio”, operando uma espécie de substituição anafórica. Casos similares ocorrem nos exemplos (20), (21) e (22). No entanto, nesses exemplos, os elementos anaforizantes não fazem remissão a um nome específico, mas sim a todo um segmento precedente do texto com *status* de enunciado frasal, caracterizando o que Conte (2003) classifica como encapsulamento anafórico. Em (20), o sintagma nominal definido “**a experiência**”, presente na citação direta, funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto “Nos testes com camundongos, o tumor foi induzido e observada a ação positiva contra os cânceres”. Em (21), o termo anaforizante “**nesse ambiente**” retoma não um antecedente claramente delimitado no texto, mas faz menção ao local onde se poderiam encontrar bactérias que fazem parte do sistema intestinal do ser humano “nas fezes de recém-nascidos alimentados por leite”. No exemplo (22), a retomada de todo um segmento anterior do texto, que trata de um experimento realizado em animais a partir do uso de células-tronco, é feito por uma espécie de pronominalização, a partir do demonstrativo “**isso**”, presente na citação direta.

Esses exemplos são suficientes para mostrar que os trechos sem marcas explícitas de que são um discurso citado provêm da mesma fonte enunciativa das citações diretas, ou seja, os fragmentos sem aspas seriam como um resumo que restitui o sentido do discurso de origem, mas não as palavras exatas empregadas.

Considerações Finais

Na sociedade atual, o cidadão comum tem despertado para a necessidade e o direito de ter o conhecimento científico e tecnológico como parte de seu cotidiano, tendo em vista que os resultados das pesquisas e descobertas científicas afetam diretamente sua vida. Assim, há uma exigência cada vez maior de que os assuntos vinculados à ciência e à tecnologia estejam mais presentes nos meios de comunicação de massa. Nessa empreitada, a mídia impressa opera com uma série de recursos linguísticos, enunciativos e discursivos para levar ao cidadão comum as descobertas realizadas pela prática institucionalizada da ciência.

Ao construírem trechos marcados por uma pretensa objetividade, os jornalistas divulgadores buscam reproduzir o discurso da ciência, contribuindo, dessa maneira, para legitimar esse discurso que se enuncia, a todo tempo, como impessoal, não permitindo, portanto, ser visto como resultado do ponto de vista de um sujeito particular (EUE). Nesse sentido, as marcas que sinalizam a busca por uma “possível” objetividade, características do discurso da ciência, são mantidas, ainda que em menor grau, nos artigos analisados.

No que diz respeito à apropriação do discurso do outro por parte dos jornalistas divulgadores, foi possível observar que esse recurso objetiva, entre outras possibilidades, legitimar e conferir credibilidade ao que é divulgado, revelando, assim, a ancoragem que lhe confere a autoridade do discurso da ciência. Vale destacar que a elevada incidência do discurso relatado nos artigos analisados poderia levar à percepção do apagamento do EUE no discurso investigado. No entanto, o fato de esse jornalista - sujeito enunciador - “deixar falar” outras vozes, como se poderia pensar, não o priva de voz e não o transforma em um simples articulador do texto, apagando o seu papel de sujeito do discurso. A esse respeito, vale destacar o que afirma Possenti (1996, p. 41): “se se aceita a ideia de que o discurso é basicamente interdiscurso, então deve-se aceitar que falar é, em grande parte, deixar falar”.

Além disso, as falas dos especialistas manifestam-se nos artigos de divulgação científica como argumentos de autoridade, confirmando, a todo o tempo, o apoio que o EUE (sujeito enunciador) busca na autoridade do discurso da ciência. Desse modo, a alta incidência de citações que têm origem no discurso dos cientistas pode ser justificada pelo seguinte aspecto: por não terem segurança suficiente diante dos assuntos abordados, é pouco provável que os jornalistas divulgadores, mesmo aqueles especializados na cobertura de assuntos científicos e tecnológicos, sintam-se à vontade para expor, sozinhos, pesquisas que não são suas. Por isso, buscam na voz do “outro” a segurança necessária para o que pretendem informar. Ainda em relação à estratégia de apropriação de vozes, as análises mostraram que os jornalistas trazem para os artigos de divulgação científica, quase sempre, apenas informações e explicações fornecidas pelos pesquisadores entrevistados. Isso indica, portanto, um discurso que dá respaldo à hegemonia da ciência. Os jornalistas divulgadores não têm como prática a seleção e inserção de outras vozes nos textos por eles produzidos. A apropriação de outros pontos de vista, bem como a exposição de possíveis riscos relacionados às descobertas divulgadas poderia servir ao leitor como um parâmetro, contribuindo, inclusive, com a formação crítica e reflexiva do público não especializado.

Por fim, os resultados possibilitam afirmar que os artigos de divulgação científica analisados, longe de terem como objetivo apenas informar o cidadão comum das descobertas científicas, também são marcados por uma lógica comercial, haja vista que os meios de comunicação consideram seus interlocutores sob um duplo aspecto de cidadãos e de clientes consumidores de informação. Se, por um lado, a mídia impressa busca produzir um objeto de saber para informar o cidadão, ao mesmo tempo age como uma empresa, produzindo um objeto a ser consumido.

Referências Bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Trad. Celene Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, IEL/UNICAMP, n. 19, jul./dez.1990, p. 25-42.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. LAHUD, M. & VIEIRA, Y. F. São Paulo: Hucitec, 1995. (Original de 1929)
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original de 1979)
- CALSAMIGLIA, Helena. Divulgar: itinerários discursivos del saber. In: *Quark*, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, 1997, p. 9-18.
- CALSAMIGLIA, H.; FERRERO, C. L. Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse Studies*, London, v. 5, n. 2, 2003, p. 147-173.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire des usages et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Núcleo de Análise de Discurso FALE/UFMG, 2001. p. 23-38.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CONTE, Maria-Elizabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-190.
- CUNHA, Gustavo Ximenes. O sequenciamento de textos como estratégia discursiva no jornalismo político. *Revista E-COM*, v. 2, 2009, p. 01-10.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Dos limites entre o estável e o instável em textos de divulgação científica. In.: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (Orgs.). *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 263-287.
- FOLHA DE S. PAULO. *Manual da redação*. 12 ed. São Paulo: Publifolha, 2007.
- GUIMARÃES, Elisa. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. In.: *Revista Educação e Linguagem*. São Paulo, ano 4, n. 5, jan./dez. 2001, p.65-77.
- LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 229-253.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas/SP: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Fabíola de. *Jornalismo científico*. São Paulo: Contexto, 2007.
- POSSENTI, Sírio. O sujeito fora do arquivo. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da UnB, 1996, p. 37- 47.
- ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

Processos trabalhistas e as relações entre empresa, trabalhador e sindicato em Uberlândia: legislação, memória e negociação (2010-2015)¹

Labor processes and the relations between company, worker and union in Uberlândia: legislation, memory and negotiation (2010-2015)

 <http://coi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2381>

Paulo Roberto de Almeida

Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.
Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP.
p.r.almeida@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4096-474X>

Bruna Luiza de Oliveira Timóteo

Graduanda e Bolsista PIBIC na Universidade Federal de Uberlândia - UFU.
brunalu04@gmail.com



Recebido em: 08/11/2017 – Aceito em 08/01/2018

Resumo: O artigo procura demonstrar as relações trabalhistas que são interpretadas à luz de processos recolhidos na justiça. Procuramos cotejar as interpretações presentes nos processos com os discursos e as práticas sindicais, bem como discutimos aspectos presentes na legislação, que, se de um lado, permitem o ingresso das reclamações por parte dos trabalhadores, de outro, favorecem a vitória das empresas na justiça do trabalho.

Palavras chaves: trabalho, relações trabalhistas, justiça do trabalho.

Abstract: Labor relations are interpreted here in the light of lawsuits. We seek to compare the present interpretations in the processes with the discourses and the union practices, as well as we discuss aspects present in the legislation, that, if, on the one hand, they allow the workers to enter the complaints, on the other, they favor the victory of the companies in the justice system of work.

Keywords: labor, labor relations, labor justice.

Introdução

Os processos aqui interpretados tramitaram no Tribunal Superior do Trabalho nos anos de dois mil e dez a dois mil e quinze e se referem a recursos da SADIA S.A., dos ex-trabalhadores da citada empresa e dos que possuíam relação com ela como prestadores de serviço.

A escolha em ler e analisar processos trabalhistas tinha por intuito compreender as relações de trabalho a partir da perspectiva de sua aparente ausência. Uma vez que, nos casos pesquisados o vínculo empregatício havia sido rompido. Todavia, o estudo das fontes nos permitem apreender mais do que a relação de trabalho antes do desligamento com a função exercida.

Assim, buscamos o processo de desligamento do emprego e como a relação de trabalho persiste e se modifica, bem como, a percepção que o sujeito possuía de sua ocupação. Pois, a problemática – além de se referir aos conflitos entre mão-de-obra e

¹Este texto é produto
²THOMPSON, E.P. A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. RJ: Zahar Editores, 1981, p.35

capital – propõe uma reflexão sobre os embates que se dão no campo da memória.

De modo, o intuito do trabalho não é julgar os sujeitos envolvidos nos processos ou a instituição judicial por meio de suas decisões. Assim, procura-se compreender como os sujeitos interpretam as leis e as instituições trabalhistas e como as instituições podem influenciar na percepção que eles possuem sobre as mesmas e sobre a legislação. Também, busca-se analisar como instituições – em ênfase, o sindicato – podem influir nas relações de trabalho, seja durante o vínculo empregatício ou após o seu término, em consonância com a importância das leis nas experiências investigadas.

Em princípio, refletimos sobre o tipo de fonte em que estamos trabalhando, pois, como escreveu Thompson devemos nos atentar para a intencionalidade dos personagens históricos.² No que concerne à linguagem jurídica compreendemos que teoricamente seu objetivo é a busca pela verossímil. Procura-se transmitir o testemunho presente no processo judicial.

Conquanto, durante a leitura dos processos nos é apresentado à investigação realizada pela instituição, que compreende vários testemunhos do ocorrido e suas múltiplas versões. De modo, que a visão final do judiciário é só mais uma versão dentre outras presentes no mesmo processo.

No que se refere ao nosso trabalho, compreendemos que nossa intencionalidade está intrincada ao lugar social que ocupamos, assim, pretendemos transmitir um conhecimento historiográfico sobre o passado, que se compõe como uma nova versão. Porém, que não se presume como mais verossímil. O nosso objetivo, amparados pelo pensamento de Thompson, é analisar as experiências desses sujeitos e como são testemunhas de um processo histórico.

A Medida do Tempo

No processo de dois mil e dez³ em que é recorrente R... trabalhadora que presta serviço à SADIA S.A., é relatado que R... solicita reparação por ter sofrido um acidente – abertura da perna esquerda – enquanto fazia a limpeza do piso.

O argumento jurídico indica que não há como verificar se houve ou não acidente, uma vez que, não foi emitido o CAT – Cadastramento da Comunicação de Acidente de Trabalho – fato que não é tomado como de inteira responsabilidade do empregador, já que, o trabalhador, bem como, o sindicato em que está associada podia fazê-lo. Assim, o provimento ao recurso é negado pela “mingua de provas robustas”. Ademais, ao reivindicar o recebimento de horas extras é alegado que não considerou o princípio da imediatidade – que tenciona a rápida execução de penalidade.

No momento, não é a possível veracidade de sua contestação que instiga a nossa investigação, mas a significação da narrativa. R... não reclama nada que não seja recorrente nos processos trabalhistas no Brasil. A ausência de pagamento de horas extras, de vales-transportes, o fornecimento inadequado de EPI – Equipamento de Proteção Individual –, o assédio moral, são carências representativas da realidade do país.

De modo, que sendo verdade ou não a reclamação, nos deparamos com a possibilidade de ter que provar uma vivência. Porquanto, não foi comprovado que ela não sofreu o acidente e as negligências por parte do empregador, todavia, apenas que não é passível de prova. Outro ponto é a questão do tempo que se possui para se pleitear reparação.

Juridicamente o tempo entre o acontecido e a reclamação pode ser amplo, mas para o trabalhador é uma lembrança viva que é carregada de novos significados e sentimentos toda vez que é evocada, isto é, faz parte de seu presente e influencia nas suas novas experiências.

Sobre as razões que podem tê-la levado a tardar a procura à justiça, podemos levar

³Processo Nº 82500-13.2006.05.03.0000 Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=82500&digitoTst=13&anoTst=2006&orgaoTst=05&tribunalTst=03&cvaraTst=0000&submit=Consultar.>> Acessado em: Outubro de 2016

em consideração que na maioria dos casos o trabalhador só entra com processo contra o empregador, quando já rompeu com o vínculo empregatício. Uma vez que, a decisão está dimensionada ao medo da demissão ou de represália.

Contudo, não podemos deixar de analisar o fato já mencionado que tal realidade de condições de trabalho é comum, de forma, que a demora da reclamante pode estar ligada a naturalização dessas condições. Visto que, o ambiente degradante é compartilhado por todos que desempenhavam as mesmas funções, de maneira, que é difícil visualizar outras possíveis relações de trabalho, assim, o processo se torna a última opção.

No caso em específico ela havia se demitido devido ao assédio moral que sofreu, seguindo sua narrativa percebemos que só quando não lhe foi possível suportar mental e fisicamente as importunações que primeiro, se desligou do trabalho e posteriormente, entrou com o processo.

Por conseguinte, podemos compreender que a medição do tempo feita por R... não corresponde a realizada pelo judiciário. A contagem matemática entre o período da lesão até o momento pode ter sido a mesma, mas não possuem o mesmo significado para ambos. A importância do fato ao sujeito não diminui proporcionalmente ao passar do tempo, como se sucede na justiça; as vivências são incomensuráveis.

Vínculo de Responsabilidade

Tampouco o debate sobre a mais apropriada atribuição de responsabilidade pode isentar de culpa um processo que permitiu a alguns homens se beneficiarem à custa das necessidades de outros.⁴

Em outro processo⁵ do mesmo ano em que a SADIA S.A. é a recorrente e que I... é a recorrida é exposto que a trabalhadora foi demitida segundo a empregadora por justa causa, devido a abandono de emprego. Por sua vez, I... afirma que apresentou atestado médico correspondente a todo o período que ficou afastado do serviço devido a doença ocupacional. O juiz tomou improcedente a causa da trabalhadora, pois, pós a alta médica permaneceu ausente do emprego por mais trinta dias.

No entanto, I... se opõe a decisão tendo ganho de causa, já que, informalmente havia comunicado ao empregador o seu estado de saúde, apesar, de ter entregue apenas um dia antes de sua demissão o atestado. Assim, sendo comprovável sua enfermidade, a empresa deveria ter solicitado a apresentação dos documentos formalmente.

O que podemos apreender disso, é que há uma oficialização das relações de trabalho. A comunicação oral é permitida, utilizada no cotidiano, mas como no caso anterior em que o relato da trabalhadora não foi suficiente, vemos aqui que apenas se reconheceu a existência da regularidade de sua ausência do trabalho devido o documento oficial.

Neste segundo processo, outro fator questionado pela trabalhadora diz respeito ao adicional de insalubridade que não lhe era pago, segundo ela, devidamente. Como meio de provar a condição em que trabalhava indicou uma testemunha que executava a mesma função que ela. Ambas trabalhavam no setor de desossa, ambiente muito frio.

Em princípio o juiz decretou improcedente o pedido, pois segundo a lei o município de Uberlândia não se encontrava na zona climática correlata a caracterização da

⁴THOMPSON, E.P. A formação da Classe Operária Inglesa, V. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.187.

⁵ Processo: Nº TST – RR – 20100 – 39.2006.5.03.0104. Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=20100&digitoTst=39&anoTst=2006&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0104&submit=Consultar>> Acessado em: Novembro de 2016

insalubridade, ademais a técnica da SADIA havia negado a insalubridade, o que levou a trabalhadora a ser condenada a pagar os honorários da perícia.

Não obstante, a trabalhadora recorre, pois, a perícia havia determinado insalubre o seu setor. A problemática estaria na interpretação da lei, já que, segundo esta o ambiente não se caracterizava como insalubre, mas tanto o perito como a narrativa da testemunha – que contava que a água congelava ao sair da torneira – indicavam o contrário. Por sua vez, é evidente que deveria ser posto em dúvida o laudo da técnica contratada pela empresa, já que, prestando serviço a ela, tendia a favorecê-la.

Não podemos deixar de destacar como que os laços de amizade, fortalecidos pelo compartilhamento de experiências auxiliam o trabalhador nas suas lutas diárias. Outro aspecto a mencionar, é que I... requisitou estabilidade no emprego. No entanto, que poderia levar uma pessoa a ‘querer’ continuar em um emprego, cujo, já foi demitida e lhe suscitou enfermidade? Podemos levantar algumas possibilidades, o querer, pode significar mais uma escassez de opções intensificada pela doença adquirida, assim, a necessidade do trabalho deve ser suprida por quem acredita que seja o responsável pelo acometimento.

Voltando ao primeiro caso podemos pensar o vínculo de responsabilidade na perspectiva da terceirização de serviços. R... alegou que acreditava que a SADIA S.A. possuía responsabilidade objetiva junto à empresa para a qual trabalhava, no entanto o Supremo diz tratar-se de apenas solidariedade subsidiária⁶. Vemos que a interpretação da lei realizada por R..., mesmo que sobre orientação de um advogado é bastante justificável, uma vez que, convive diariamente com o ambiente da SADIA S.A. e com os funcionários da mesma, por isso, pode ter muito mais identificação com essa do que com a empresa que foi realmente contratada. Assim, o fato de pensar que ambas possuem igual responsabilidade para consigo é possível.

O desconhecimento sobre a quem recorrer não pode ser entendido como uma vantagem de tal sistema, pelo menos, não para o trabalhador, que possui uma nova configuração das relações de trabalho, onde, muitos dos empregados com que se relaciona, não são seus colegas de trabalho, uma vez que, estando na empresa, não é funcionário desta.

Refletimos, pois, sobre a desorientação de um trabalhador terceirizado que exerça uma função que corresponda à atividade fim da empresa, isto é, onde podemos entender que a identificação com o estabelecimento seria ainda mais forte. De maneira, que podemos ter uma ideia sobre os possíveis desdobramentos do Projeto de Lei nº 4330/2004, em que, torna possível a contratação de serviços terceirizados para qualquer atividade, seja ela atividade-meio ou atividade fim.

Essa tentativa das empresas se omitirem da responsabilidade que lhes cabe – e, não podemos esquecer-nos da possibilidade da existência de diversos casos que ocorrem similares a esses, cuja negligência prolonga-se indeterminadamente – cujas consequências não se restringem ao trabalhador, mas envolvem todo o seu círculo de convívio e afetam em demasiado seus dependentes. Assim, pensar nas relações de trabalho extrapola a razão empregador/empregado, mas, diz respeito à teia social em que o sujeito está inserido.

Negociação Coletiva

6 Nos dizeres da lei – Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho: III - Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta. IV - O inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica a responsabilidade subsidiária do tomador dos serviços quanto àquelas obrigações, desde que haja participado da relação processual e conste também do título executivo judicial. VI - A responsabilidade subsidiária do tomador de serviços abrange todas as verbas decorrentes da condenação referentes ao período da prestação laboral. Disponível em: http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html#SUM-331 Acesso em: Janeiro de 2017

⁷GRAMSCI, Antonio; BOR-DIGA, Amadeo. Conselhos de Fábrica. São Paulo: Editora brasiliense, 1981, pp.100, 101.

⁸Processo Nº TST-AIRR-162840-20.2006.5.03.0104. Disponível em: <http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=162840&digitoTst=20&anoTst=2006&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0104&submit=Consultar> Acesso em: Novembro de 2016

O Sindicato não é esta ou aquela definição de Sindicato: o Sindicato torna-se uma determinada definição e assume, assim, uma determinada figura histórica enquanto as forças e as vontades operárias que constituem imprimem-lhe aquela direção e impõem à sua ação aquelas finalidades que estão afirmadas na definição.⁷

Em dois mil e onze a SADIA S.A. interpõe agravo de instrumento, em que é agravado o Ministério Público do Trabalho da 3ª Região, em razão de ter sido condenada a pagar um milhão de reais por danos morais coletivos. Pois, segundo o Ministério Público, desconsiderou os direitos do sindicato, além de menosprezar “o valor social do trabalho, à igualdade, à não discriminação, à inafastabilidade da tutela jurisdicional, à proteção ao emprego”.⁸

A SADIA, em sua defesa, alega, entre outras coisas, que na Negociação Coletiva empreendida para o período de dois mil e seis e dois mil e sete, o STIAU – Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Alimentação de Uberlândia/MG – disponibilizou urnas em apenas dois dos dezessete estabelecimentos que esta possui na cidade. Além disso, de acordo com a empresa, foi esta que solicitou ao constatar a deslealdade do sindicato a mediação do Ministério do Trabalho.

Ademais, afirma que pós terem concordado com os termos do possível Acordo Coletivo, o STIAU convocou nova assembleia expondo novas propostas e procurando autorização para iniciar uma greve. Assim, diz acreditar que o sindicato buscava somente a greve para “demonstrar serviço para as bases”.

A SADIA fala que os trabalhadores, com a criação interna de negociação, reprovaram a greve, no entanto, é por essa negociação interna que é acusada, pois, foram reunidas provas de que manipulou as decisões

A empresa vê os trabalhadores autorizando uma greve sem o aparente consentimento legal, como algo manipulado, e a comissão interna como a responsável pela expressão da opinião verdadeira dos trabalhadores. O que se torna contraditório é a passividade com que caracterizam o trabalhador perante o anúncio de greve, demonstrando que isso não poderia ser expressão de suas vontades.

Uma vez que, somente depois – pelos vistos – da criação da comissão interna é que foram manifestadas as posições adversas à greve. Isto é, o trabalhador nunca é posto como autônomo, de acordo com os argumentos da empresa, ora são manipuláveis, ora precisam de um subsídio para se pronunciar.

Outrossim, se conformem o que dizem, a greve era com o intuito de “demonstrar serviço para as bases”, que sentido faria se não houvesse em questão algum interesse dos trabalhadores? Todavia, a descrição que fez sobre a disposição das urnas pelo sindicato, demonstra que a instituição restringiu o voto a um pequeno número de estabelecimentos, de forma, que também podemos interpretar essa ação como estratégica, já que, limitando o voto a determinado grupo de trabalhadores, delimita as necessidades que precisam ser atendidas, diminuindo as contradições que, geralmente, expandem com a maior quantidade de pessoas, de modo, que torna mais fácil um consenso entre sindicato e determinado grupo de trabalhadores.

Embora, a SADIA tenha negado sua participação na Comissão Interna, reconheceu e validou o resultado da votação realizada pela organização. Sendo, que a proposta em questão é a mesma que havia sido dada pela empresa ao sindicato, que a disponibilizou para a votação, onde foi rejeitada pelos trabalhadores.

As testemunhas relataram que foram passadas listas de aprovação das propostas, por sua vez, as assinaturas eram obtidas por meio de intimidação e coação, assim, aqueles que se manifestavam contrá-

rios, foram impedidos de participarem das reuniões e alguns foram demitidos do emprego. As ações eram acompanhadas pelo gerente e supervisor. O processo judiciário destaca a rapidez com que foram realizadas essas ações, de tomada da negociação à aprovação da proposta, além do recolhimento de três mil e quatrocentos e setenta e quatro assinaturas de trabalhadores em um único dia. Logo, a fluidez das ações denuncia a provável presença da empresa nestas.

Outra vez, ao pensarmos na intimidação realizada, vemos que ela não se restringe ao período em que o vínculo empregatício é mantido, visto que, há a ameaça de que o êx-empregador dificulte a nova colocação no mercado de trabalho ao fornecer informações desprestigiadas. Dessarte, os trabalhadores prejudicados funcionam como exemplo ao coletivo, que tem não só a visão de um presente ameaçado, mas de um futuro, isto é, escolhem a ação que irão praticar, não pela própria ação, mas pelos prováveis desdobramentos desta, cujo controle não possuem.

O processo judicial nos sugere olhar com ressalva o depoimento do dirigente sindical que, como exceção nos testemunhos levantados, declara que não sofreu qualquer forma de represaria, mesmo tendo se negado a assinar a lista: “Parece claro, na espécie, que a ré não dirigiria seu procedimento contra um dirigente sindical que, nesta condição, estava evidentemente vinculado à decisão da assembleia que recusou a proposta patronal”. Todavia, podemos ter outra interpretação sobre a ausência de coerção sobre o dirigente sindical. Pois, é possível que os outros trabalhadores estivessem mais suscetíveis a cederem à coação. Dado que, estando vinculada a organização sindical, possui maior acesso a informação sobre as infrações e os mecanismos para que fossem denunciadas. De modo, que podemos entender que não foi pela sabida oposição que este fazia da proposta que foi excluído, mas que sendo coagido pudesse denunciar a empresa.

Em diálogo com o presidente do sindicato, no período da pesquisa, especificamente em outubro de dois mil e dezesseis, foi comunicado por este, que os papéis que dizem respeito às propostas e contra propostas do processo de negociação entre empresa e sindicato, para a formulação do Acordo Coletivo – como os que são relativos às Assembléias – são descartados ao término das negociações. Argumenta-se que esses papéis são coisa morta, passada; o que importa é o que foi concretizado e que pode ser visto nos acordos firmados.

Isto é, aqui estamos nós mexendo com os mortos, vasculhando suas entranhas, porque somos da opinião que isso importa. No entanto, o fato de nossas fontes estarem limitadas ao processo trabalhista e aos Acordos Coletivos estabelecidos nos faz pensar quantas interpretações são impossibilitadas pelos fatos ocultos no tempo.

Mais uma vez a importância da história é negligenciada, quando até mesmo a legislação aduz sua necessidade. Segundo a Lei nº 8.159, de janeiro de 1991, destacamos o art. 1º “É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação”⁹.

Contudo, não podemos dizer que se trata de má-fé por parte da instituição, já que, o argumento de que ‘o que importa está concretizado’, é mais facilmente visualizado e compreendido, afinal, sendo redundante, se refere ao documento oficial, uma vez que será este a valer explicitamente na lei. A gestão documental depreende trabalho, financiamento e no mínimo de espaço, recursos que notoriamente não estão devidamente disponíveis a essas instituições. Diminuir o número de papéis é uma solução previsível, onde, a encargos que se apresentam mais essenciais ao funcionamento do ambiente.

Posto que, por vezes, somente compreendemos a importância do passado após

⁹Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8159.htm> Acessado em: Janeiro de 2017

¹⁰PROCESSO Nº TST-RR-1442-17.2010.5.03.0042Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=1442&digitoTst=17&anoTst=2010&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0042&submit=Consultar>> Acessado em: Janeiro de 2017

seus desdobramentos. De modo, que toda arquivação tem como princípio a possibilidade de vir a necessitar de certo documento e poder acessá-lo, assim, parece um jogo de previsibilidade e preponderância de importância para determinado grupo.

Podemos exemplificar as diferentes interpretações que se dão com o tempo sobre a importância de um determinado fato com as comissões internas. Questionado sobre o assunto, o presidente do sindicato diz que a proposta de criação destas já foi levada a empresa. Pois, acredita que pela razão de o sindicato estar de certa forma distanciado do cotidiano da fábrica, as comissões auxiliariam na obtenção de informações sobre problemas, para que as devidas providências fossem tomadas. Em sua opinião, a negativa da empresa para a criação deste instrumento se trata de uma questão de autoridade sobre a propriedade, isto é, o funcionamento é determinado por quem possui o capital. Já que, a comissão fragilizaria esse monopólio de poder, pois haveria mais alguém a “vigiar” e que teriam de dar estabilidade.

Em outro processo em que é recorrente Brasil Foods S.A. - BRF e recorrido W... – dirigente sindical – podemos melhor vislumbrar o desinteresse que as empresas possuem pela estabilidade do trabalhador.¹⁰ No caso, a recorrente argumenta que “A estabilidade sindical não é direito do indivíduo presidente, mas da categoria da qual ele, na condição de seu “representante”, é porta voz”. Consideremos o art. 543 da CLT:

Art. 543 - O empregado eleito para cargo de administração sindical ou representação profissional, inclusive junto a órgão de deliberação coletiva, não poderá ser impedido do exercício de suas funções, nem transferido para lugar ou mister que lhe dificulte ou torne impossível o desempenho das suas atribuições sindicais.¹¹

Não podemos deixar de dizer que o argumento da recorrente se contradiz ao não negar o direito que o trabalhador possui a estabilidade. Todavia, ao estabelecer o direito a qualquer sujeito que pertença à categoria está justificando a impossibilidade de o ‘favorecer’ a um único sujeito. Por sua vez, se como diz, W... está na condição de representante, não pode efetuar suas funções ou efetuar-las de maneira adequada se estiver com a ameaça de demissão pairando sobre suas escolhas.

De maneira, que a estabilidade é sim um direito do sujeito enquanto presidente, já que, não a como equiparar suas responsabilidades ao trabalhador que não pertence à direção de alguma entidade sindical. Além disso, mais uma vez vemos a ausência de oficialidade ser utilizada para alegar desconhecimento do evento, no caso, a comunicação pelo empregado sobre sua candidatura, eleição e posse foram extemporâneas, apesar disso, o empregador tinha conhecimento dos sucedidos por meio das relações de trabalho, assim, o demitiu consciente de que descumpria a lei.

Voltando ao caso anterior, a experiência histórica parece contradizer a opinião de que as comissões internas possam afetar a autoridade dos dirigentes da empresa, pois, no evento de dois mil e seis favoreceu seus interesses. Contudo, o desdobramento da experiência história estudada, demonstra que foi uma estratégia falha na administração, já que, apesar de inicialmente terem conseguido que sua proposta fosse aceita, posteriormente eles foram processados e punidos.

De modo, que podemos dizer que não se trata de uma contradição, não é o presente pelo passado, mas a tentativa de compreender o presente como desdobramento de acontecimentos do passado. Até porque judicialmente o término do processo só ocorreu em dois mil e onze, cinco anos depois do início dos fatos em julgado, isto é, prolongou-se por um longo período e é uma memória muito recente da empresa e

¹¹Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm> Acesso em: Janeiro de 2017

¹² Processo Nº TST-RR-32100-52.2009.5.03.0044.

Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=32100&digitoTst=52&anoTst=2009&orgaoTst=5&tribunalTst=03&cvaraTst=0044&submit=Consultar>> Acessado em: Novembro de 2016.

¹³Disponível em: http://stiau.org.br/images/acordos_e_CCT/brf_sadia/ACT_SADI_A_2010-2011.pdf Acessado em: Janeiro de 2017

que podemos pensar que a faria mudar de ideia sobre as Comissões.

Negado o agravo de instrumento a empresa foi condenada a pagar pelos danos morais o valor de um milhão de reais.

Direito Irrenunciável

Em processo do ano de dois mil e dez¹², em que a SADIA S.A. é recorrente e L... é recorrido, a empresa argumenta que a supressão do pagamento das horas que o trabalhador leva para chegar a empresa foi decidido em Norma Coletiva, cito:

A EMPRESA se dispõe a fornecer, gratuitamente, aos funcionários que prestam serviços nas áreas de Fábrica de Ração, Fábrica de Margarina, Centro de Distribuição, Agrícola, Bovinos e Granjas/Campo, em dias e horários de trabalho efetivo, o transporte necessário ao seu deslocamento para o trabalho (ida e volta), através de linhas pré-definidas ou não, sendo que o transporte assim fornecido, bem como o tempo gasto no percurso, não serão considerados para fins remuneratórios de qualquer espécie.¹³

A cláusula transcrita acima pertence ao Acordo Coletivo de Trabalho dois mil e dez / dois mil e onze, isto é, que corresponde ao ano referido ao processo, no entanto, se buscarmos nos acordos anteriores a cláusula correlata, verá que efetivamente não houve mudança. Do acordo vigorante, ou seja, dois mil quinze / dois mil e dezesseis ao mais antigo disponibilizado pelo sindicato mil novecentos e noventa e sete / mil novecentos e noventa e oito, dezoito anos os separam, no que diz respeito a sua publicação não ao conteúdo.

Pela maneira em que foi formulada a cláusula é possível que interpretemos o transporte dado pela empresa como um benefício ao trabalhador. Todavia, entrevemos uma ironia, pois, funciona como uma troca desfavorável ao trabalhador, que 'não paga' pelo transporte, mas, por sua vez, não recebe o valor das horas despendidas na locomoção. Assim, o que é posto de forma a aparentar um favor, trata da maneira encontrada pela empresa de ter sua necessidade de funcionários atendida com carga horária controlável.

No processo trabalhista é claro como cada um dos argumentos da SADIA são baseados no texto da lei. No evento em específico diz que o trabalhador "não abrangeria o caso", isto é, por ser morador de Tupaciguara e não haver qualquer "previsão quanto a trabalhadores que residam em outras cidades", não corresponderia aos dizeres da lei das horas in itinere. Ademais, por haver transporte interestadual até três quilômetros da granja em que trabalha, alega que o local não pode ser considerado de difícil acesso.

Contudo, o fato da recorrente fornecer transporte destinado ao percurso, já admite a necessidade deste. A empresa para sua defesa tenta seguir a generalidade da lei, todavia, em sua administração compreende que os casos particulares devem ser atendidos para o bom funcionamento da mesma, de modo, que ela se contradiz em relação ao que argumenta e o que pratica.

Por fim, compreendemos a firme defesa que a recorrente faz da liberdade de negociação do sindicato, pois, é o que justifica a proposta em questão continuar válida. Contudo, a decisão dada pelo Tribunal Superior do Trabalho alegando que "as horas in itinere constituem direito irrenunciável do trabalhador e, portanto, não passível de negociação", nos leva a pensar sobre a continuidade dessa cláusula no decorrer dos anos e sobre a possibilidade de haver mais direitos "irrenunciáveis" colocados à margem.

Considerações Finais

No site do sindicato é apresentada, com orgulho, sua narrativa sobre sua história.

¹⁴THOMPSON, E.P. A formação da Classe Operária Inglesa, V. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 12.

¹⁵THOMPSON, E.P. A formação da Classe Operária Inglesa, V. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 215.

Dizemos com orgulho, pois sabemos que esta é a sua versão dos acontecimentos. As dificuldades que sofreu – em destaque, as interferências na direção da organização durante o período da ditadura militar – auxiliam a legitimá-la no presente, uma vez que, o que possui teve de ser conquistado sobre fortes oposições e o que seus associados esperam é que continue a conquistar.

Todavia, não quisemos mostrar aqui o trabalhador pelo prisma do sindicato, que se apresenta como representante da classe, pois, como disse Thompson: “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final esta é sua única definição.”¹⁴ De maneira, que se tínhamos por objeto investigativo o homem, para tanto investigamos suas experiências, se queríamos compreendê-lo em suas relações de trabalho as buscamos.

A partir dos processos trabalhistas foi possível entrever a subjetividade que os compõe, como os sujeitos processuais procuravam se encontrar na lei, isto é, não se intimidavam com a generalização em que estas foram criadas, buscavam as que eram referentes às suas vivências. A presença do advogado não é ignorada, a questão que destacamos é a percepção que possuem de justa causa sobre suas experiências, percepção que se transforma no decorrer do processo, como disse Thompson:

“Às vezes nos esquecemos de que os abusos podem permanecer ‘desconhecidos’ por longo tempo, até serem publicamente revelados, e que as pessoas podem ver a miséria e não percebê-la, até a própria miséria se rebelar.”¹⁵

Como já foram mencionados durante o texto, em muitos casos, os trabalhadores já estavam por um longo período vivendo sobre as condições denunciadas nos processos, o que nos leva a pensar na possibilidade de que a miséria não percebida é a miséria vista como condição comum – naturalizada. O processo por sua vez tem a possibilidade de ser a alternativa a qual não se percebia, a revelação e a rebeldia.

Referências Bibliográfica:

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. Conselhos de Fábrica. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

THOMPSON, E.P. A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. RJ: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E.P. A formação da Classe Operária Inglesa, V. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. A formação da Classe Operária Inglesa, V. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Disponível em: <<http://stiau.org.br>> Acesso em: Janeiro de 2017.

Acessível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: Janeiro de 2017.

Acessível em:

<[Http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/](http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/)> Acesso em: Janeiro de 2017.

Processo Nº 82500-13.2006.05.03.0000 Disponível em:

<<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=82500&digitoTst=13&anoTst=2006&orgaoTst=05&tribunalTst=03&varaTst=0000&submit=Consultar.>> Acessado em: Outubro de 2016

Processo: Nº TST – RR – 20100 – 39.2006.5.03.0104. Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=20100&digitoTst=39&anoTst=2006&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0104&submit=Consultar>> Acessado em: Novembro de 2016

Processo Nº TST-AIRR-162840-20.2006.5.03.0104. Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=162840&digitoTst=20&anoTst=2006&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0104&submit=Consultar>> Acessado em: Novembro de 2016

Processo Nº TST-RR-1442-17.2010.5.03.0042 Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=1442&digitoTst=17&anoTst=2010&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0042&submit=Consultar>> Acessado em: Janeiro de 2017

Processo Nº TST-RR-32100-52.2009.5.03.0044. Disponível em: <<http://aplicacao4.tst.jus.br/consultaProcessual/consultaTstNumUnica.do?consulta=Consultar&conscsjt=&numeroTst=32100&digitoTst=52&anoTst=2009&orgaoTst=5&tribunalTst=03&varaTst=0044&submit=Consultar>> Acessado em: Novembro de 2016.

As representações sobre a História da África, dos africanos e dos afro-descendentes nos livros didáticos de história do ensino fundamental da Escola Estadual Dom Gino Malvestio no município de Parintins/AM(2017)

Representations on the History of Africa, Africans and Afro-descendants in the textbooks of history of elementary school at the Dom Gino Malvestio State School in the municipality of Parintins / AM (2017)

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2433>

Janderson Lopes Brito

Graduado pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Professor de História da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas- SEDUC/AM.

janderson.brito@seducam.pro.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9036-2571>

Recebido em: 17/01/2018 – Aceito em 28/01/2018

Resumo: Esta pesquisa foi realizada com intuito de analisar a coleção de livros didáticos do ensino fundamental da escola estadual Dom Gino Malvestio - Parintins/AM destinados ao triênio 2017/2018 e 2019 com objetivo de verificar a imagem construída sobre a História da África presente nas abordagens destes livros didáticos de história; verificar de que forma a cultura dos africanos e afrodescendentes são representadas neles e por fim observar se as representações sobre os africanos e afrodescendentes presentes nos citados livros didáticos, procuramos também responder algumas perguntas que nortearam nossa análise como por exemplo: será que as antigas abordagens História da África cultura dos africanos e afrodescendentes permanecem? Ou foram eliminadas depois da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? Uma historiografia que repensou a presença da História da África e dos africanos e afrodescendentes evidenciando principalmente o africano e o afrodescendente enquanto sujeitos históricos teria chegado nas páginas desse material? Depois de analisado nossas fontes e detectado alguns problemas foram sugeridas as devidas alternativas, possibilidades e novos caminhos a serem trilhados baseados nos resultados da pesquisa.

Palavras chave: História, África, africanos, afrodescendentes, livro didático.

Abstract: This research was carried out with the purpose of analyzing the collection of textbooks of elementary school of the state school Dom Gino Malvestio - Parintins / AM destined to the triennium 2017/2018 and 2019 with the purpose of verifying the constructed image on the History of Africa present in the approaches to these history textbooks; to verify how the culture of Africans and Afrodescendants are represented in them, and finally to see if the representations about Africans and Afrodescendants present in the mentioned textbooks, we also try to answer some questions that guided our analysis such as: do the old approaches History of African culture of Africans and Afrodescendants remain? Or were they eliminated after Law 10.639 / 2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian History and Culture compulsory? A historiography that rethought the presence of the History of Africa and the Africans and Afrodescendants evidencing mainly the African and Afrodescendant as historical subjects would have arrived in the pages of this material? After analyzing our sources and detecting some problems we have suggested the appropriate alternatives, possibilities and new paths to be traced based on the results of the research.

Keywords: History, Africa, African, Afro-descendant, textbook

Introdução

A disciplina de História é essencial para que estudantes tanto do ensino Médio quanto do Ensino Fundamental possam pensar e repensar a realidade social ao qual estão inseridos e refletir de forma crítica acerca das mudanças, rupturas, continuidades e permanências observadas em seu cotidiano, sendo assim tal área do conhecimento também deve entre outros aspectos promover a formação da identidade cidadã desses jovens e adolescentes. Os livros didáticos de História se mostram como uma das ferramentas para atingir este fim, e em muitos casos revestem-se na principal fonte para cumprir essa tarefa no processo de ensino aprendizagem, duras críticas já foram direcionadas a este material propondo desde sua abolição até complementações e diversificações quanto a seu uso, contudo não podemos deixar de destacar que o livro didático é o maior veículo de divulgação de conhecimentos sistematizados destinado ao público que compõem o ensino básico no Brasil. Sabemos também que o livro didático é um produto cultural, alvo de interesses e ideologias em geral da classe burguesa, seria ingênuo pensarmos nessa ferramenta didática como uma produção neutra e imparcial.

Partindo dessa problemática ao reconhecermos que o livro didático não está despido de uma carga ideológica, e ao sabermos que a História da África, dos africanos e afrodescendentes presentes nos manuais didáticos dos séculos XX e início do XXI no Brasil, tem uma história marcada pelo silêncio, e por uma prática que reforçava a discriminação, o racismo, negando a participação do africano e do afrodescendentes enquanto sujeitos históricos ativos e construtores da história desta nação. E com o ingresso ao quadro de professores da rede estadual de ensino e após iniciar o curso de pós-graduação Lato Sensu em Africanidades e Cultura Afro-brasileira, veio a oportunidade de ampliar horizontes de conhecimento e assim poder contribuir com a comunidade científica, o que nos despertou o interesse por esta temática: As representações sobre a História da África, dos africanos e dos afrodescendentes nos livros didáticos de história do ensino fundamental da escola estadual Dom Gino Malvestio no município de Parintins/AM (2017), e nesse sentido analisar a imagem construída sobre a História da África presente nas abordagens dos livros didáticos de História; verificar de que forma a cultura dos africanos e afrodescendentes são representadas nos livros e por fim observar se as representações sobre os africanos e afrodescendentes presentes nos livros didáticos contribuem para reprodução de visões etnocêntricas, preconceituosas ou discriminatórias, a coleção de livros didáticos escolhida pertence ao ensino fundamental da escola estadual Dom Gino Malvestio - Parintins/AM destinados ao triênio 2017/2018 e 2019, procuramos também testar nossas hipóteses para verificar como o conteúdo pesquisado aborda a História da África e dos africanos e afrodescendentes? Será que as antigas abordagens permanecem? Ou foram eliminadas depois da Lei 10.639/2003¹ que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? Uma historiografia que repensou a presença da História da África e dos africanos e afrodescendentes evidenciando-os como sujeitos históricos teria chegado nas páginas desse material? Para responder a essas e outras questões é que nos propusemos a realizar esta pesquisa.

Não tivemos como objetivo meramente identificar erros nestes livros e expô-los de maneira incipiente, mas tivemos sim o compromisso de levantar reflexões acerca dos aspectos referentes as representações da História da África, dos africanos e afrodescendentes analisados neste material, e propomos alternativas, possibilidades e novos caminhos a serem trilhados baseado nos resultados da pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

¹A Lei n° 10.639/2003 alterou a LDBEN n° 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Lembramos que o parágrafo primeiro afirma: "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". (REIS, V. F. SARDINHA, A.C., p.16, 2017).

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo as seguintes etapas: em um primeiro momento realizamos o levantamento bibliográfico e a leitura relacionada ao tema, elaboramos o projeto científico, depois foi realizada a pesquisa de campo para coleta de dados, ou seja, nossas fontes de informação histórica, que no caso foram os livros didáticos incluídos na coleção História sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior, utilizados pelos alunos do Ensino Fundamental do 6º, 7º, 8º e 9º ano da Escola Estadual Dom Gino Malvestio no ano de 2017, sempre cientes de que “a ciência se define como uma forma de conhecimento sistemático-explicativo, não contraditório, fático (não valorativo) e testável” (ARÓSTEGUI, 2006, p.56), sendo assim procuramos seguir todo o rigor científico inerente a pesquisa desta envergadura obtendo como resultado um estudo cientificamente elaborado.

Como método de pesquisa utilizamos o histórico, o qual identificamos ser o mais adequado na condução deste trabalho por ele:

[...] ajustar-se a definição clara de problemas, a formulação de hipóteses, a construção dos dados, a elaboração de explicações o mais consistentes possível, e à construção de mecanismos para “provar” comparativamente a adequação de suas explicações. (ARÓSTEGUI, 2006, p.95).

A pesquisa história é apenas parte de um método de pesquisa da sociedade, porém o que lhe atribui um caráter exclusivo enquanto método historiográfico é sem dúvida “o fato de que o historiador estuda os fatos sociais sempre em relação com seu comportamento temporal.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.93), e essa temporalidade esteve presente na informação histórica ao qual tivemos acesso no desenvolvimento da pesquisa.

Nossa fonte de pesquisa foi a informação histórica, ou seja, documentação bibliográfica, neste sentido se faz necessário explicações a fim de evitar equívocos quanto a compreensão do que é informação historiográfica e informação histórica, sendo tais esclarecimentos imprescindíveis para determinar o tipo de fonte que foi analisada neste trabalho, sob o assunto em discussão podemos concluir que:

O termo informação historiográfica parece o correto para expressar adequadamente a problemática atual das fontes históricas. A expressão deve ser distinguida da “informação histórica”. Esta última pode ser entendida em sua acepção de conhecimento e difusão da história escrita, elaborada, do produto da historiografia, que chega ao público na forma de livros, textos diversos, coleções gráficas e outras obras ou suportes - vídeo, cinema. A expressão “informação historiográfica” pode compreender com menor dificuldade e com menor possibilidade de equívocos a ideia das informações “primárias” os testemunhos, os materiais de observação a partir dos quais o historiador estabelece a síntese histórica. (ARÓSTEGUI, 2006, p.489).

Como base no tema, objetivos da pesquisa e neste referencial justificamos a definição de nossa fonte, lembrando que “a informação histórica é algo mais do que a mera “leitura” das fontes e a transcrição das notícias que proporcionam. A informação é um elemento permanente do método”. (ARÓSTEGUI, 2006, p.490). Esse discernimento crítico diante da escolha da fonte é essencial para o desenvolvimento do método histórico.

A técnica de pesquisa eleita foi a qualitativa, sendo técnica comum das ciências humanas e se amolda perfeitamente com esta pesquisa por possibilitar ao pesquisador

[...] analisar o discurso verbal das fontes, conforme a estrutura de seu conteúdo, que podem analisar o estado da língua ou o uso de determinadas palavras, que podem aplicar modelos *verbais* a uma descrição da informação. (ARÓSTEGUI, 2006, p.515).

Ainda no bojo das técnicas foi dado ênfase na observação documental, pois o conteúdo dos livros

didáticos que analisamos não deixa de compor o universo variado dos documentos que podemos encontrar nos diferentes tipos de suporte, sendo assim

As técnicas de observação documental [...] seriam as aplicáveis ao estudo dos “documentos”, atualmente de muitos tipos diferentes e sobre variados suportes, com a peculiaridade de que sempre nos dariam uma observação [...] da realidade. Documentos escritos - de arquivos publicações oficiais periódicas ou não, livros, folhetos, opúsculos diversos, “imprensa”, etc- ou documentos visuais ou sonoros seriam os tipos fundamentais. (ARÓSTEGUI, 2006, p.518) Em consonância com o que foi apresentado e utilizado durante a pesquisa, salientamos que os procedimentos científicos elencados acima nos forneceram bases sólidas para não simplesmente lermos o material dos livros didáticos para vermos o que havia neles, somente com intuito de decodificá-los, mas foram essenciais para buscarmos elementos para nossas análises orientadas a priori por um projeto estruturado de pesquisa.

Trajetórias da História da África presente nos livros didáticos de História no Brasil

Um ponto de partida de acordo com Oliva (2003) para compreensão deste início da presença da História da África nos livros didáticos de História no Brasil se faz mister reconstruirmos o nascimento da própria História enquanto ciência neste país que perpassa pela criação em 1838 da cátedra de História no colégio Pedro II, e destaca que de 1838 à 1970 o modelo positivista de ver a História dominou aquele período, o que só viria a ser rompido nos anos de 1980 e 1990, sinalizando para abertura de diálogos para quem tivesse interesses em repensar as abordagens da disciplina história no ambiente escolar. Surge também como alternativas teóricas como o Marxismo e a História Nova, essa nova postura passa então a dominar os conteúdos presentes nos os livros didáticos, quem frequentou a rede de ensino de nosso país até o fim da ditadura civil militar, provavelmente teve que

se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens. Sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na História Geral e da exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Todos esses conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados. (Oliva, 2003, p.424-5)

Neste cenário em que estava imerso a própria História como ciência, e sabendo que o conteúdo dos livros didáticos tende a refletir a historiografia do período no qual foi produzido, podemos ter a dimensão de como foi tratada, ou melhor, como não foi tratada a História da África, senão como um apêndice da história europeia no universo dos materiais didáticos anteriores a 1995. Após esse período Oliva (2003) nos apresenta um quadro no qual demonstra primeiramente uma preocupação ao analisar 20 coleções de livros didáticos de História do Brasil que foram produzidas a partir de 1995, e nelas o autor detecta um silêncio que incomoda, pois somente 5 coleções reservaram capítulos específicos para tratar de História da África, e ainda sim demonstravam desconhecimento sobre o assunto e a presença de uma nítida visão eurocêntrica sobre a história africana, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais da época já sinalizassem para uma abordagem da história da África. Este cenário só mudaria com apro-

vação da lei 10.639/2003, o que tornaria obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e da África nos estabelecimentos de ensino público e privado, a partir desse importante marco histórico foi que a História da África e dos afro-brasileiros passaram ganhar espaço, não só em algumas páginas, mas capítulos específicos inteiros dos livros didáticos passaram a dedicar lugar a História da África e dos afro-brasileiros.

Portanto o conhecimento acerca do itinerário percorridos pela literatura didática no Brasil no que diz respeito à História da África e conseqüentemente dos africanos é fundamental não somente como uma espécie de lembrança de um passado distante que já foi superado, mas sim como ferramenta essencial para compreendermos as atuais abordagem e suas mutações ao longo do tempo, e para que de posse dessas informações possamos contribuir para lançar reflexões significativas rumo a abertura de novas ações que possibilitem em nossa contemporaneidade mudanças nesta trajetória literária didática.

Abordagem sobre História da África na perspectiva do livro didático História sociedade & Cidadania

Em nossa primeira empreitada analítica verificamos que dos 4 livros analisados da coleção História sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos, 2 deles, no caso o livro do 6º ano e do 7º ano reservaram um capítulo específico para abordar a História da África, nos 2 restantes respectivamente o livros do 8º e 9º anos, convergem com as análises de outros estudiosos que realizaram pesquisas semelhantes, relegando somente algumas páginas para tratar do assunto limitando-se a

[...] Óbvias passagens da História do Brasil, da América ou da Europa, ligadas à escravidão, à expansão ultramarina, ao domínio colonial no século XX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX. (Oliva, 2008, p.4)

No livro do 6º ano da coleção em análise foi reservado o capítulo 7: O Egito e o reino Kush, composto por 21 páginas, a abordagem merece elogios, pois foi dada ênfase a uma importante singularidade do continente africano, foi apontado como local de desenvolvimento das primeiras civilizações, ou seja, como berço das primeiras civilizações mundiais, através do material iconográfico na abertura do capítulo é apresentado estátuas com o seguinte texto: “Faraós negros da 25ª dinastia, que reinou nos tempos em que o Reino Kush dominava o Egito” (Boulos Júnior, 6º ano, 2015, p.129) e acima um mapa indicando a localização do Egito e de Kush. Na sequência em outra passagem expõe uma sociedade que rompe com o modelo de sociedade patriarcal aos moldes europeus e deixa bem claro as especificidades do povo africano vejamos:

[...] Há indícios arqueológicos de que as mulheres ocupavam posições de destaque no Reino de Kush. Elas podiam ser sacerdotisas, administradoras de uma cidade e podiam, ainda, chefiar o governo, com o título de candace. Ascandaces do Reino de Kush foram soberanas, superando em importância seus filhos ou maridos [...] um episódio envolvendo a rainha Amanishaketo e o imperador romano Otávio Augusto. Quando o Império romano avançou sobre o nordeste da África e conquistou a cidade Napata, os cuxitas resistiram aos romanos. Até que, 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo

de paz com os romanos [...] (Boulos Júnior, 6º ano, 2015, p.145).

O livro do 7º ano foi reservado o capítulo 4: Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás, o texto de abertura aponta para outro ponto também fundamental nos estudos sobre África que é o destaque a outras singularidades africanas apresentando-as como o berço da humanidade, extensão territorial e reforçando o quanto a história deste continente é importante para nós brasileiros, A África é um importante continente com mais com 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares; por ser o berço da humanidade e o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, África e sua história têm grande importância para nós [...] (Boulos Júnior, 7º ano, 2015, p.64).

O recurso iconográfico de abertura é importante, pois permite ao estudante ter contato e ver o continente africano para além de abordagens que fortalecem estereótipos que induzem pensar a África como um continente composta somente por negros, ver imagem abaixo:



Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 64)

Mulher Nigeriana, 2007 / 2. Jovem Angolano, 2012 / 3. Homem da África do Sul, 2002 / 4.

Mulher da Tunísia, 2010 e 5. Mulher moçambicana, 2006.

Vale ressaltar também a importância que autor dedica aos griôs como responsáveis pela transmissão de conhecimentos nas sociedades tradicionais africanas:

[...] O griô era um indivíduo encarregado de preservar e transmitir as histórias, conheci-

mentos e canções de seu povo. Além dos griôs contadores de histórias, havia também os griôs músicos, que cantavam, tocavam e conservavam as canções importantes para o grupo [...] (Boulos Júnior, 7º ano, 2015, p. 66)

Outra observação que fizemos esta contida nos tópicos em que o autor trata do Reino do Congo, especificamente quando aborda o contato entre os portugueses e os habitantes deste reino destacando as relações comerciais recíprocas entre eles, por simplificar em menos de uma página, atenção a conversão de mani Congo Nzinga Mbemba uma liderança africana que trocou seu nome para Afonso I ao se converter ao catolicismo, palavras com modernizar inclusive destacado em negrito, pedido de instrução educacional para os jovens do congo, substituição das roupas por outras seguindo à moda portuguesa, passa ideia de que a partir da seleção feita por Alfredo Boulos, sem maiores espaços para discussões, transmite a ideia de inferioridade daquele povo e reforça uma imagem negativa dos africanos, trecho:

Os portugueses chegaram ao Congo em 1483 e logo procuraram fazer comércio com as lideranças africanas. Algumas dessas lideranças também se aproximaram dos portugueses com a mesma intenção. Este foi o caso do mani Congo Nzinga Mbemba que trocou seu nome para Afonso I, converteu-se ao catolicismo e passou a vestir-se à moda portuguesa. Com o objetivo de **modernizar** o reino do Congo, Afonso I, enviou cartas ao rei português D. João III, pedindo que ele lhe enviasse profissionais para ensinar os congos a construir navios, professores para instruir os jovens, e missionários para divulgar o catolicismo. (Boulos Júnior, 7º ano, 2015, pp.71-2).

Por fim no aspecto geral sentimos falta nos manuais didáticos analisados de uma História da África, que “deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano” (WEDDERBURN, 2005, p. 13). Sendo assim podemos compreender que a história africana foi influenciada por várias sociedades do mundo, mas o contrário é igualmente verdadeiro a África também interferiu e influenciou sociedades do mundo inteiro, esse contato se deu em uma via de mão dupla, e são estes enfoques que merecem destaque e devem fazer parte dos conteúdos do livros didáticos de história.

Representações dos africanos e afrodescendentes presentes

no livro didático História sociedade & Cidadania

Ao analisarmos o conteúdo do material didático acerca das representações dos africanos e dos afrodescendentes, entendemos oportuno realizarmos uma breve retrospectiva sobre a trajetória nacional destas representações nos livros didáticos de história, Fertig (2008) nos possibilita ter um panorama de como foram construídas essas representações pelos mais diversos autores de livros didáticos desde 1930, período marcado por uma historiografia eminentemente tradicional³ e positivista, até a o momento de renovação historiografia contemporânea impulsionada pela Escola dos Annales³ e

²Compreendemos a história tradicional da mesma maneira que, por exemplo, Peter Burke, que a define com as seguintes características principais: essencialmente política, produtora de uma narrativa de acontecimentos, concentrada nos feitos dos grande homens, baseada em documentos oficiais e pretensamente objetiva. Para mais informações ver: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. (Fertig, 2008 .p.2)

³Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (histoire événementielle), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as "mentalidades".

os desdobramentos desta nos livros didáticos nacionais. Fertig (2008) começa levantando algumas indagações presentes no contexto da história do Brasil, e em seguida analisa as respostas para tais perguntas, a primeira delas diz respeito as explicações para a introdução do trabalho escravo no Brasil, tendo como solução inicial a mão de obra indígena, que em seguida foi substituída pela mão-de-obra do africano, fazendo um balanço das respostas mais comuns usadas como motivo para tal substituição, encontraremos repostas que definem o africano como melhor, passivo e mais resistente para o trabalho do que o índio, outro motivo seria a necessidade de mão-de-obra dado a sucessivas diminuição dos indígenas, bom essas são apenas algumas das explicações para essa permuta de mão-de-obra, sendo que nenhuma delas se sustenta a partir das novas luzes lançadas pela historiografia do ano de 1980 a qual afirma:

[...] que a substituição do trabalho escravo indígena pelo africano foi motivada pelos lucros do tráfico negro, o qual deve ser entendido como um elemento importante da política mercantilista [...] Enquanto a escravização de índios gerava apenas lucros internos à colônia, a escravização de africanos produzia a acumulação de capital na metrópole. Desta forma, o trabalho escravo africano tornou-se preferível ao indígena, por conjugar interesses econômicos metropolitanos e coloniais, aos comerciantes, aos traficantes e à Coroa, que recolhia imposto de todas as operações (Fertig 2008, p.36 apud Novais, 1983, p. 98-102)

Porém ao analisarmos o livro do 7º ano do autor Alfredo Boulos, no capítulo 4: ECONOMIA E SOCIEDADE COLONIAL AÇUCAREIRA, muito embora seja citado os interesses do tráfico pelo Atlântico, como um dos fatores para substituição de mão de obra, mas sem maiores explicações, o que prevalece são explicações já superadas pela historiografia recente como podemos notar nestetrecho:

Na passagem dos século XVI para o XVII, os senhores de engenho começaram a substituir indígenas por africanos como mão de obra, pelas seguintes razões: a) a falta de indígenas nas áreas açucareiras (por morte ou fuga); b) os interesses envolvendo o tráfico pelo Atlântico e a experiência dos africanos na produção de açúcar nas plantações portuguesas das ilhas de Cabo Verde e Madeira. (Boulos Júnior, 7º ano, 2015, p. 294).

Sendo assim ele parece desconhecer as atualizações historiográficas que apontam para o motivo que levou a substituição de mão de obra nativa pela do africano, ajudando assim a reforçar velhas abordagens que contribuem para a manutenção de estereótipos tanto para os indígenas como para o africano, como por exemplo: “o índio era preguiçoso, não tinha aptidão para o trabalho, fugia”, já o africano era visto como forte e apto para o trabalho “passivo”, “não fugia por desconhecer a região”, entre outras representações negativas relacionadas a estes sujeitos históricos.

Seguindo com as análises ainda neste capítulo 4, no tópico A sociedade colonial açucareira destacamos a seguinte passagem:

[...] As sociedades coloniais tinham duas características comuns: a escravidão em quase todo o território colonial, e uma hierarquia rígida. No topo, estavam os senhores de terras, gado e escravos; na base os escravos, que não eram donos nem de si mesmos. (Boulos Júnior, 7º ano, 2015, p.300).

Ao definir a hierarquia da sociedade colonial o autor descreve que na base da pirâmide estava o escravo, e afirma que não eram “donos nem de si mesmos”, Alfredo Boulos ao fazer tal afirmativa reforça a teoria escravo-coisa sustentado por muito tempo pela história tradicional e já superada segundo Fertig:

[...] Assim, uma coisa é o fato de que, inserido no sistema escravista, o escravo não passava de mercadoria. Outra bem diferente é supor que ele se percebia como tal ou “como pouco mais do que um irracional”. Sendo o escravo reduzido como era à condição de mercadoria e coisa pela escravidão, não pode ser visto, entretanto, da mesma maneira, pelos historiadores, pois, desta maneira, estes correm o risco de perder de vista a condição do escravo enquanto agente histórico. (Fertig, 2008,p.12)

Infelizmente percebemos que antigas representações que criam um imagem negativa sobre os negros africanos e conseqüentemente sobre os afrodescendente ainda permanecem estampadas nas páginas deste livro no ano 2017 e contribuem para manter e reforçar processos discriminatórios dirigidos a este público e que atingem a sociedade brasileira de forma geral.

Considerações Finais

Ao concluirmos nossas análises notamos que antigas abordagens que criam uma imagem negativa a respeito dos africanos e dos afrodescendentes ainda estão presentes em nossos livros didáticos, reforçando a discriminação, embora os notórios avanços percebidos principalmente pela reserva de dois capítulos específicos reservados para tratar da História da África, salientamos que essa história deve ser repensada no que tange o mundo extra-africano, será importante a divulgação deste artigo na escola Dom Gino Malvestio, e em sites de domínio público, pois esta coleção foi disponibilizada para escolha em outras escolas espalhadas por todo o Brasil, visto que esta coleção permanecerá na escola Dom Gino pelo triênio 2017/2018 e 2019 e nas demais escolas do território brasileiro que a escolheram. Por fim esperamos que nossas análises sirvam de instrumento para reflexões e mudanças de postura rumo a uma sociedade que caminha para eliminar preconceitos, discriminações, racismos, e a qualquer tipo de agressão a dignidade humana.

Livros Didáticos Analisados:

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; **História sociedade & Cidadania**, 6º ano. 3ª. ed. São Paulo: FTD, 2015.
BOULOS JÚNIOR, Alfredo; **História sociedade & Cidadania**, 7º ano. 3ª. ed. São Paulo: FTD, 2015.
BOULOS JÚNIOR, Alfredo; **História sociedade & Cidadania**, 8º ano. 3ª. ed. São Paulo: FTD, 2015.
BOULOS JÚNIOR, Alfredo; **História sociedade & Cidadania**, 9º ano. 3ª. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Referências Bibliográficas:

- CARDODO, C. F / VAINFAS; **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elseiver, ed. 19ª, 1997.
CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
FERTIG, André / MARTINS, J. T; **Representações da Escravidão nos Livros Didáticos de História do Brasil**. Revista Sociais e Humanas (ISSN online 2317- 1758), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- MEDEIROS, A.C / ALMEIDA, E.R; **História e Cultura Afro-Brasileira: Possibilidades e Impossibilidades na Aplicação da Lei 10.639/2003**. Revista *Ágora Vitória*, n. 5, p. 1-12, 2007. Disponível em: <[http://www.ufes.br/ppghis/agora/Documentos/Revista_5_PDFs/Angela%20Cordeiro%20Medeiros%20-%20PDF\[1\].pdf](http://www.ufes.br/ppghis/agora/Documentos/Revista_5_PDFs/Angela%20Cordeiro%20Medeiros%20-%20PDF[1].pdf)>. Acesso em: 10 outubro de 2017.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas** (1995-2006). *História, São Paulo*, v.28, n.2, p.143-172, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. <https://www.scielo.br/Estud.afro-asiat>. [online]. 2003, vol.25, n.3, pp.421-461. ISSN 0101-546X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X20030003000003>.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **O ensino da história da África em debate : uma introdução aos estudos africanos**. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et. al (orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere, 2008.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **O Espelho Africano em Pedagogia: diálogos entre as Representações da África no Imaginário Escolar e os Livros Didáticos de História, Um Estudo de caso no Recôncavo Bahiano**. *Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras*, v. 1, n. 1, 2007
- REIS, J.J / SILVA, E; **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1989.
- REIS, V. F, SARDNHA, A.C. **Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in)tolerância religiosa**. Macapá: UNIFAP, 2017.
- SILVA, Ana C. **A representação social do negro no livro didático: o quemudou? por que mudou?**. Salvador : EDUFBA, 2011.
- WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da História da África no Brasil**. 2005. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/.../WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20científico.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Políticas Brasileiras de Inclusão Educativa e Expansão das Matrículas no Ensino Superior: seus pressupostos e possíveis consequências para o “viver acadêmico”

Brazilian Policies of Educational Inclusion and Expansion of Enrollments in Higher Education: their assumptions and possible consequences for the "academic living"

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2633>

Igor Adolfo Assaf Mendes

Professor do Centro Universitário UNA
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.
igoraamendes@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0491-6748>

Recebido em: 30/06/2018 – Aceito em 31/07/2018

Resumo: O acesso ao ensino superior no Brasil tem se expandido nos últimos anos principalmente em função de políticas de inclusão como o sistema de cotas e o ProUni que atendem principalmente estudantes egressos do sistema de ensino básico público. Apesar de serem políticas que buscam igualar oportunidades educacionais, há na literatura sociológica indicações que há outros fatores que afetam as trajetórias dos estudantes além do tipo de instituição frequentada anteriormente e que podem influenciar o “viver acadêmico”. O artigo propõe uma reflexão sobre esses pressupostos e as suas possíveis consequências a partir de revisão bibliográfica relevante na área de sociologia da educação.

Palavras-Chave: sociologia - educação superior - política de inclusão

Abstract: Access to higher education in Brazil has expanded in recent years mainly due to inclusion policies such as the quota system and ProUni, which mainly serve students who have graduated from the public basic education system. Although they are policies that seek to match educational opportunities, there are in the sociological literature indications that there are other factors that affect the trajectories of students besides the type of institution previously attended and that can influence the “academic living”. The article proposes a reflection on these assumptions and their possible consequences from a relevant bibliographical review in the area of sociology of education.

Key words: sociology – higher education – inclusion policies

Introdução

Não é de hoje que a sociologia da educação procura compreender as relações entre as origens sociais dos indivíduos e suas trajetórias escolares/acadêmicas. A influência das condições familiares sobre o sucesso acadêmico de seus filhos constitui um vasto campo de pesquisa nas ciências sociais, reunindo diversos autores e abordagens. Tem-se entendido nos estudos das últimas décadas que a desigualdade de oportunidades educacionais influencia a reprodução intergeracional das desigualdades sociais, por ser a educação importante meio de ascensão social e econômica. Conquistar posições ocupacionais valorizadas do ponto de vista da renda e de status social mais elevado do que a dos pais se tornou possível, entre outros fatores, graças a um padrão de alocação de posições que recompensa a escolarização. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2016, a renda média dos trabalhadores com nível superior era em torno de três vezes maior do que daqueles que possuem somente

ensino médio e cerca de seis vezes maior do que aqueles que não possuem grau de instrução formal. A educação universal tornou-se, portanto, símbolo da igualdade de oportunidades e o ensino superior representa um salto tanto qualitativo quanto quantitativo nas trajetórias sociais dos indivíduos. Sendo assim, igualar as oportunidades educacionais seria uma maneira de corrigir desigualdades de origem.

No entanto, estudos da área desde a década de 1960 - e os famosos “A reprodução” dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008) e o “Relatório Coleman” de James Coleman (2008) - salientam as disparidades do sistema educacional que, ao invés de permitir uma equalização de indivíduos com diferentes origens sociais, na verdade acabam por reforçá-las. Seguindo essa tradição de pesquisa sobre desigualdades (BROOKE e SOARES, 2008), Fernandes (2001) e Silva (2002), demonstram que no Brasil, assim como em outros países, o sistema educacional reproduz as disparidades socioeconômicas herdadas. Dentre os vários mecanismos e fatores por meio dos quais as condições de origem constroem as oportunidades educacionais, este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as pré-disposições comportamentais do “viver acadêmico” de jovens de classe populares que tiveram acesso ao ensino superior nos últimos anos através de políticas compensatórias e as dificuldades relativas à permanência.

Tal reflexão será realizada a partir de revisão teórica de artigos e pesquisas acadêmicas centrados nas políticas compensatórias das cotas sociais nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e dos programas Universidade para todos (ProUni) em IES particulares. A ideia será traçarmos primeiramente (a) os pressupostos relativos a criação dessas políticas e (b) as possíveis consequências para os jovens beneficiários a partir da ideia de “viver a universidade”¹.

As Possíveis Relações entre Origem Social e Acesso ao Ensino Superior

Apesar de não ser possível afirmar que o bom desempenho escolar seja o único fator gerador de mobilidade social, há, nas sociedades modernas, uma relação significativa entre alcance educacional e classe social de destino. Portanto, apesar de não haver uma relação direta entre os dois fatores, o desempenho educacional oferece diversas possibilidades de desenvolvimento para os indivíduos, em especial para os oriundos de estratos mais baixos. O acesso ao ensino superior tem sido fator importante de diferenciação de status ou de classe, pois influencia as possibilidades ocupacionais que, por sua vez, determinarão o estrato social de destino (BOURDIEU, 2010b). No entanto, na medida em que as condições escolares e fatores como competência e esforço individual não são os únicos – ou principais – determinantes das realizações educacionais, esta hipótese meritocrática de alocação de pessoas a posições revela-se problemática.

Pesquisas que abordam as relações entre meio social de origem e possibilidades de obtenção de títulos acadêmicos já estão consolidadas há alguns anos no Brasil², propondo modelos de análise e formas de inferência que permitem, com bastante precisão, entender as relações entre recursos familiares e educação. Basicamente trata-se de estimar as relações entre origem social e alcance educacional, ou seja, o que é chamado também de “Longevidade Acadêmica”³. No entanto, a natureza, o conteúdo e intensidade dessas relações, bem como sua interação com as condições, processos e cultura escolar constituem um vasto campo de debate teórico.

Pelo o que ficou demonstrado nestes trabalhos, pode-se entender que o rendimento no sistema educacional tem forte relação com as condições de vida dos indivíduos e suas famílias. Tendo em vista que tal rendimento se configura como forma de seleção nas universidades – formas de ingresso – e que o mesmo apresenta fortes relações com as condições socioeconômicas das famílias, domicílios com melhores condi-

¹Estamos chamando aqui de “viver acadêmico” a possibilidade do estudante vivenciar o ensino superior sem experimentar percalços que impossibilitem a realização do curso, levando em consideração as atividades extras oferecidas pelas faculdades, a compreensão das aulas, tempo de estudo, convívio com os colegas, etc.

²Para as diferentes discussões relativas ao tema das possibilidades de ascensão e reprodução social via educação superior e suas diferentes faces no Brasil, conferir: BARBOSA (2014), VARGAS (2010 e 2011); HASENBALG e SILVA (2002), entre outros.

³VIANA (2011).

ções oferecem vantagens para seus membros e, portanto, são fator facilitador de ingresso no ensino superior.

Além dos Recursos Familiares, autores como Bourdieu e Passeron (2008), Scherger e Savage (2010), demonstraram também a influência dos hábitos culturais das crianças no rendimento escolar, sendo o Capital Cultural Familiar importante fator de influência, principalmente entre os indivíduos provenientes dos estratos mais baixos de renda. Tais hábitos, somados aos Recursos Familiares gerariam pré-disposições que favorecem ou dificultam o ingresso nas universidades, em especial as públicas. Estudos recentes também destacam a importância dos hábitos pessoais dos estudantes também com importante fator, não sendo apenas as características dos pais determinantes de uma trajetória escolar (LAHIRE, 1997 ; NEVES, 2013 MENDES e COSTA 2015). Além disso, como aponta Nogueira (2012), há ainda diferenças significativas entre jovens de diferentes estratos sociais e suas escolhas de curso: “(...) as pesquisas mostram que a opção por um determinado curso está relacionada ao perfil socioeconômico, à trajetória escolar, ao gênero, à idade e, em certos casos, à etnia dos candidatos” (NOGUEIRA, 2012, p. 38)

Portanto, podemos dizer que a importância dos recursos familiares e o estrato ocupacional original dos pais dos indivíduos são comumente apontados como fatores relevantes na determinação da longevidade educacional. Porém, há certos traços de comportamento de classe apontados como importantes para o processo educativo, como certas práticas culturais (considerando a chamada cultura legítima), que geram pré-disposições nos indivíduos que os permitem tirar maior proveito do sistema educacional. Isso significa que, mesmo havendo um sistema relativamente democrático de ingresso às IES a partir de determinadas exigências, não há como garantir que indivíduos de diferentes grupos sociais tenham as mesmas chances de acesso.

A expansão das Matrículas e as Políticas de Inclusão no Ensino Superior

Como foi apontado anteriormente, a educação formal adquiriu crescente importância nas sociedades modernas, seja no âmbito da socialização, seja na determinação dos papéis sociais dos indivíduos. Se assim acontece, e tendo em vista que a escola não é o primeiro e nem o único ambiente de socialização frequentado pelos indivíduos, há fatores exteriores à escola que auxiliam na determinação da trajetória escolar.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017) entre os anos de 2006 e 2016 houve um aumento de 62,8% nas matrículas em IES, totalizando algo em torno de oito milhões de estudantes (8 052 254). Deste total, 75,3% são matrículas em instituições particulares. Ainda em 2016, houve 3 milhões de novas matrículas, 82,3% em instituições privadas e somente 17,7% em instituições públicas. Por fim, foram concedidas 239 263 bolsas do ProUni em 2016.

Atualmente a taxa líquida de matrícula no Ensino Superior no Brasil se encontra na casa dos 15% segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016. Esse valor é considerado baixo mesmo em termos de América Latina (NEVES, 2013) e ainda abaixo da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabelece uma taxa líquida de 33%⁴. No entanto, a situação agrava-se a medida que descemos a pirâmide social brasileira, sendo que grande parte da população que ocupa as posições mais baixas – com menores níveis de renda e de educação formal – está praticamente excluída dos cursos superiores, promovendo uma reprodução intergeracional das desigualdades socioeconômicas (PICANÇO, 2015).

Até o fim dos anos de 1990 o acesso às IES – tanto públicos como privados - se dava quase que exclusivamente através de exames de aprovação, os vestibulares. Porém, os exames não eram o suficiente para garantir o acesso democratizado, devido à diversidade socioe-

⁴Para ver mais sobre o PNE, acessar: <http://pne.mec.gov.br/>

conômica que promovia diferentes aproveitamentos acadêmicos. As camadas populares eram as mais excluídas deste processo pois, como destaca NEVES (2013), a condição familiar marcada por dificuldades econômicas permitia que poucos estudantes e suas famílias pagassem pelo ensino e também as vagas em instituições públicas de ensino superior, onde o ensino era gratuito, são disputadíssimas. Ainda podemos destacar como fatores que contribuíram para a exclusão desses jovens: (a) o nível de dificuldade das provas, provavelmente em função da enorme procura e da escassez de vagas, em comparação com a qualidade de ensino oferecida pelas instituições públicas as quais eles frequentaram durante o ensino básico; e (b) a predominância da oferta de cursos diurnos na IES públicas, impossibilitando a frequência daqueles jovens que precisavam trabalhar.

A condição de acesso tem melhorado nos últimos dez anos devido uma série de medidas do governo federal que procuram através de diferentes políticas permitir o ingresso de jovens das camadas populares no ensino superior. Atualmente as duas políticas se referem à democratização do acesso são a política de cotas e o ProUni. Tais políticas de correção, ou compensatórias, compõe um conjunto de outras medidas que configuram uma perspectiva geral, não só do Brasil, de investimento na ampliação da qualidade da educação formal como estratégia mais ampla de combate às desigualdades. Segundo CASSASSUS (2007) esse interesse pela qualidade surgiu pela primeira vez nos EUA durante a década de 1980 após a publicação do relatório da Comissão Nacional de Excelência em Educação. De acordo com o autor:

No decorrer desses debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social. (CASSASSUS, 2007, p. 42)

As políticas de cotas surgiram no país em 2003 e, desde então, têm provocado críticas e elogios. As críticas se dividem em diversos tipos, porém a mais frequente é relativa à capacidade intelectual dos alunos cotistas e uma suposta ameaça à qualidade das universidades. Desde então se têm desenvolvido o interesse científico sobre o tema e não são poucos os trabalhos que investigam a relação entre as cotas e rendimento⁵. VELLOSO (2009), em trabalho recente, apontou que há pouca diferença significativa entre os rendimentos de cotistas e não-cotistas, porém não discorre demasiado sobre o assunto, atribuindo o bom rendimento dos não-cotistas a uma autos seleção. Porém apontou que entre os alunos cotistas da UnB entre os anos de 2004 e 2005 dos cursos da área de Humanidades houve alteração do perfil socioeconômicos dos alunos, em especial um aumento considerável no percentual de alunos que tinham mães com ensino superior completo (de 34% para 44%), resultando numa melhoria dos resultados de um ano para outro (VELLOSO, p. 630). Com a recente aprovação do senado do projeto de lei 180/2008, que reserva 50% das vagas das Universidades Federais aos alunos provenientes da rede pública de ensino, deve-se considerar que haverá alteração no quadro atual das universidades, pois, tal medida tem intuito de corrigir as desvantagens de origem e permitir que maior diversidade socioeconômica nas universidades públicas. Deve-se salientar que as políticas de reserva são orientadas para favorecer a igualdade, observando indicadores quantitativos no que se refere à igualdade de acesso à educação superior pública, ou seja, se refere ao número de matrículas, com o objetivo de favorecer a heterogeneidade socioeconômica em um espaço onde prevalece a presença das camadas privilegiadas economicamente.

Programa Universidade para todos (ProUni) é um projeto do governo federal que tem como objetivo a concessão de vagas em instituições de ensino particulares para estudantes de baixa renda através de bolsas que podem ser integrais ou parciais (25% e 50%). A contra-

⁵MATTOS, 2006; VELLOSO, 2009; WELLER, 2007; entre outros

partida do governo federal para essas IES particulares é isenção de alguns tributos. O programa foi institucionalizado pela lei 11,096 de 2005 e desde então tem tido um papel importante não só para a democratização do acesso entre as camadas populares, como na expansão do sistema particular no país⁶.

Sabe-se, de acordo com o que foi apontado por FERNANDES (2006) e outros autores (SILVA; HASENBALG, 2002) que a igualdade de acesso reduz à medida que se sobe no nível de ensino e, portanto tais políticas se justificam. Porém, para a igualdade de resultados há poucas informações. A igualdade de resultados encontra-se claramente hierarquizada por estratos sociais (CASSASSUS, 2007). O rendimento está relacionado não só com as trajetórias escolares desses estudantes, mas também com as disparidades das estruturas sociais as quais serão inseridos quando comparadas à sua origem social.

As Singularidades do “Viver Acadêmico”

Já na década de 1990, Viana (2011) demonstrou as singularidades das vivências acadêmicas de sete estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) provenientes de das camadas populares. Segundo a autora o artigo pretendia “[...] compreender algumas condições que possibilitaram uma escolarização prolongada a indivíduos, cuja probabilidade estática de chegar à universidade sabe-se reduzida” (p. 47). Os estudantes que participaram da pesquisa haviam ingressado em diferentes cursos a partir dos seus próprios esforços, sendo que à época não existiam políticas inclusão. Entre os diversos relatos destes estudantes quanto a suas experiências escolares e universitárias, operavam diferentes fatores que haviam contribuído para o acesso ao nível superior: significados da escola; disposições em relação ao tempo que dispunham; a mobilização familiar; outros grupos de referência não familiar; e presença educativa dos pais e outros familiares.

Segundo alguns relatos, a universidade não se configurava como parte do campo de possibilidades⁷ destes sujeitos, não fazendo parte de seus projetos pessoais antes do ingresso à universidade, a “vivência acadêmica”. Posto que o nível superior de educação não apareceu como um projeto de vida para todos os entrevistados, diferente de jovens de camadas médias⁸, a autora chega à seguinte conclusão:

[...] mesmo considerando o número reduzido de pesquisados, algumas semelhanças entre os casos vieram à tona, tais como: desempenho escolar relativamente bom e regular nas séries iniciais de escolarização, seguidas de períodos marcadamente acidentados e o vestibular se apresentando como grande obstáculo para o prosseguimento dos estudos. Emergem ainda, como coincidências, a **utilização frequente do curso pré-vestibular**, a **dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo**, a **frequência à escola pública**. (VIANA, 2011, p. 58, grifos nossos)

Devemos observar que as conclusões da autora reforçam a necessidade de criação de políticas de inclusão no ensino superior. No entanto, neste tópico, gostaríamos de destacar o fato relativo aos três últimos itens apontados. Primeiramente, levando em conta a frequência ao curso pré-vestibular e ao mesmo tempo a trajetória em escola pública, levanta a hipótese de um ensino básico deficitário, condicionando o acesso a uma IES a uma certa “correção de trajetória” através do cursinho para compensar a defasagem de conhecimento. Em segundo lugar, a conciliação entre trabalho e estudo nos permite inferir que as experiências universitárias desses jovens não puderam ser “plenas”, levando em conta que o trabalho consome parte do tempo que poderia ser dedicado para o desenvolvimento de atividades ligadas ao curso. A pergunta que cabe fazermos agora é: após as políticas de inclusão, como está a situação destes estudantes nos dias de hoje?

Nesse sentido destacamos estudos mais recentes realizados por ZAGO (2006) e

⁶As IES que oferecem vagas pelo ProUni costumam utilizar o programa também como forma de propaganda com frases do tipo “faça curso superior sem pagar nada” e frases semelhantes.

⁷Campo de possibilidades: dimensão sociocultural, espaço para a formulação e implantação de projetos. É como um “horizonte possível”.

⁸Para uma discussão sobre as trajetórias escolares estudantes de camadas médias ver NOGUEIRA (2003).

NEVES (2013). As pesquisas realizadas por essas autoras, com jovens que acessaram o ensino superior via alguma política de inclusão, aponta resultados similares a de Viana.

No artigo intitulado “*Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*”, ZAGO (2006), relata sua pesquisa que foi realizada com vinte e sete estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos de 2001 e 2003 beneficiários do sistema de cotas. Dentre as características destes jovens podemos destacar que todos eram egressos de escolas públicas; os pais ocupavam atividades de baixa remuneração e prestígio social; e a grande maioria se destacava como sendo a primeira geração familiar a ter acesso ao ensino superior. Essas três características reforçam uma trajetória com desvantagens segundo a literatura discutida anteriormente. Portanto o sistema de reserva de vagas teve papel importante no acesso desses jovens à UFSC, ampliando seu campo de possibilidades. Os êxitos nos exames de admissão foram recebidos com surpresa e, muitas das vezes, com admiração por parte dos familiares. Isso ocorria pois, segundo a autora:

[...] todos os entrevistados tinham uma apreciação muito crítica sobre suas chances objetivas. A falta de esperança era de tal ordem que o primeiro vestibular foi considerado um “exercício”, “uma experiência” para se familiarizarem com o sistema de provas e poder assim assegurar um diferencial na próxima seleção. Essa interiorização do improvável não constitui um traço de um grupo singular. (p. 230-231)

O investimento realizado por esses estudantes se deu de diferentes formas, através de recursos próprios ou familiares. O tempo despendido também é destaque, tendo em vista que a necessidade de se dedicar aos estudos consome tempo que poderia ser dedicado ao trabalho remunerado ou a diversão. No entanto, mesmo após o acesso, os estudantes procuraram manter uma pequena renda através de trabalhos em tempo integral ou parcial, a fim de financiar seus estudos. No momento da pesquisa, vinte e um, do total de vinte e sete estudantes participantes, exerciam algum tipo de atividade remunerada. Da mesma maneira do que no momento que antecede o ingresso ao ensino superior, a trajetória universitária é marcada pela limitação de tempo. Esse tipo de situação destaca como no Brasil ainda é um privilégio o ingresso tardio no mercado de trabalho para a dedicação aos estudos.

A pesquisa de NEVES (2013) foi realizada com estudantes beneficiários do sistema de cotas e do ProUni realizada com alunos de IES pública e particulares de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa era compreender como os estudantes apreciavam as oportunidades geradas pelas políticas de inclusão e o papel da família na decisão de continuidade de estudos. Da mesma forma que em VIANA (2011) e ZAGO (2006), os estudantes selecionados pertenciam às camadas populares e tinham trajetória escolar marcada pela frequência às instituições públicas de ensino básico⁹.

A concretização de um projeto pessoal ligado ao ensino superior, estaria segundo a autora, ligado ao campo de possibilidades que as políticas de inclusão – cotas e ProUni - criaram para esses estudantes. De acordo com os relatos, parte dos estudantes nem pensavam sequer em ingressar em curso superior, sendo que a oportunidade gerada pelas políticas citadas acabou se transformando com o tempo em um novo projeto viável. Como destaca Neves, a viabilidade de transformar essa oportunidade em projeto dependente da interação com outros projetos individuais – do próprio sujeito – ou coletivos – do seu grupo familiar e as possibilidades de suporte. Tendo isto em vista, parte dos entrevistados já tinham se inserido no mercado de trabalho quando tentaram os exames admissionais.

Mais uma vez surge no relato a importância dos cursos pré-vestibulares e as múltiplas tentativas de acesso, reforçando a crítica à qualidade do ensino básico do setor público. Essas informações também levam a imaginar certa correlação com esforço

⁹Houve caso de dois estudantes beneficiários do ProUni que frequentaram instituições particulares com bolsas, já que diferentemente da política de cotas, o ProUni permite essa categoria se candidatar ao benefício.

pessoal e longevidade escolar. O apoio familiar também surgiu como temática, porém nem sempre a permanência na universidade é vista de maneira positiva como o ingresso. Alguns entrevistados relataram pressão dos familiares para exercer atividades remuneradas. O que de fato, acaba por acontecer.

Por fim, cabe salientar que em todos estes trabalhos se deu destaque também as descontinuidades dos sistemas simbólicos aos quais esses estudantes são expostos. No ambiente familiar e nas escolas das quais a maioria provém, as linguagens, as referências culturais, as maneiras de se portar – e outros hábitos que geram pré-disposições sociais - eram marcadamente diferentes dos sistemas vigentes nas IES (principalmente entre os cursos de maior prestígio como medicina, direito e engenharia). As diferenças socioeconômicas marcam a vida universitária destes estudantes que, devido à violência simbólica relativa suas vivências pré-universitárias, devem assumir uma postura nova a fim de integrarem de fato o novo ambiente que estão sujeitos. O relativo desconforto gerado por essa descontinuidade leva esses indivíduos a viverem uma espécie de desencaixe no ambiente social de origem (NEVES, 2013), ou passar pelo ensino superior sem se sentir como fazendo parte desse mundo (VIANA, 2011).

Considerações Finais

Pelo que podemos observar os pressupostos das políticas de inclusão relativas à democratização do ensino superior levam em consideração que determinada parte da população se encontra em desvantagem devido a sua origem socioeconômica e trajetória escolar. Marcadas por dificuldades e desencontros com relação ao sistema de ensino, as políticas de inclusão buscam dar uma chance de estudantes de camadas populares romperem com o ciclo de reprodução de desigualdades que, em alguns casos, se encontra há gerações em suas famílias. No entanto, os mesmos aspectos que os levam a ser beneficiários de políticas de equidade de acesso pode gerar também dificuldades de permanência.

Vale destacar alguns outros fatos. Primeiramente, de acordo com os trabalhos analisados, as escolhas dos cursos superiores também têm forte relação com a origem familiar e o campo de possibilidades vislumbrado por esses estudantes. Isso significa dizer que a política acesso não rompe totalmente com o ciclo pois os estudantes tendem a ter expectativas baixas quanto às suas capacidades de desempenho (ZAGO, 2006), levando-os a optar por carreiras de baixo prestígio e remuneração. Tal aspecto já havia sido destacado por Bourdieu e Passeron (2008) na década de 1960 na França, quando constataram que estudantes provenientes do interior tinham tendência a escolher cursos como letras e ciências. De acordo com Nogueira (2012) tais questões também devem ser consideradas para analisar a realidade do ensino superior brasileiro, no entanto sabemos que esses aspectos influenciam as decisões, porém não como eles as influenciam à nível individual.

Segundo, mesmo havendo uma política de cotas para ingresso em IES públicas de caráter federal, o acesso ainda depende de nota num exame, o Enem, reforçando mecanismos de exclusão que atuam desde o Ensino Fundamental:

Para Bourdieu e Passeron (2008) o exame é um dos principais elementos de legitimação da violência simbólica no meio escolar. [...] reforçam a seleção social e a hierarquia escolar e reforçam, assim, os princípios da hierarquia social. (NEVES, 2013, p. 283). No âmbito da rede particular, tanto o Fies (Financiamento Estudantil) quanto o ProUni também fazem uso do Enem para selecionar beneficiários e, mais do que isso, os estudantes que ingressam em IES através destes programas têm de manter notas médias num determinado patamar a fim de assegurar a bolsa. Do contrário, a trajetória universitária pode ser drasticamente interrompida. Lembrando o que foi visto relativo aos impedimentos de uma dedicação exclusiva à universidade, é plausível crer que esse cenário não é raro.

Tais aspectos destacados nas pesquisas também se relacionam com as possibilidades de rendimento acadêmico desses estudantes, apesar de não terem sido alvo das pesquisas aqui discutidas. Deve-se considerar que um estudo detalhado sobre os resultados obtidos pelos alunos de diferentes categorias pode contribuir no estudo sobre as relações entre o rendimento acadêmico e os recursos socioeconômicos e as possíveis influências que as políticas compensatórias exercem sobre a trajetória acadêmica, tendo em vista que o simples ingresso na universidade não é condição suficiente para se alterar as desigualdades de origem.

Referências Bibliográficas:

- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- CASSASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília, Líber Livro Editora, Unescp, 2007.
- FERNANDES, D. C. – Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: IPEA/Caixa – *Publicação do Concurso de Monografias*, 2001.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2016: principais resultados. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206 .
- MATTOS, W.R. Cotas para afro-descendentes na Universidade Federal da Bahia: uma exposição comentada. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006, pp. 166-182.
- MENDES, Igor A. Assaf; COSTA, Bruno Lazzarotti D. Considerações Sobre o Papel do Capital Cultural e Acesso ao Ensino Superior: uma Investigação com Dados de Minas Gerais. *Educação em Revista*, v. 31, n.03,p. 71-95. Belo Horizonte, 2015.
- NEVES, C. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, G. ; NOGUEIRA, M. A. ; ZAGO, N. *Família e Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013, p. 278-310.
- NOGUEIRA, Claudio M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia* (Recife), v. 18, p. 10-40, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235241/28263>.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.
- PICANCO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades?. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo , v. 30, n. 88, p. 145-181, June 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092015000200145&lng=en&nrm=iso.
- SCHERGER, S; SAVAGE, M. Cultural transmission, educational attainment and social mobility. In: *The Sociological Review*, volume 58, nº3, pp. 406-428, agosto de 2010.
- SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. In: *Dados*, Rio de Janeiro, v.43, n. 3, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Mar. 2011.
- _____. Recursos familiares e transições educacionais. In: *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2002, vol. 18 (Suplemento), pp. 67-76. Rio de Janeiro
- VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. In: *Cadernos de pesquisa*, n.137, pp. 621-644, 2009.
- VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Ed. Vozes, 6ª ed., 2011. P. 45-60.
- WELLER, W. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. In: *Política e Sociedade*, n.11, p.133- 158, out. 2007.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006, p.226-237.

Cecília Meireles e as relações entre escola e família: apontamentos de uma intelectual para além do normativismo

(Rio de Janeiro de 1941)

Cecília Meireles and the relations between school and family: notes of an intellectual beyond normativism (Rio de Janeiro, 1941)



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2619>

Denilson de Cássio Silva¹

Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Doutorando da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
denicult@hotmail.com



Recebido em: 27/06/2018 – Aceito em 31/07/2018

Resumo: O artigo aborda as ideias de Cecília Meireles a respeito das relações entre família e escola. O principal objetivo é compreender os problemas e as possíveis soluções levantados pela escritora em torno do referido tema. Parte-se do argumento de que Cecília Meireles, ao integrar uma comunidade de debate, defendeu normas e saberes condizentes com determinados valores da Escola Nova, sustentando, ao mesmo tempo, uma concepção interativa e participativa por parte de pais e professores no processo educacional. A metodologia tem respaldo qualitativo e assume, como fontes principais, crônicas, publicadas no jornal *A Manhã*, no Rio de Janeiro do início dos anos de 1940. A base teórica, ora apropriada, dialoga, sobretudo, com as noções de códigos linguístico-culturais compartilhados, de John Pocock, e de ação política, de Hannah Arendt. Demonstra-se que Cecília Meireles interviu ativamente na esfera pública, valendo-se da imprensa para analisar um mundo marcado pela guerra e criticar o afastamento entre escola e família, propondo a colaboração entre tais instâncias e seus respectivos agentes.

Palavras-chave: Cecília Meireles; Escola; Família.

Abstract: This article approaches the ideas of Cecília Meireles regarding the relationship between family and school. The main objective is to understand the problems and the possible solutions raised by the writer around this theme. It starts from the argument that Cecília Meireles, when integrating a debate community, defended norms and knowledge consistent with certain New School values, while maintaining an interactive and participatory conception by parents and teachers in the educational process. The methodology has a qualitative support and assumes, as main sources, chronics published in the newspaper *A Manhã*, in Rio de Janeiro in the early 1940s. The theoretical basis dialogues mainly with the notions of John Pocock's linguistic-cultural and shared codes, and Hannah Arendt's political action. It was demonstrated that Cecília Meireles intervened actively in the public sphere, using the press to analyze a war-torn world and criticize the distance between school and family, proposing the collaboration between these instances and their respective agents.

Keywords: Cecília Meireles; School; Family.

Introdução

Considerada pela crítica literária uma das principais escritoras da língua portuguesa, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, além de poetisa, foi também

¹Doutorando em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

²Para um balanço historiográfico sobre a obra de Cecília Meireles, cf. SILVA, 2018.

³Sobre o conceito de "intelectuais", tem-se em conta a fala de Jean-François Sirinelli, que propõe "uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes". Considera-se a acepção "ampla e socio-cultural, englobando os criadores e os 'mediadores' culturais, [...] tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito" (SIRINELLI, 2003, p. 242). Para maiores discussões em torno dessa noção e de seu traço polimorfo, polifônico e polissêmico, cf. ALTAMIRANO, 2005; GOMES & HANSEN, 2016. Quanto à intelectualidade do Rio de Janeiro, cf. GOMES, 1993. Em termos historiográficos, o presente trabalho situa-se na encruzilhada entre a história da educação, a história política e a história intelectual. Cf. LOPES, FARIA FILHO & VEIGA, 2016; RÉMOND, 2003; ROSANVAL-LON, 2010; VEIGA & FONSECA, 2008.

jornalista e educadora de relevo. Nascida no Rio de Janeiro em 07 de novembro de 1901, formou-se na Escola Normal do Distrito Federal em 1917 e, desde então, passou a atuar, intensa e regularmente, na área escolar-educacional, seja ministrando cursos e aulas, escrevendo e publicando livros ou colaborando com diversos órgãos de comunicação, como revistas e jornais (DAMASCENO, 1972; LÔBO, 2010).²

O presente artigo aborda parte das ideias e da trajetória de Cecília Meireles, centrando a análise na visão da autora em torno das relações entre escola e família, professores e pais. Tem-se como objetivo discutir os problemas e as propostas abarcadas pela referida intelectual³, buscando-se compreender o posicionamento da mesma em um cenário marcado pela ditadura varguista e pela eclosão da Segunda Guerra Mundial.

O recorte cronológico abrange o período do chamado Estado Novo, em especial, um dos momentos de fortalecimento desse regime político, o ano de 1941, durante o qual o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) fortaleceu-se sob a mão de Lourival Fontes; foi instalada a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN); realizaram-se conferências nacionais de educação e de saúde, com a batuta do ministro Gustavo Capanema; e teve início a atividade do jornal *A Manhã*, órgão oficial, dirigido por Cassiano Ricardo (BOMENY, 2001; PANDOLFI, 1999).⁴

Nesse periódico, sediado na então capital, Rio de Janeiro, Cecília Meireles irá atuar regularmente até 1943, com uma coluna voltada para assuntos educacionais (AZEVEDO FILHO, 2001, p. XVII-XXIII). As crônicas publicadas nesse suporte compõem o principal escopo documental, ora utilizado. Em termos metodológicos, no intuito de se efetivar um estudo qualitativo, optou-se, em um primeiro momento, por priorizar a análise do texto denominado “*Criança*”⁵, devido à assertividade com que trata da questão em foco. Com esse procedimento, teve-se em vista a efetivação de uma descrição densa, em que se possa apreender, segundo a perspectiva antropológica de Clifford Geertz, as “teias de significados” (1989, p. 15), nas quais Cecília Meireles se situava e, ao mesmo tempo, ajudava a tecer. A partir disso, foi feito o cruzamento com outros textos e temas transversais, como a atuação na imprensa, a guerra e a ação político-intelectual, que permitem apreender, de forma mais complexa, a visão da autora sobre a díade escola-família.

O aporte teórico que embasa esse esforço de investigação dialoga tanto com as contribuições de John Pocock (2013) sobre o conhecimento da linguagem dos agentes históricos, quanto com as ponderações de Hannah Arendt (2013; 2017) acerca da dimensão política. A apropriação das ideias desses autores perpassa o texto, que tem como eixo o argumento de que as concatenações entre escola e família foram concebidas como uma dimensão interativa, perpassada por um normativismo⁶, que, entretanto, não tornava a família mera depositária de saberes escolares. Por meio dessa linha argumentativa, parte-se da hipótese de que, ao tratar de tais pontos na esfera pública, via grande imprensa⁷, a autora transitou entre espaços possíveis do autoritarismo vigente, exercendo o espírito crítico e, logo, problematizando os anseios de controle do poder político instituído.

O artigo encontra-se dividido três partes. Na primeira é logo enfrentado o problema das relações entre escola e família, apresentando-se as características, os desafios e as propostas em torno dessa dinâmica. Na segunda, avalia-se a intervenção pedagógica, mediante o jornalismo, e os significados dessa postura para a com-

⁴Outras realizações do regime, ocorridas em 1941, podem ser lembradas, tais como o início do funcionamento da Justiça do Trabalho, criada em 1939, e a criação dos serviços nacionais de saúde (BOMENY, 2001; PANDOLFI, 1999).

⁵Para o manejo desse texto foi conferida a edição correspondente do jornal *A Manhã*, disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 03 abr. 2018. As demais crônicas utilizadas foram consultadas em MEIRELES, 2001e.

⁶Por normativismo entende-se, aqui, a noção relativa a uma abordagem prescritiva dos princípios e das práticas desejados. Em outras palavras, o substantivo concerne ao adjetivo “normativo”, que, por sua vez, diz respeito à norma, à regra, ao preceito, ou seja, àquilo “que estabelece normas ou padrões de comportamento; que determina o que é correto, bom etc” (HOUAISS & VILLAR, 2009, p. 1362).

⁷Entende-se, aqui, que a atuação pública no debate de ideias seja uma característica importante para se pensar o conceito e a função do intelectual. Nesse sentido, toma-se por base a definição de esfera pública de J. Habermas, conforme o qual, aquela “pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfiadas em temas específicos.” (HABERMAS, 2011, p. 93. Grifo do autor). O nexa histórico entre a esfera pública e a privada “começou a aparecer nas formas de reunião e de organização de um público leitor, composto de pessoas privadas burguesas, que se aglutinavam em torno de jornais e periódicos.” (Idem, p. 99).

⁸MEIRELES, 2001e, p. 164.

preensão das ideias da autora. Por último, nas considerações finais, discute-se a dimensão política de sua atuação intelectual, matizando-se a possível representação da “escola contra a família” (CUNHA, p. 447).

Por “um constante contato entre professores e famílias”⁸

Na edição do dia 24 de outubro de 1941, o periódico *A Manhã* apresentava, à página 9, a crônica intitulada, com aspas, “Criança”. Assinado por Cecília Meireles, então responsável pela coluna *Professores e estudantes*, o escrito era composto por quatorze parágrafos, sendo os quatro primeiros, curtos e introdutórios. Lia-se:

Antigamente, o interesse pela criança era, sobretudo, de caráter sentimental. Ela representava toda a pureza e doçura e esperança da terra. Era um símbolo da renovação do mundo e pairava, como as entidades superiores, em caminhos só transitados pelos anjos e pelos sonhos.

O valor econômico da criança, tão considerado, mais remotamente, pelas sociedades em formação, desaparecia, encoberto por esses céus de espiritualidade.

Hoje, o interesse da criança parece envolver, com mais largueza, ambos os critérios. Na verdade, a verificação da sua realidade inalienável como fator econômico não exclui toda a poesia que lhe corresponde, quando contemplada de outros pontos de vista. Os modernos estudos sobre a criança têm conciliado com profunda naturalidade esses aparentemente distintos conceitos. (MEIRELES, 1941, p. 9).

A articulista iniciava seu discurso delineando duas representações possíveis a respeito da figura da criança, que teriam sido ressaltadas em temporalidades históricas, não definidas claramente, a saber: como símbolo de sentimentos elevados e de esperança, “antigamente”; e como “valor econômico”, em um passado ainda mais remoto, quando sociedades estavam “em formação”. Tais aspectos, se poderiam parecer afastados um do outro, prossegue a cronista, no tempo presente, “hoje”, “modernos estudos sobre a criança” mostravam-se capazes de conciliar essas concepções.

A autora demonstrava intimidade com a questão. O estabelecimento dessas vinculações vinha ocupando as propostas de renovação do entendimento sobre a infância e a educação. Há quase uma década, Cecília Meireles fora uma das signatárias do *Manifesto da nova educação ao governo e ao povo*, redigido pelo educador Fernando de Azevedo. Constava nesse documento a ideia da correlação entre cultura e economia, ajuizando-se que “[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 5). Ademais, nos anos de 1939 e 1940, a educadora colaborara com uma revista mensal, especializada em economia e finanças, *O observador econômico e financeiro*, do Rio de Janeiro, assinando textos com títulos sugestivos, tais como *Educação profissional*, *Economia do intelectual*, *Trabalho feminino no Brasil*, *Comércio de artes antigas*, *A carne e o matadouro* e *Cenas do trabalho feminino*.⁹

Por um lado, o tema da coexistência das dimensões econômica e cultural da educação e da criança compunha a pauta de uma comunidade de interesse da qual Cecília Meireles participava; por outro, a autora valeu-se desse tópico para direcionar sua análise sobre outro problema, subjacente àquele, e encaminhado por meio de um parágrafo de transição, em que ponderava: “Infelizmente, nem tudo o que se tem

⁹O observador econômico e financeiro. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 15 jun. 2018. Cf. também CORRÊA, 2011.

produzido no terreno desses estudos se acha ao alcance de todos, seja pela natureza especializada do assunto, seja mesmo por uma certa indiferença, um certo descrédito por parte dos que não estão diretamente em contato com ele.” (MEIRELES, 1941, p. 9).

A partir de então, adentrava-se no desenvolvimento do texto, situado do sexto ao 11º parágrafo, tendo à frente o argumento nodal, que ora mais interessa:

Os professores têm observado que uma parte de seus esforços no melhoramento educacional se perde por essa ausência de colaboração das famílias, colaboração que pode ir da simples compreensão do trabalho pedagógico e das condições da criança até uma participação ativa, continuando fora da escola, com a mesma orientação e os mesmos cuidados, o trabalho que, comumente, se enquadra, com seus variados problemas, na moldura da vida escolar (MEIRELES, 1941, p. 9).

Salientava-se a relação entre escola e família como um importante fator para o enfrentamento da difusão e da afirmação dos novos saberes sobre a criança. Não se tratava apenas de recorrer a uma notória cantilena, que remontava ao século XVII, quando a escola surgiu como “agência de apoio à família” (CUNHA, 2016, p. 447). Urgia ir além da superfície de opiniões triviais, apontar dificuldades e possíveis caminhos para soluções. Nesse sentido, percebe-se que as famílias, segundo Cecília Meireles, poderiam prejudicar ou consolidar a educação infantil. No primeiro caso, os saberes pedagógico-escolares seriam omitidos e/ou rejeitados. No segundo, esses mesmos saberes seriam incorporados ao círculo familiar, que estenderia e fortaleceria o trabalho da escola. Em ambos os casos, atuando pró ou contra a instituição escolar, a referência básica para a ação da família na educação seria o conhecimento emanado daquela. Cecília Meireles parecia influenciada pela “psicologia experimental” de então, que “dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização das massas populares o efeito da individuação da criança” (VIDAL, 2016, p. 498).

Vivendo em um mundo historicamente conduzido por adultos e marcado por graves distúrbios, como, por exemplo, exclusões, intolerância e guerras¹⁰, a cronista ponderava:

Na verdade, se refletirmos bem, a educação não é tanto um meio de corrigir a criança, mas de *corrigir a família* ou *o ambiente*. Pois, se a criança possui, inicialmente, todas as virtudes que unanimemente se lhe atribuem ou se admitem, de onde se originam tantos erros posteriores, por que motivo a questão educacional se complica de tal modo, com tantos detalhes de difícil solução? (MEIRELES, 1941, p. 9. Grifos da autora)

Mobilizando um raciocínio de possíveis matizes rousseauianos¹¹, ou que poderia evocar uma antiga sabedoria chinesa – segundo a qual “o homem nasce bom”¹² – a articulista retomava a ideia de que a família também precisaria ser educada pela escola e seus profissionais.¹³ Quais seriam, pois, os saberes imprescindíveis que a família deveria conquistar em sua relação com a escola? A autora, atenta aos enredos sociais e carências culturais em curso, exemplificava: “Como e por que adoecem as

¹⁰A capa da edição em que a referência crônica foi publicada, além de exibir, de forma protocolar, “Notícias de todo o Brasil”, exibia o seguinte título em caixa alta: “Debates na Câmara dos Comuns sobre a situação da guerra”. Aqui, relatavam-se os debates travados em Londres em torno do andamento da guerra. Em destaque, liam-se ideias e declarações de Noel Baker, então líder da oposição: “Contra o estabelecimento de uma frente ocidental” e “A Rússia não é um dos palcos, e sim o teatro vital da guerra” (A MANHÃ, 1941, p. 1).

¹¹Cf. ROUSSEAU, 1995. Na crônica intitulada Biografias, Cecília Meireles referiu-se a Rousseau como “o ácido filósofo” (MEIRELES, 2001 e, p. 335).

¹²Máxima citada por Cecília Meireles na crônica Histórias de educação... Cf. MEIRELES, 2001e, p. 225.

¹³A autora já defendera essa concepção durante o início dos anos 1930, quando dirigia a Página de Educação, do Diário de Notícias. Cf. MAGALDI, 2007. Cecília Meireles também deixou explícita sua ideia de que a escola e os professores deveriam, igualmente, ser educados e preparados de acordo com os novos saberes científico-pedagógicos. Cf. MEIRELES, 2001e.

¹⁴Em 1931 Cecília Meireles já alertava para a assustadora cifra da mortalidade infantil, diante da qual endossava um discurso e ações de traços higienistas, sem, contudo, culpar as mães e famílias, e, sim, o “ambiente geral” de cada pessoa e do país. Cf. MEIRELES, 2001a, p. 217-218. Nota-se também que a vinculação entre educação e saúde estava de tal modo arraigada que essa dupla dava nome ao próprio Ministério. Cf. BOMENY, 2001; CARULA, ENGEL & CORREIA, 2013.

crianças? De que cuidados higiênicos necessitam? Como devem brincar? Como devem estudar? Que devem ler? Por que mentem? Por que choram?” (MEIRELES, 1941, p. 9).¹⁴

E reiterava sua convicção na defesa da competência da escola, entendida como elemento transformador da realidade:

Essas perguntas envolvem muitas outras, e a todos a educação procura dar resposta mais adequada. Mas não basta responder. É necessário por em prática – e verifica-se muitas vezes ser a escola prejudicada por influências estranhas, capazes, no entanto, de ser evitadas, desde que se conheçam suas origens e seus perigos (MEIRELES, 1941, p. 9).

Tais falas faziam eco a uma crença corrente em diferentes segmentos da sociedade brasileira, desde pelo menos o início do século XX, qual seja: a percepção de que a liderança dos intelectuais tornava-se imprescindível para a superação dos entraves ao desenvolvimento do país. Escritores, educadores, cientistas, técnicos e especialistas eram referenciados e se autorreferenciavam como portadores de um tipo de missão civilizatória (BOMENY, 2001; MAGALDI, 2007; SEVCENKO, 2003; VELLOSO, 2015).

Esse clima cultural também podia ser percebido, por exemplo, em outra coluna, que dividia a página com o artigo “*Criança*”. Constava, naquela, a chamada: “Marcha para o Oeste: o gasogênio e o sertão – inspecionando as obras contra as secas – Ouro Branco”. Logo abaixo, entre o título e o texto da notícia, figurava um mapa do Brasil, representando trabalhadores, aviões, locomotiva e vagões, caminhão, cavalos, carro-de-boi e embarcação, indo do litoral rumo às regiões centro-oeste e norte do país (A MANHÃ, 1941, p. 9). Manifestavam-se, assim, insinuações de modernidade e de modernização, capitaneadas pelo Estado e seu corpo de intelectuais.¹⁵

Envolta por tais concepções, Cecília Meireles, nos três parágrafos seguintes de sua crônica, catalogava iniciativas tateadas:

Para estabelecer um contato constante entre professores e família, muita coisa se tem procurado fazer, mesmo entre nós. Tem-se apelado para reuniões, com palestras, exposições de problemas, debates; tem-se tentado a ação do rádio, que leva a domicílio um certo número de conhecimentos, e vence a dificuldade das famílias em comparecer àquelas reuniões; em certos casos, o professor-visitador vai a domicílio informar sobre estas coisas necessárias; finalmente, publicações especializadas procuram manter seus leitores em dia com todas essas questões, apresentando casos concretos, sugestões úteis e oportunas para a interpretação dos casos mais frequentes (MEIRELES, 1941, p. 9).

Desde práticas comezinhas, como reuniões, passando pelo apoio de tecnologias, como o rádio, chegando ao deslocamento de professores até os lares das crianças, sucediam-se tentativas de aproximar escola e família. Dado o feitiço processual e relacional de tal proposta, o desafio perdurava, valendo realçar, ainda, a contribuição de “publicações especializadas”, sobre as quais Cecília Meireles afunilava suas considerações:

Não podem deixar de merecer a atenção das famílias, essas publicações, quando realizadas com o devido critério, isto é, abordando temas de inte-

¹⁵Sobre os conceitos de “moderno”, “modernidade”, “modernismo” e “modernização”, cf. VELLOSO, 2010.

resse, tratados por especialistas, em linguagem clara, e, fundamentalmente, certos na sua orientação e nas suas conclusões (MEIRELES, 1941, p. 9).

E reforçava seu raciocínio, recorrendo às palavras “esclarecer” e “esclarecimento”, reaproximando-se das observações dos primeiros parágrafos ao conjugar aspectos culturais e econômicos:

São tantos os assuntos que convém esclarecer, junto às famílias, em relação à vida infantil, que uma publicação dessa espécie tem vida assegurada, quanto à abundância de matéria. Por outro lado, são tantas as famílias necessitadas de esclarecimentos dessa natureza que o número de leitores é uma antecipada garantia de sucesso. (MEIRELES, 1941, p. 9).

Difusão do saber formal e demanda de assuntos e de leitores surgiam como aspectos importantes para uma incursão nesse tipo de empreendimento. Investir, pois, em suportes de informação sobre a vida infantil poderia gerar dividendos ao investidor e, ao mesmo tempo, cumprir um importante papel na obra educacional, balizadora das relações entre escola e família.

Os dois últimos parágrafos recapitulavam ideias centrais e explicavam a ocasião da abordagem dos referidos temas:

Esta crônica me foi sugerida pelo aparecimento da revista “Criança”, destinada às famílias brasileiras, contendo matéria apresentada por professores, pediatras, pensadores nacionais e estrangeiros, sobre múltiplos aspectos da vida infantil. A revista, além de bons artigos, tem uma linda apresentação material, com fotografia e desenhos de bom gosto.

Eu creio que é uma publicação oportuna, digna de ser vista pelos interessados. E é um esforço louvável, no nosso meio. Um esforço que se devia encorajar (MEIRELES, 1941, p. 9).

Ao contrário do que um olhar apressado possa inferir, o tema da concatenação entre cultura e economia não se devia a uma disposição da autora em “mercantilizar” a educação e, sim, à oportunidade de abrir um flanco para a discussão do que, realmente, estava no cerne de suas preocupações: o saber sobre a vida das crianças e as interações entre escola e família. Dentre as diferentes atividades, apoiadas por Cecília Meireles, também eram bem-vindas as produções e de difusão de bens culturais, as quais, portanto, deveriam ser estimuladas e apoiadas.

De modo análogo às revistas, os jornais também encarnariam iniciativas de valor para a educação e a aproximação entre professores e pais.

O jornal em tempos de guerra: “uma força educativa extraordinária”¹⁶

Desde os anos de 1920, Cecília Meireles vinha ocupando espaço em variados jornais do Rio de Janeiro, a exemplo da *Gazeta de Notícias*, *O Imparcial* e *O Jornal*.¹⁷ Na década seguinte, a autora continuou a integrar-se ao periodismo, com destaque para suas atuações no *Diário de Notícias* e em *A Nação*.¹⁸ Quando, em 1941, passou a contribuir com *A Manhã*, ao lado de nomes como José Lins do Rego, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes, já havia elaborado uma ampla rede de sociabilidade e obtido um reconhecimento significativo como poeta, educadora, cronista e jornalista.¹⁹ Sua posição de mulher e intelectual indagava o lugar do feminino em um ambiente, fortemente, masculinizado, como as redações dos jornais.²⁰ Assim, Cassiano Ricardo, diretor de *A Manhã*, já conhecera a obra ceci-

¹⁶MEIRELES, 2001 e, p. 31.

¹⁷Cf. <http://bndigital.bn.gov.br/emeroteca-digital/>

¹⁸Cf. <http://bndigital.bn.gov.br/emeroteca-digital/>

¹⁹O histórico de sua presença em variados periódicos e a conquista do prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras, em 1938, ilustram parte desse processo de reconhecimento. A noção de “sociabilidade”, aqui empregada, diz respeito a “um conjunto de formas de conviver com os pares, como um ‘domínio intermediário’ entre a família e a comunidade cívica obrigatória”, com a presença do “paradoxo de que na base da solidariedade/sociabilidade está o conflito e a competição” (GOMES, 1993, p. 64-65).

²⁰Sobre os enquadramentos sociais e culturais de mulheres e educadoras, durante a primeira metade do século XX, cf. LOURO, 2011; TELLES, 2011. Ambas as autoras constatarem a expectativa trivial da limitação do feminino ao recinto doméstico e ao cuidado maternal. Ao intervir na esfera pública e nos debates políticos e culturais, Cecília Meireles problematizava as ambiguidades de ser mulher e intelectual naquele méter.

liana e fora talvez o responsável maior pela premiação do livro *Viagem* pela Academia Brasileira de Letras, em 1938. Nos anos 1920, Ricardo também exercera a função de redator do *Correio Paulistano*, no qual Cecília Meireles, já nos anos 1940, publicou crônicas (RICARDO, 1970).

Tal proximidade com os jornais e os laços de sociabilidade, ali nutridos, deixavam entrever o desígnio da escritora em utilizar esse âmbito como tribuna para reivindicar seus ideais. Na crônica do dia 31 de agosto de 1941, intitulada *Imprensa e educação*, afiançava:

[...] o jornal é uma força educativa extraordinária: pela amplitude da sua órbita de ação, pela facilidade de acesso a todas as classes sociais, e pela sua renovação diária, o que lhe permite acompanhar a vida em todas as suas transições (MEIRELES, 2001e, p. 31).

Com efeito, a confiança no poder da imprensa penetrava muitos dos intelectuais de então, bem como educadores, adeptos da renovação ou não. Havia, pois, uma comunidade de língua e de linguagem, de preocupações, de crença na influência dos jornais e da educação, ainda que muito diversa. Nos termos de Helena Bomeny

[...] Transitavam entre os educadores as interpretações mais variadas das correntes e doutrinas sob a mesma sigla genérica de Escola Nova ou Educação Nova. As inúmeras reformas de ensino da década de 1920, nos mais diferentes e distantes estados da Federação, refletem essa diversidade (BOMENY, 2003, p. 44)

Levada em conta a devida pluralidade, que se faz presente, em última instância, na própria singularidade de cada agente, interrogando quaisquer tentativas de reificação de modelos de *família*, de *criança* e de *escola*, cabe assinalar:

A partir dos textos que eles [os atores do passado] escreveram, a partir de nosso conhecimento da linguagem que eles usavam, das comunidades de debate às quais pertenciam, dos programas de ação que foram colocados em prática e da história do período em geral, frequentemente é possível formular hipóteses referentes às necessidades que eles tinham e às estratégias que desejavam levar adiante, e testar essas hipóteses usando-as para interpretar as intenções e as ações dos próprios textos (POCOCK, 2013, p. 38).

Com fundamento nessa baliza teórica, nota-se que os textos assinados por Cecília Meireles foram atos de fala ou discursos (*parole*), os quais, circunstanciados por uma língua e uma linguagem (*langue*), participaram ativamente do processo político. O texto ou o discurso, efetivados por meio de *lances* e ligados, portanto, a uma *performance*, são compreendidos como ações, situados em um contexto específico (POCOCK, 2013). O processo de subjetivação, desse modo, vinculava-se a uma intersubjetivação e criava condições para que Cecília Meireles percebesse a família como o universo dos adultos e, este, como uma arena impregnada pela cultura de guerra.²¹

Sob esse prisma, enquanto pacifista ativa de longa data (SILVA, 2017), Cecília Meireles interpelava, em 11 de setembro de 1941, na crônica *Homens, crianças e*

²¹A noção de cultura de guerra alude, segundo Sílvia Correia, a “um conjunto de ferramentas mentais às quais homens e mulheres contemporâneos ao conflito lançaram mão para o tornar inteligível, dar-lhe sentido” (CORREIA, 2013, p. 30). “Conflito” referente às indagações provocadas pela Grande Guerra (1914-1918) e, em 1941, pela retomada das hostilidades subjacentes. Indagações, as quais, porque heteróclitas, geravam diferentes gramáticas interpretativas. Por isso, “[...] Mais do que falar em ‘cultura de guerra’, devemos falar em ‘culturas de guerra’” (Idem, p. 50), no plural.

bichos:

Que mundo têm as crianças de hoje, as míseras crianças de hoje, perdidas entre fantasmas de guerra, miséria, êxodos?

Se nós, os adultos, que já sofremos a nossa vida, sentimos um sofrimento novo a cada dia, pelas catástrofes que nos cercam – de que maneira poderemos salvar as crianças, alimentadas por esses horrores, e ainda sem as capacidades de resistência que, a nós, nos oferece o raciocínio? (MEIRELES, 2001e, p. 48-49).

E concluía, com uma entonação de quem, há mais de uma década, vinha labutando por uma educação humanístico-pacifista: “[...] a condição humana foi sempre uma grande responsabilidade, que vai sendo, aos poucos, uma tristeza e uma vergonha” (Idem, p. 49).

Uma vez compreendidas as imbricações entre imprensa, educação e guerra, podem ser ampliadas as perspectivas acerca dos elos entre escola e família. Depreende-se que a argumentação sobre a urgência em educar as famílias, conforme os princípios da renovação didático-pedagógica, então em andamento, embora permeada por um teor normativo, não se efetivava de forma estritamente unilateral.²² Diante do silogismo que amalgamava “família - mundo dos adultos - catástrofe”, a proposta de se atentar para a educação dos progenitores ganhava uma significação mais abrangente no cenário de 1941.²³

Cecília Meireles colocava-se a favor do envolvimento da família nos debates para as definições dos rumos da educação. No dia 30 de outubro daquele ano, expunha uma crônica denominada *Apelo*, em que conclamava a todos a participar da Conferência Nacional de Educação, que seria realizada do dia 03 ao dia 10 de novembro. Encarando os possíveis leitores do jornal, asseverava:

Não levante os ombros, dizendo ‘Não tenho nada com isso, ora essa...’ Tem, sim. O sr. é pai ou é filho, ou é irmão ou padrinho, o sr. tem alguma coisa com a infância e a mocidade de seu país. O sr. é pelo menos um cidadão honesto – não me desiluda. E um cidadão honesto tem que passar, neste momento, por essas provas. Tem de acompanhar o andamento da Conferência de Educação, perguntando, pensando, respondendo, sofrendo, resignando-se, aborrecendo-se. Não, não se aborreça, porque assim atrapalha mais (MEIRELES, 2001e, p. 179).

E terminava com um convite:

Venha trabalhar também, porque há trabalho para todos. Trabalho, principalmente, é o que não falta. E sofrimento, e perturbação de espírito, e angústia vastíssima. Não é, porém, o sr. um cidadão honesto, que está construindo alguma coisa nesse momento de destruições? Leia, pelo menos os jornais. É uma contribuição mínima, e, no entanto, preciosa (MEIRELES, 2001e, p. 181).

A liberdade de pensar, de perguntar, de tomar posição diante dos embates da

²²Nessa direção, a análise das crônicas de Cecília Meireles permite nuançar alguns aspectos da análise sobre a Escola Nova, realizada por CUNHA, 2001. Se o autor demonstra como o movimento renovador apresentava diretrizes e práticas que opunham a autoridade da escola aos saberes da família, por outro lado, cabe tentar apreender as variantes e as tensões daí resultantes. Assim, os anseios normativistas da escola talvez não fossem contra, em bloco, à atuação da família, tendo em vista a possível existência de espaços para influências múltiplas.

²³Registre-se, mais uma vez, que a autora também demandava a ação de educar os próprios professores e de transformar e humanizar a escola. Tais agentes poderiam ser manejadores tanto da proliferação da guerra, quanto da construção da paz, tanto do saber sobre a formação integral da criança, quanto da deterioração das experiências e das potencialidades das mesmas. Cf. SILVA, 2016.

²⁴As causas das guerras, em geral, e as soluções para esse fenômeno, segundo Cecília Meireles, passavam, necessariamente, pelo problema da educação. Cf. SILVA, 2017.

²⁵Diametralmente oposta a essa concepção político-educacional era a visão do general Eurico Gaspar Dutra, que advertia, em 1939, o presidente Getúlio Vargas sobre os riscos da realização no Brasil da VIII Conferência Mundial de Educação. Nas palavras do Ministro da Guerra: “[...] o regime estruturado em 10 de novembro de 1937 estabelece, em matéria educativa, princípios de ordem e de disciplina a serem respeitados, os quais, por isso mesmo, não podem ficar sujeitos a críticas ou à anulação, decorrentes de embates acalorados em assembleias, de que participem espíritos oriundos de todos os credos, de todas as ideologias políticas e das mais variadas culturas” (DUTRA, apud BOMENY, 1999, p. 143).

educação era identificada como uma espécie de pressuposto da interação entre família e escola. Embora assimétrica, com o saber formal incorporando uma autoridade referencial, essa relação encampava a vivência de diálogo e a mediação negociada de divergências e de dissabores. Não só o argumento da autoridade, como também a autoridade do argumento parecia estar em jogo na ótica ceciliana. Quanto à observação a respeito de se construir algo naquele “momento de destruições”, sinalizava, mais uma vez, que as causas e as consequências da Segunda Guerra Mundial, repercutiam na imprensa, na cronista pacifista e nos cidadãos leitores, exigindo uma atenção especial para assuntos educacionais, identificados como uma área vital para se enfrentar o fenômeno bélico.²⁴

Adotar uma atitude de interesse pelos problemas humanos e, mais detidamente, educacionais, implicaria, por parte de professores e de pais, em uma ação política, que poderia ser percebida como crítica ao próprio Estado Novo.²⁵

Considerações finais

Ao discutir as interações entre escola e família, junto ao *A Manhã*, Cecília Meireles abraçava valores caros à Escola Nova, enxergava a família como um agente ativo – vale dizer, não meramente passivo – do processo educacional e se posicionava politicamente. Considera-se, aqui, a formulação de Hannah Arendt, segundo a qual “[...] A política surge no *entre-os-homens*; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espço e se estabelece como relação” (ARENDR, 2017: 23). Para Arendt, extrapolando uma tradicional imagem confinada ao âmbito oficial e/ou partidário, a política baseia-se na pluralidade dos seres humanos, na convivência entre diferentes, na participação junto à vida coletiva.²⁶ Todo ato público, assim, seria político por definição, porque posto e exposto à apreciação dos outros.²⁷ A atividade de escrita e o envolvimento com a imprensa, desse ângulo, constituem ações políticas, que recomendam e discutem demandas comuns.

Dentro dos limites para atuar como intelectual crítica, sempre curtos em um regime autoritário, Cecília Meireles traçou estratégias e soube explorar os recursos da comunidade de debate a que pertencia.²⁸ Como cronista atenta, aludiu a acontecimentos do cotidiano para coser seus textos e postular significados: o lançamento de uma revista especializada em vida infantil serviu de mote para debater problemas mais abrangentes, como as relações entre escola e família.

Dessa forma, com base nas fontes ora utilizadas, conclui-se que, para Cecília Meireles, enquanto agente que compartilhava códigos culturais comuns, a aproximação e a colaboração entre escola e família identificavam-se como uma questão central para o êxito do processo educacional, observado a partir de um ângulo de cariz escolanovista. O acompanhamento da Segunda Guerra Mundial constituía um “espaço de experiência” e influenciava a elaboração de um “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006). Ainda que caracterizada por um núcleo normativo, em que a escola surgia como instância de autoridade em assuntos afins, a concepção educacional apresentada pela autora agregava uma disposição interativa, entremeada por tensões e diálogos, que admitia a possibilidade de uma atuação mais ativa da família em tal processo. Dessa maneira, Cecília Meireles circulou em es-

²⁶Essa concepção parece guardar similitudes com o conceito de “político”, assinalado por Pierre Rosanvallon, que o descreve como “o lugar em que se entrelaçam os múltiplos fios da vida dos homens e mulheres; aquilo que confere um quadro geral a seus discursos e ações”, remetendo “à existência de uma ‘sociedade’ que, aos olhos de seus partícipes, aparece como um todo dotado de sentido” (ROSANVALLON, 2010: 71).

²⁷Para Hannah Arendt, o fenômeno da política diferir-se-ia, por um lado, do espaço privado, identificado como área do não exercício da política, porque adstrito ao interesse individual, supostamente desinteressado pela experiência do comum; e, por outro, do estatismo totalitário, cuja esfera social, massificada, aniquilaria a liberdade, sem a qual não haveria vida política. Em suma, tanto o extremo individualismo burguês, quanto o terror e a ideologia totalitários encarnariam a negação da política (ARENDR, 2012; 2014; 2017). Cabe assinalar que se concorda com a autora no que concerne ao fator fundamental de atuação no domínio público, mediante o exercício da fala, para a definição de uma ação política. Sob essa ótica, as discussões encetadas por Cecília mostram-se, vigorosamente, políticas. Ao mesmo tempo, faz-se a ressalva de que uma das limitações da análise de Hannah Arendt seja, talvez, o risco de se demarcar, rigidamente, o que é político e o que não o é. Compreende-se que essa distinção talvez seja mais fluida e cambiante do que as categorias arendtianas, inspiradas nos gregos antigos, possam sugerir. Assim, aproveitando as contribuições da pensadora alemã, atenta-se também para os aspectos políticos e simbólicos do social e das relações pessoais dos agentes históricos. Nesse sentido, tendemos a nos aproximar do diálogo crítico estabelecido por Claude Lefort (1991) com o pensamento político de Hannah Arendt.

²⁸A inserção de intelectuais nas estruturas do Estado Novo tem surtido pesquisas e debates diversos, que ora enfatizam a submissão aos ditames do regime, ora as margens de autonomia exploradas pelos intelectuais. Aqui, ao invés de aderir a chaves explicativas dicotômicas e/ou simplistas, adotamos o viés teórico sumarizado por Ângela de Castro Gomes, segundo o qual “A questão do envolvimento de intelectuais com regimes políticos – sobretudo autoritários, como o Estado Novo – é algo bem mais complexo e instigante”, comportando “uma variada gama de aproximações, distanciamentos e negociações.” (GOMES, 2007, p. 46-47). Sobre o referido debate, ver também: BASTOS & BOTELHO, 2010; BOMENY, 2001; MICELI, 1979; PÉCAULT, 1990; SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 2000; SEVCENKO, 2003; VELLOSO, 2015.

paços possíveis para o exercício do pensamento crítico, envolveu-se com a atividade jornalística, apoiou atitudes e iniciativas de debates e de difusão cultural, ensejando indagações políticas e interpretativas, não necessariamente comprometidas com o regime político vigente.

Referências Bibliográficas:

MEIRELES, Cecília. *Pela criança! Diário de Notícias*, 30 jun. 1931. In: _____. **Crônicas de educação**. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001a. vol. 1, p. 217-218.

Jornal *A Manhã*, Rio de Janeiro:

Crônicas de Cecília Meireles

Imprensa e educação. 31 ago. 1941.

Homens, crianças e bichos. 11 set. 1941.

Apelo. 30 out. 1941.

Histórias da educação... 16 nov. 1941.

Biografias. 14 jan. 1942.

Consultadas em: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001e. vol. 5.

Jornal *A Manhã*, Rio de Janeiro:

MEIRELES, Cecília. “*Criança*”, 24 out. 1941. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 20 abr. 2018.

Jornal *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro:

AZEVEDO, Fernando. *Manifesto da nova educação ao governo e ao povo*. Página de Educação. 19 mar. 1932. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 10 out. 2017.

Revista *O observatório econômica e financeiro*. Rio de Janeiro. Anos 1939 e 1940. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 15 jun. 2018.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

ALTAMIRANO, Carlos. **Para un programa de historia intelectual y otros ensayos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

AZEVEDO FILHO, Leodegário de. Apresentação. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001, p. XI-XXIII. Vol. 1.

_____. Apresentação. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas em geral**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. IX-XIII.

BASTOS, Elide Rugai & BOTELHO, André. Para uma Sociologia dos Intelectuais. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 4, 2010, p. 889-919.

BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.

_____. **Os intelectuais e a educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CARULA, Karoline, ENGEL, Magali Gouveia & CORRÊA, Maria Letícia (org.). **Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CORRÊA, Maria Letícia. Um estudo sobre o debate desenvolvimentista nas páginas de O Observador Econômico e Financeiro (1936-1954). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo**, julho 2011.

CORREIA, Sílvia. **Entre heróis e mortos: políticas da memória da I Guerra Mundial em Portugal (1918-1933)**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 447-468.

DAMASCENO, Darcy. Poesia do sensível e do imaginário. Notícia biográfica. Bibliografia In: MEIRELES, Cecília. *Flor de poemas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972.

DUTRA, Eurico Gaspar. *Apud* BOMENY, Helena M. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo.

- In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 137-166.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editoria, 1989.
- GOMES, Ângela de Castro. Essa gente do Rio... Intelectuais cariocas e o modernismo. **Revista Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 62-77.
- _____. & HANSEN, Patrícia Santos (org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GOMES, Ângela de Castro. "Cultura política e cultura histórica no Estado Novo". In: ABREU, Martha et. al. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p 43-64.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Volume II. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma P. Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LEFORT, Claude. **Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade**. Tradução Eliana M. Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fund. Joaquim Nabuco, 2010. LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Maria (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011: 443-481.
- MAGALDI, Ana Maria B. de M. **Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2007.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.
- PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- PÉCAULT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.
- POCOCK, J.G.A. **Linguagens do ideário político**. Tradução Fábio Fernandez. São Paulo: Edusp, 2013.
- RICARDO, Cassiano. **Viagem no tempo e no espaço (memórias)**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1970.
- ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. Tradução Christian Edward Cyril Lynch. São Paulo: Alameda, 2010.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Tradução. Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**: São Paulo: Paz e Terra: 2000.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, Denilson de Cássio. Considerações de Cecília Meireles sobre o educador-professor: crônicas e confrontos por uma nova educação (Rio de Janeiro, 1930-1931). **Anais Eletrônicos do V EPHIS Encontro de Pesquisa em História da Universidade Federal de Minas Gerais: Brasil em perspectiva: passado e presente** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 06 a 10 de Junho de 2016, p. 217-227.
- _____. Pensadora da guerra e "pastora de nuvens": Cecília Meireles e a Grande Guerra Mundial (Rio de Janeiro, 1930-1933). **Anais Eletrônicos do XXIV Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos: História e Democracia**. Brasília, DF: Universidade de Brasília (UnB), 24 a 28 de Julho de 2017.
- _____. Pacifismo, educação e dimensões políticas na América Latina: Cecília Meireles em diálogo com Alfonso Reyes (Rio de Janeiro, década de 1930). **Revista Em tempo de histórias**. PPGHIS, Nº 32, Brasília, 2018 (no prelo).
- SIRINELLI, Jean-François. "Os intelectuais". In: RÉMOND, René. **Por uma História Política**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORI, Maria (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011: 401-442.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. **História & modernismo**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010.
- _____. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 145-180.
- VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 497-518.

Família, Escola e Pátria: Ideal de Professora Primária para o Brasil Rural no Tempo do Estado Novo

Family, School and Homeland: Ideal Teacher for Rural Brazil in the Time New State

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2634>

Fátima Maria Leitão Araújo

Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC

fatimamleitao@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9118-3778>

Recebido em: 20/06/2018 – Aceito em 31/07/2018

Resumo: Este artigo tem por intuito realizar uma reflexão articulada das várias dimensões e/ou facetas que compõem o complexo mundo institucional, especificamente o da Escola de formação de professoras ruralistas no estado do Ceará, nas décadas de 1930 a 1940. Para além do espaço restrito à instituição escolar, realiza-se análises sobre a intrínseca relação entre ideal de formação feminina, família e sociedade no período do Estado Novo. O cerne da questão aqui analisada é a busca do entendimento sobre o ideal de professora e de educação feminina subjacentes à proposta de formação docente proposta pelas escolas normais rurais, no âmbito do estado do Ceará, em um momento de intensos debates sobre educação, nacionalismo e desenvolvimento econômico. Neste contexto de efervescência nacionalista, intenta-se compreender em que consistiam as suas visões de educação, papel da mulher na sociedade e perfil de educadora, presentes nas intrincadas relações entre Estado, família e formação docente.

Palavras-chave: Professora rural; Família; Estado Novo

Abstract: This article intends to carry out an articulated reflection of the various dimensions and / or facets that make up the complex institutional world, specifically the School of training of rural teachers in the state of Ceará, in the 1930s to 1940s. the analysis of the intrinsic relationship between the ideal of feminine formation, family and society in the Estado Novo period. At the heart of the issue analyzed here is the search for an understanding of the ideal of teacher and female education underlying the proposal of teacher training proposed by rural normal schools within the state of Ceará at a time of intense debates about education, nationalism and economic development. In this context of nationalist effervescence, we try to understand what consisted of their visions of education, the role of women in society and the profile of educator, present in the intricate relations between State, family and teacher training.

Keywords: Rural Teacher; Family; New State

Introdução

Busco, neste artigo, desenvolver uma discussão que extrapole a análise de construções e imagens sobre a figura da professora primária. O intuito aqui presente é o de fazer uma reflexão articulada das várias dimensões e/ou facetas que compõem o complexo mundo institucional, especificamente o da Escola de formação de professoras ruralistas no estado do Ceará, nas décadas de 1930 a 1940¹. Para além do espaço restrito à instituição escolar, teço análises sobre a intrínseca relação entre ideal de formação feminina, família e sociedade.

Na lição de Antônio Nóvoa: “A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente”.

¹As escolas normais rurais foram criadas entre as décadas de 1930 a 1950, no Ceará. Neste artigo analiso as narrativas de professoras de 5 escolas normais rurais, quais sejam: Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), fundada em 1934 e considerada pioneira no Brasil, localizada no sul do Ceará; Escola normal Rural de Limoeiro do Norte (ENRL), fundada em 1938, localizada na Região do Baixo Jaguaribe; Escola Normal Rural Sagrado Coração (ENRSC), fundada em 1938, localizada na cidade de Quixadá, localizada na Região do Sertão Central cearense; Escola Normal Rural Senhora Santana (ENRS), fundada em 1939, na cidade de Iguatu, na Região Centro-sul do Ceará.

(1995, p.16). Tal afirmação leva-me à asserção do quão é importante a percepção de que o professor é um ser historicamente situado e o seu estatuto profissional é fruto do contexto social por ele vivido. Nesse sentido, os primeiros anos do século XX serão fortemente marcados: (...) pela crença “generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão para o conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico”. (Idem, p.19). Em tal perspectiva, a escola e a instrução encarnariam o tão propalado progresso, tornando-se os professores seus agentes.

Os professores encarados como agentes do progresso tinham que receber uma formação adequada à sua função civilizadora. Os *saberes docentes* deveriam se apoiar em doutrinas que se coadunassem com as exigências do tempo presente. No caso específico das escolas normais rurais, os conhecimentos que se destinavam à formação científica e pedagógica das professoras estavam fundamentados nas doutrinas pedagógicas e ideológicas da Escola Nova.

Dessa forma, adentrar a realidade desse projeto de escolarização e formação docente tão peculiar e tão pouco conhecido no contexto da história da educação brasileira, levou-me à reconstituição das trajetórias de personagens que desempenharam papel central e decisivo no estabelecimento de um perfil de instituição de formação docente. Assim, nos fragmentos do cotidiano, experiências vividas, representações, valores, ideias e projetos são revelados a partir da reminiscência. É, pois, dessa forma que “ocorre uma reminiscência criadora, que atinge seu objeto e o transforma(...) O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida(...) na corrente vital do seu passado, resumida na reminiscência” (BENJAMIM, 1987, p. 211)

Nas narrativas de professoras ruralistas, experiências são transmitidas por meio da memória de pessoas que viveram plenamente uma realidade repleta de riqueza, de humanidade, de histórias pouco conhecidas. Seus relatos revelam os momentos mais significativos, já que, sendo a memória seletiva, a tendência é a ênfase nos bons tempos vividos e nos projetos realizados.

A ênfase dada ao papel da professora ruralista para o desenvolvimento e redenção do ensino primário nos sertões cearenses, fez-me registrar histórias de vida de mulheres que se formaram nas escolas normais rurais, nos anos de 1930 a 1940, com o objetivo de reconstruir ideias, visão de mundo e sociedade, influência familiar e experiências na consecução da formação docente no seio dessas instituições escolares.

As histórias de vida de normalistas rurais é uma escolha que se justifica pela efetivação da feminização do magistério. A presença feminina no magistério primário no Ceará, como no resto do Brasil, era fato consumado, sendo a figura da professora motivo de várias representações sociais. “*Representações que não apenas espelham essas mulheres, mas que efetivamente as produziram*”. (LOURO in PRIORE, 1997, p. 464). Para Jane Soares de Almeida (1998, p.64):

[...] os ideais republicanos preconizavam um povo instruído e, na década de 1930, o escolanovismo dirigia os rumos educacionais. A crença no poder da educação para o crescimento do país repercutiu diretamente na política educacional e na criação de mais escolas. A esse aumento e a essa demanda correspondeu uma visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade, o que se faria principalmente pela sua inserção no campo educacional. (IDEM, p. 66).

Com este preâmbulo pretendo chegar ao cerne da questão aqui analisada, qual seja: que ideal de

professora e de educação feminina estava subjacente à proposta de formação docente encetadas pelas escolas normais rurais, no âmbito do estado do Ceará, em um momento de intensos debates sobre educação, nacionalismo e desenvolvimento econômico. Neste contexto de tanta efervescência nacionalista, qual era o papel da família na educação das meninas e em que consistiam as suas visões de educação, papel da mulher na sociedade e perfil de educadora.

Mãe, Professora e Missionária: a construção de um ideal de professora em tempos de exacerbação nacionalista.

Durante as entrevistas com as ex-alunas e professoras ruralistas, todas elas se reportam com maior intensidade ao período da infância, da vida familiar e da vida escolar. No momento de falar sobre as experiências profissionais, as narrativas eram mais vagas, imprecisas e fortemente marcadas pela ênfase no papel da professora como uma mãe extremada e cuidadosa, como uma educadora que primava pela instrução, pelo rigor da disciplina e pelo seu dever patriótico de formar almas boas e cristãs, de cidadãos a serviço de um país que precisava crescer econômica e culturalmente.

As “meninas” que adentravam o espaço das escolas normais rurais pertenciam às classes sociais mais abastardas, oriundas da pequena burguesia rural, moças de classe média, de origem familiar geralmente ligada aos clãs mais tradicionais das cidades rurais do Ceará. Neste aspecto, seus componentes familiares eram pessoas ligadas às atividades rurais, agricultores, como assim denominavam seus pais, quando na realidade eram produtores rurais. Outras pertenciam às famílias que tinham tradição no comércio, além daquelas que se dedicavam aos misteres industriais. Filhas de profissionais liberais e funcionários públicos figuravam também como clientela de marcante presença nessas escolas de formação docente.

Quanto às primeiras experiências dessas professoras, é possível traçar um perfil do estado educacional primário na ruralidade do Ceará nas décadas de 1920 e 1930, período em que frequentaram os bancos da escola primária. É notória a precariedade da instrução naqueles idos, mesmo para os que detinham recursos financeiros. As meninas eram alfabetizadas por professores particulares, frequentavam o Grupo Escolar e, depois, as que detinham maior recurso iam dar continuidade aos seus estudos em Fortaleza, ou em cidades do porte do Crato, onde havia internato para meninas.

As análises acima apresentadas podem ser constadas pelos relatos das ex-alunas, mulheres que viveram dificuldades, experimentaram alegrias, usufruíram dos bens proporcionados pela escola e pela oportunidade de se tornarem mestras ou mulheres preparadas para os misteres da vida familiar e social.

Nas quatro histórias aqui retratadas, sonhos comuns, um ideal desde cedo perseguido ou despertado no momento em que surge a grande oportunidade: a fundação de uma escola secundária que abria as portas para o sexo feminino no Ceará rural; escola essa que trazia uma singularidade, um aspecto que a diferenciaria das outras instituições de formação docente presentes no território brasileiro. Era uma escola que formaria o professor para o meio rural.

No primeiro momento, para a juventude feminina contemplada por esse projeto de instrução secundarista, tal empreendimento significava a realização de uma vontade há muito sufocada por muitas jovens que não podiam ou não tinham o consentimento dos pais para estudar na Capital e/ou cidades com maior estrutura e presença de escolas femininas, pois ser professora era um ideal alimentado pela maioria das moças daqueles tempos de feminização do magistério primário. Era o tipo de educação, também, bastante almejado pelas famílias dessas moças, desejosas de dotar suas filhas de educação esmerada, preparando-as, não somente para o exercício profissional, como também para o aprimoramento dos dons inerentes às mulheres de “boas famílias” e de “sociedade”.

²Maria Assunção Gonçalves. Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte; Carmusina Arrais Freire. Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte; Maria Elvira Costa de Lima, Escola Normal Rural Sagrado Coração, de Quixadá e Herotildes Helena Silva Ferreira. Escola Normal Rural Senhora Santana, de Iguatu.

Nos relatos das quatro professoras², algumas afirmações comprovam que o “dom” e a vontade de ser professora estavam latentes. Em algumas, desde cedo se manifestavam até nas brincadeiras infantis e em iniciativas espontâneas. Este foi o caso de Elvira Costa que, talvez influenciada pela mãe professora, reunia a meninada da rua para ensinar. Para ela, a fundação da Escola Normal Rural Sagrado Coração, de Quixadá, foi de fundamental importância para que retornasse e permanecesse em sua cidade natal. Representou oportunidades para as moças daquele município, castigado pelo sol inclemente e pelas secas periódicas, ingressarem em uma escola de formação docente. Apesar de ter sido uma iniciativa da Igreja, diz que a sua concretização foi fruto do movimento da população quixadaense em prol do desenvolvimento cultural e educacional da Cidade.

Já a história de Assunção Gonçalves tem um aspecto bem peculiar. A necessidade a conduz ao magistério, mesmo sem alimentar ou supor que um dia Juazeiro do Norte fundaria a primeira escola normal rural do Brasil. Com esse evento, o desejo de prosseguir os estudos alimentara o seu ser de esperança, da alegria por poder desde então aperfeiçoar uma prática que vinha realizando, forjada pelo amor que a conduzia às descobertas de métodos e processos no exercício do ensinar e aprender. A vontade de acertar associava-se à necessidade de sobreviver. Por isso sua afirmação, firme e enfática, não deixa dúvidas sobre a importância representada pela ENRJN, pois a essa escola “..devo tudo: minha formação e o meu sustento...”.

Para Carmusina, o estudo era tudo em sua vida; sempre foi muito estudiosa, tirava os primeiros lugares. Sempre estudou em bons colégios. Adentrou a Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte, fazendo parte da primeira turma de normalistas. Para ela, a importância dessa escola estava no fato de surgir para *ilustrar as mulheres*, pois naquela época só os meninos tinham acesso ao curso ginásial. As meninas não podiam ficar mais para trás. A primeira turma só tinha quatro alunas, pois Limoeiro do Norte e a região não contavam com moças preparadas para ingressarem no curso normal.

Heroltides, desde criança, era muito estudiosa. Na adolescência, os livros exerciam grande fascínio e tornar-se-iam seus companheiros constantes. Logo que concluiu o quinto ano primário em 1938, foi apresentada, no ano seguinte, juntamente com a população iguatense, com a fundação da primeira escola secundarista do Município, Escola Normal Rural Santana. Passa a fazer parte da primeira turma de normalistas da escola referida. Em Herotildes não se percebe propriamente o desejo de ser professora. Por outro lado, nesta mulher com pensamentos e ações muito à frente de seu tempo, descortina-se a figura de uma jovem madura, forte em seus propósitos, imbuída da convicção de seu papel político e social.

A partir dos depoimentos ora citados, é notória a incorporação dos ideais ruralistas pelas professoras que se formaram nas escolas normais rurais. A chama do ruralismo pedagógico não se apagou com o tempo, pois, mesmo vivendo experiências posteriores à grande febre do ruralismo pedagógico, cujo período áureo ocorre entre os anos de 1920 a 1950, indelévels são as marcas dessa ideologia, no pensar e nas concepções de educação e sociedade expressas por essas ex-alunas.

Com a consolidação do Estado Novo (1937-1942), a política de Vargas direciona suas ações para a execução de um dos seus principais objetivos, ou seja, “a concretização do progresso dentro da ordem”. (CAPELATO, In: FERREIRA, DELGADO, 2003, p.117). Atingir tal meta implicaria, dentre outras ações, estabelecer o controle social em bases novas.

A ideia de modernização, amparada na nacionalização, imposição de um novo tempo e de um novo projeto de política econômica, não conseguia respostas mais concretas no sistema educacional. As práticas educacionais eram travadas pela estrutura arcaica e inoperante de uma política educacional

ainda não tão consistente ao ponto de romper com uma visão de mundo, com uma cultura que resistia ao tempo, perpassando as fronteiras de uma sociedade dita “moderna”.

A educação formal embora assumindo esse papel de motor que acelera as mudanças, não é por si só capaz de promover transformações individuais e sociais de forma mais radical. A cultura popular precisa ser respeitada e vista como forma de preservação da identidade de um determinado povo, ou de um determinado grupo. Na emergência do projeto de ruralização da educação formal, tinha-se por principal motor a mudança via processo modernizador do campo, o que implicaria não somente em transformações materiais, mas em mudança de mentalidade.

No cotidiano das escolas normais rurais ecoam com intensidade a harmonia sonora de tal ideologia. Nas narrativas das normalistas rurais e nos escritos da época, percebe-se qual era o real papel da escola. Corroborando com Alcir Lenharo (1986, p.40), vejo esse mister da escola como sendo: (...) o espaço social “esquadrinhado de maneira neutralizadora e envolvido por uma redoma defensiva do mundo externo, pleno de tensão e conflito. Lar, Escola e Pátria constituem as únicas referências geográficas utilizadas”. Assim, as relações sociais que se configuram do lar à escola e, deles, para a Pátria, se definem pelo crivo da moralidade.

Por conseguinte, na contingência de ser professora ruralista, encontra-se a marca indelével da educadora missionária, repleta de sentimentos de elevado teor moral, de manifesto amor pátrio e indiscutível devoção e respeito à doutrina cristã. A concretização desse perfil desejado para a professora rural ocorre não somente por meio do conteúdo ideológico, mas, também, por meio de estratégias que tinham por objetivo a ordenação e orientação do corpo como forma de se chegar à “integridade do ser humano”. Havia a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre o corpo e o espírito. Não era sem razão a ênfase imprimida à Educação Física e ao aprendizado da música, ou, mais precisamente, do Canto Orfeônico, no programa curricular das escolas normais rurais.

A Educação Física passa a deter importância grandiosa em momento da necessária “militarização dos corpos”. Assim é que o corpo “fisicamente educado faculta o desenvolvimento das “mais elevadas faculdades morais”. O corpo não é mero produtor de moralidade, mas é também seu transmissor”(IDEM, p.507). Uma amostra da influência exercida por tais componentes curriculares diz respeito ao fato de todas as narradoras demonstrarem habilidades artísticas e manuais. Quanto aos aspectos posturais e de etiqueta, ainda hoje há uma preocupação com a forma de sentar, andar e se dirigir às pessoas.

O fato de terem participado do Canto Orfeônico é motivo de muito orgulho para as senhoras que, quando jovens, usufruíram de uma educação de nível incontestável, tanto no aspecto cognitivo quanto naqueles ligados às habilidades artísticas, culturais e sociais. A formação social aqui entendida como formação de mulheres “civilizadas”, imbuídas das etiquetas sociais que se equiparam às atitudes adotadas nos países mais desenvolvidos culturalmente, como era o caso da França, modelo de civilização a ser imitado.

Assim, as escolas normais rurais, no Ceará, preencheram, em algumas cidades do Estado, o vazio existente em relação à falta de ambiente, de um espaço escolar que permitisse à pequena burguesia o uso fruto de uma educação que dotasse as moças das famílias mais abastadas ou bem posicionadas na sociedade, em virtude de suas origens aristocratas, de uma cultura geral e profissional e que, principalmente, as moldassem no padrão desejado de moças “bem-educadas”, prendadas e imbuídas de etiquetas que imprimiam uma atitude de verdadeiras damas. Tal assertiva pode-se constatar no depoimento da professora da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Assunção Gonçalves:

Nas aulas de Civilidade, as moças aprendiam tudo sobre etiqueta: como colocar uma mesa, a posição dos talheres, os tipos de taça, para água, vinho...No final do curso tínhamos que provar o nosso aprendizado, fazíamos e oferecíamos um banquete (jantar) para a Direção e professores e, o que era mais importante, para nossos pais.

Contraditoriamente à missão delegada às futuras professoras ruralistas, cujo intuito era o de romper com um quadro sociocultural caracterizado por práticas tradicionais e totalmente distanciadas do mundo dito civilizado o perfil pretendido para as moças e a educação por elas recebida atendiam ao papel que deveriam desempenhar na sociedade, ou seja:

Nesse quadro social, as mulheres eram avaliadas pela beleza física, pela religiosidade, pelos valores morais e pelas principais prendas domésticas nas quais se destacavam. Alguns lustros de cultura eram desejados e o conhecimento de uma outra língua, arte, poesia e literatura sempre impressionava (...). **A mulher que transitava nesse espaço era a mãe de família preocupada com a casa e com os filhos, que aguardava o marido todos os dias para as refeições...** Se, para culminar, essas mulheres pudessem ter uma profissão que lhes possibilitasse uma certa independência e um pouco de liberdade, isso poderia significar um grande passo a realização pessoal e profissional... (ALMEIDA, 1998, p.168).

A inserção dessas mulheres no espaço da instituição escolar como alunas para posteriormente conquistarem a profissionalização foi deveras significativo em virtude do que isso representaria simbolicamente em suas vidas, ainda limitadas em virtude da representação que se fazia quanto à função familiar e maternal a elas delegada culturalmente. Sobre o que representou a formação nas escolas normais rurais, assim se expressaram as depoentes:

Este diploma de professora garantiu não somente o meu ganha pão, mas a realização por ter contribuído com a educação da juventude do meu Juazeiro. A escola normal rural foi a continuação do lar, onde gozei do privilégio de doar-me em prol da educação de muitos filhos e filhas do coração, já que não tive o privilégio da maternidade natural. **(Maria Assunção Gonçalves ENRJN).**

Dedicava-me por inteiro a minha missão de educadora. Mas outro sonho realizaria em 1949. O “meu sonho cor de rosa”. Encontrei o meu Querido no outono da vida. Ele chamava-se Raimundo Nonato Freire, conhecido por todos como Michico. Foi Prefeito de Limoeiro do Norte, no período de 1950 a 1954 [...].Mesmo assumindo as tarefas do lar continuei em minha caminhada na educação. Pois considero ser um dom divino e por isso quero concluir minhas palavras com uma mensagem para a professora entrevistadora “Que o seu amanhã seja uma constante aurora, iluminando o cego que lhe pede a luz, porque assim é ser professor, ensinar é dá a luz ao cérebro, é proporcionar conhecimento aos que dele necessitam **(Carmosina Monte Araes Freire - ENRLN).**

Tínhamos todos os dias, trabalhos manuais. Quem não fizesse cinco trabalhos durante o ano (bordado, pintura, labirinto...), não tinha nota de trabalhos manuais. E em relação às outras disciplinas, existia Psicologia, Matemática, Português... As professoras eram vistas com muito respeito. Primeiro porque elas se vestiam muito bem. Ave Maria! A pro-

fessora não podia andar com roupa cavada, tinha que ser bem comportada. As madames diziam que era para dar bom exemplo aos alunos. **(Maria Elvira Costa – ENR Sagrado Coração).**

O método de ensino primava pela instrução e também pela educação. Recebíamos as afa-
madas aulas de civilidade onde se dava ênfase ao amor e respeito aos pais, ao carinho para
com os idosos, ao cultivo de sentimentos de dignidade, justiça e honradez, e ainda aos há-
bitos de boa educação, atributos fundamentais à formação integral do aluno. Nossa escola,
como todo estabelecimento de ensino daquele tempo, dedicava parte de seu currículo às
leituras construtivas à elevação moral. **(Herotildes Helena da Silva Ferreira – ENR San-
tana de Iguatú)**

Enquanto umas professoras ressaltam a necessidade de ajudar no sustento do lar, algo desde cedo
incutido por membros da família, outras demonstram que a profissão não só representara motivo de rea-
lização pessoal, mas também se constituía tal tarefa em algo que deveria proporcionar retorno financeiro.
Em alguns depoimentos, esse aspecto não é enfocado de forma explícita, ficando nas entrelinhas o que
não foi expresso de forma mais categórica. No entanto é possível assinalar que “Na História da Educa-
ção brasileira e nas análises sobre o trabalho feminino no país isso ainda não foi bem explicitado e du-
rante algum tempo acreditou-se na falsa ideia do “ganho para os alfinetes” (ALMEIDA, 1998, p.169).

Nas falas das narradoras são perceptíveis as marcas de uma formação que delegava à professora pri-
mária, da zona rural, o papel de missionária que desbravaria um mundo ainda dominado pela igno-
rância, por práticas arcaicas e distanciadas dos valores, costumes e atitudes assumidos pelos habitantes
urbanos. Neste aspecto, a professora rural tinha por “missão” orientar racionalmente as novas gerações
de camponeses para que pudessem assumir de forma mais competente e satisfatória as tarefas agrícolas
e pastoris, “dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo ao progresso”. Em tal pers-
pectiva, a escola era vista como *locus* por excelência da transformação social. Era célula responsável pela
geração de um organismo pleno de vitalidade, em cuja essência encontrava-se a razão maior da vida em
uma sociedade rural.

Qual então o papel da professora formada nas escolas normais do Ceará naqueles idos de intensa
divulgação e efusivos discursos em torno da ruralização do ensino e da escola como uma instituição a
serviço da Pátria? Nos depoimentos das normalistas rurais do Ceará, encontrei a mais lídima convicção
do que era ser professora e qual o papel desempenhado pela escola formadora na definição de uma ati-
tude, de uma maneira de ser, de pensar e agir encetadas em suas trajetórias pessoais e profissionais.

A compreensão do ser professora não se desvincula do ser mulher, do ser social, do “eu” constituído
nas bases sólidas dos conhecimentos teóricos e práticos que se desenvolviam na própria essência de uma
formação destinada às moças, cuja educação escolar era voltada para a formação do cidadão nacional
naquele tempo de efervescência nacionalista. Em alguns momentos das narrativas, encontramos a per-
cepção de como deveria ser, o que se esperava das moças que saíam da Escola Normal Rural:

Na escola se aprendia de tudo, até a fabricação de produtos industriais, como brilhantina,
tinta, etc. Além da confecção de artesanato, principalmente de palha. Assim, as moças
saíam com uma formação geral, que ia dos conhecimentos científicos ao desenvolvimento
das artes e de trabalhos manuais, da aquisição de atitudes e valores morais. **As moças que
estudavam na ENRJ eram conhecidas só pelo andar... A postura que tinham... A ele-**

gância, A forma de olhar. Elas se tornavam excelentes donas de casa... verdadeiras damas! (Assunção Gonçalves- ENRJN. Grifo nosso).

Na estreita relação teoria e prática, o objetivo era promover uma formação que dotasse a futura professora de saberes sobre o campo, mas dotando-a de uma formação geral, que se daria por meio de uma educação que a moldasse aos padrões sociais e do ensejo das famílias que esperavam da mulher atitudes refinadas, sendo ainda estas, portadoras de atributos indispensáveis ao seu desempenho no lar e à sua conduta na sociedade.

Assunção Gonçalves enfatiza esse aspecto de educação refinada recebida na ENRJN, ou seja, a formação de uma verdadeira dama, de uma mulher que conseguia associar conhecimentos técnicos sobre o campo, para orientação aos agricultores, aos saberes e atitudes inerentes a uma mulher de educação doméstica e social incontestáveis.

Na mesma direção, Carmusina Arrais reforça a importância refinada que as alunas tinham na Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte. Fala de seu tempo de aluna com muito entusiasmo, enfatizando os conhecimentos relacionados a artes e literatura. Escreveu muitas crônicas que resultaram em publicação de dois livros. Associa a habilidade com a escrita literária e o seu jeito extrovertido à formação recebida na Escola que as estimulava para leituras de nomes como Machado de Assis, Euclides da Cunha, seus escritores preferidos, bem como as forçavam para o exercício da oratória. Quanto ao papel da professora, apresenta a concepção da educadora como uma missionária, profissional com a responsabilidade grandiosa e divina de conduzir a luz da instrução às mentes que dela necessitam: “*Mesmo assumindo as tarefas do lar continuei em minha caminhada na educação. Pois considero ser um dom divino...*”, afirmara no final de sua narração. Para a ex-aluna da ENRLN, o professor deve iluminar o cego que lhe pede a luz, “*porque assim é ser professor, ensinar é dá a luz ao cérebro, é proporcionar conhecimento aos que dele necessitam*”.

Ao se referir à profissão de professora, Elvira Costa acentua que a vontade de ser educadora era algo alimentado desde a mais tenra idade. Sempre nutriu a vontade de ser professora, tinha “*um ideal, assim, de alfabetizar, de ser professora*”. Nesse sentido, ressalta:

“Lecionei durante trinta e dois anos, no período em que o ensino era melhor e o professor era mais valorizado. Hoje é muito diferente, o professor não tem nem mais direito de reprovar o aluno. Antigamente, até os pais nos respeitavam. Os alunos tinham a gente como mãe”. (Elvira Costa-ENRSC).

Novamente a figura da professora é associada a sua função maternal. Os atributos inerentes ao papel da mulher na sociedade passaram a ser vistos como elementos essenciais à escola e à formação que esta proporcionaria às futuras gerações, dentro de um projeto de sociedade que se ajustasse às demandas de uma nação em busca de sua afirmação e consolidação enquanto tal, de um Estado que lutava contra as adversidades advindas de sua posição periférica dentro de um Brasil caracterizado por diversos brasis existentes.

Na “Terra da Luz”, referência ao sol inclemente dos sertões cearenses, o mesmo que ilumina o esplendor de suas praias, não se dispunha da luz do conhecimento. Com essa analogia, ênfase o tom romântico e otimista presente nas falas das professoras rurais. As escolas normais rurais nasceram, portanto, com essa missão de levar a luz da instrução para as regiões sertanejas, ao mundo ainda repleto de ignorância, desprovido de civilidade, totalmente distanciado do saber científico e da cultura letrada.

Descrever o ser professora ruralista passa a ser redundante ante as falas de mulheres sábias, convicidas do dever cumprido e da missão grandiosa a que foram chamadas nesta tarefa “divina”, “patriótica” e cidadã de conduzir a Luz da Instrução às crianças dos sertões ou das cidades interioranas e do litoral. Deixo à professora Herotildes Helena, ex-aluna da Escola Normal de Iguatu, a tarefa de expressar, com a força de sua emoção, o que foi ser professora:

Ser professora para mim é uma responsabilidade diante de Deus, pois estamos formando pessoas. Deus nos entrega uns de seus filhos para que o conduzamos para o bem. É o mesmo privilégio de ser mãe. Assim, **ser professora é um privilégio como o de ser mãe. É ajudar na obra divina da criação.** (Grifo nosso).

Tecendo os fios da história: as relações entre Estado, família e educação de mulheres

A mobilização em torno das questões educacionais no Brasil a partir de meados dos anos de 1930 pressupunha uma ação mais ampla, ou seja, ação cultural, pois a tarefa educativa não deveria visar somente à transmissão de conhecimentos, mas à formação de mentalidades. Para além da simples reforma do sistema escolar; era imprescindível desenvolver, portanto,

A alta cultura do país, sua arte, sua música, suas letras: era necessário uma ação sobre os jovens e sobre as mulheres que garantisse o compromisso dos primeiros com os valores da nação que se construía, e o lugar das segundas na preservação de suas instituições básicas (SCHWARTZAN, 2000, p. 97).

Era um tempo de ação e, neste contexto, situo a formação da professora ruralista no Ceará, respaldada no estabelecimento de um ideal de educadora missionária e guardiã das instituições básicas do País: família, escola e pátria.

No cerne do ideário nacionalista, a mulher tinha papel primordial para esta “nação em marcha”. Ela era, ou deveria ser a responsável pela proteção do lar e, por isso, receberia uma educação adequada ao seu papel social, ou seja, as funções inerentes à educação dos filhos e aos cuidados e atividades domésticas que assegurassem a estabilidade e harmonia do lar. E, como professora, tinha a missão de educar as crianças, futuros “soldados a serviço da Pátria”. Neste sentido, na proposta de formação da professora nas escolas normais rurais, encontra-se parte do projeto de unificação territorial e fixação dos sertanejos às suas glebas. De acordo com Alcir Lenharo (1986, p. 56),

Procede do discurso de Vargas a afirmação de que a conquista da brasilidade seria ultimada através da interiorização do país: “O verdadeiro sentido da brasilidade é a marcha para o Oeste”. Já se encontra manifesta a idéia de oposição ao litoral enquanto evocação da presença estrangeira e espaço simbólico de sua influência desnacionalizadora...

A educação em tal contexto desempenhava o papel de propiciar instrução que desenvolvesse habilidades profissionais com o fito de contribuir com a sustentação de um país industrial emergente. A sustentabilidade do urbanismo haveria de se ancorar em uma reestruturação do campo, o que pressupunha a permanência do homem no meio rural e a reorientação de suas atividades em bases mais científicas ou de um saber mais sistematizado via modernização e mecanização do trabalho agropecuário.

Como já afirmei anteriormente, a alunas dessas escolas pertenciam, em sua maioria, às classes sociais mais abastardas dos rincões cearenses. Suas origens estavam fincadas aos clãs mais tradicionais das cidades e circunvizinhanças das sedes das escolas normais rurais, visto que as escolas fundadas no estado situavam-se nas urbes mais desenvolvidas da região na qual se localizavam geograficamente. A família é uma das referências simbólicas importantes para a estruturação das relações sociais, ela não constitui um conceito meramente abstrato, desvinculado da estrutura social e da formação histórica de uma determinada sociedade. Ao adentrar a realidade da educação rural no tempo do Estado Novo chego à percepção do quão forte são as relações do Estado, família e educação nesse período. O projeto político repercute na sociedade, notadamente nas famílias de classes médias e de elite (urbanas e rurais), plenamente receptíveis aos apelos nacionalistas, enfaticamente propalados pela propaganda oficial. Assim, não seria diferente com a clientela que frequentava as escolas de formação da professora ruralista, visto que pertencia às famílias dos estratos sociais dominantes da sociedade local, aquelas que se destacavam no campo político, econômico e educacional.

Nas idéias subjacentes à filosofia educacional das escolas normais rurais é perceptível à presença da orientação integralista – fato explicado pela proliferação e impregnação desse movimento na sociedade cearense. Nas narrativas das normalistas rurais, sujeitos dessa pesquisa, estão implicitamente as marcas de uma ideologia que as percebia com determinadas funções, dentre outras, a de “*dedicar-se às suas famílias e lares, propiciar e educar crianças cristãs e patrióticas, proteger os lares contra o comunismo e cultivar valores ‘femininos’ como obediência, amor, sacrifício, pureza e espiritualidade.*” (MAIO; CYTRYNOWICZ, 2003, *apud* FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 52). Assim, “*crer, obedecer e preservar*” era o lema que definia o que deveria ser a mulher na sociedade daqueles idos.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BENJAMIN, W. “O Narrador- Considerações sobre a obra de Nicolau Leskov”. In **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e a história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. I)
- CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. (orgs). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção O Brasil Republicano).
- LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. 2ª edição. Campinas - São Paulo: Papirus, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- MAIO, Marcos Chor e CYTRYNOWICZ, Roney. Ação Integralista Brasileira: um movimento fascista no Brasil (1932-1938). In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (ORG). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção- O Brasil Republicano; v.2).
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Dédalo e Arquitetura do Poder: Nomeação de Professores e Fiscalização de Escolas nos Primeiros Anos do Século XIX (Minas Gerais - Brasil)

Dedalus and the Architecture of Power: Teachers' Appointments and Schools Inspections in the Early XIX Century (Minas Gerais - Brazil)



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2636>

*Fabiana da Silva Viana*¹

Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG/FAE
fabianadasilvaviana@gmail.com



Recebido em: 10/06/2018 – Aceito em 31/07/2018

Resumo: Este artigo, que retoma uma petição de 1824 trabalhada anteriormente, visa investigar a relação entre as famílias e os funcionários das escolas públicas primárias de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX. A proposição teórico-metodológica adotada tem sido a da História Social, e a narrativa apresentada imediatamente decorre da justaposição de fontes e de uma variedade de dados. Pesquisas no campo da História da Educação, especialmente aquelas relacionadas ao processo de escolarização no Brasil no século XIX, também foram relevantes. O estudo constatou que, ao mesmo tempo em que tanto as pessoas ilustres quanto as pessoas comuns estavam envolvidas nas manifestações de rua e nas denúncias enviadas aos jornais, elas também empregaram uma série de medidas, tais como petições, reclamações e reclamações. enviado às autoridades locais, municipais, provinciais e imperiais. Por meio desses documentos, a população procurou expressar não apenas seus desejos, expectativas e insatisfações em relação aos eventos ocorridos na época, mas também denunciou o escopo limitado das decisões e as imposições das elites sobre elas.

Palavras-chave: Educação pública, escola primária, relação família-escola

Abstract: This article, which capitalizes from a petition brought forth in 1824, aims at investigating the relationship among families and primary-public-school officials in Minas Gerais in the early decades of the XIX century. The theoretical-methodological proposition adopted has been that of the Social History, and the narrative forthwith presented stems from the juxtaposition of sources and a variety of data. Researches in the realm of History of Education, especially those related to the schooling process in Brazil in the XIX century, were also relevant. The study found that, at the same time that both the illustrious as well as the ordinary people were involved in the street demonstrations and the denunciations sent to newspapers, they also employed a series of measures, such as petitions, claims and complaints, that were sent to local, municipal, provincial and imperial authorities. Through such documents, the population sought to express not only their wishes, expectations and dissatisfactions relative to the events taking place at the time, but also denounce the limited scope of the decisions and the elites' impositions upon them.

Keywords: Public education, Primary schools, Family-school relationship.

Introdução

Neste artigo retomo um documento com qual trabalhei há alguns anos. Embora ele já tenha sido citado e, sumariamente, estudado em outros textos de minha autoria, aqui dedico-me à sua análise de forma mais circunspecta. Análise que se tornou possível em razão da diversidade de documentos lidos e estudados nos últimos anos, mas, sobretudo, pelas escolhas metodológicas feitas no tratamento dessas fontes do-

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Proprietária da Pé de Feijão Consultoria e Orientação em Educação. Pesquisadora no Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE / FaE / UFMG) e integrante do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Pensar a Educação Pensar o Brasil (FaE / UFMG).

cumentais e de suas evidências históricas. Assim, mesmo que o foco deste artigo seja o estudo de um documento em particular, não foi possível abrir mão da justaposição de registros e de indícios diversos, como aqueles produzidos por redatores, políticos, autoridades religiosas, magistrados, fiscais, leitores e correspondentes de jornais, professores e pais de família; pessoas ilustres e pessoas comuns, que viveram as primeiras décadas do século XIX e os acontecimentos políticos que marcaram aqueles anos no Brasil.

Como discutido em Fabiana da Silva Viana (2012), o século XIX, no Brasil, teve início sob o influxo de um conjunto de ideias ilustradas e o, conseqüente, recrudescimento de uma linguagem de direitos. Linguagem que se derramava por sobre as cidades portuárias e se espraiava pelos sertões do Brasil, aderindo-se ao vocabulário de seus habitantes e sendo por eles submetida a apropriações e remodelação as mais variadas. A veiculação desse vocabulário ilustrado implicou a adoção de novas práticas sociais e a atualização de antigas maneiras de participação e intervenção na vida política e na esfera pública. Assim, ao mesmo tempo em que pessoas ilustres e pessoas comuns envolveram-se com as manifestações que ocorriam nas ruas e praças e com as denúncias que eram feitas em pasquins e jornais, elas lançaram mão de um conjunto de outras ações, como a elaboração de petições, queixas, denúncias e súplicas, que eram enviadas às autoridades locais, municipais, provinciais e imperiais.

Tais práticas eram comuns à vida pública, mas foram endossadas e formalizadas com a promulgação da *Constituição Política do Império do Brasil*, em março de 1824. No texto constitucional, ao tratar dos órgãos de representação e poder, os legisladores previram que

Art. 71. A Constituição reconhece e garante o *direito de intervir todo o cidadão* nos negócios da Província, e que são imediatamente relativos a seus interesses peculiares.

Art. 72. Este direito será exercitado pelas Câmaras dos Distritos, e pelos Conselhos, que com o nome de Conselho Geral da Província se devem estabelecer em cada Província onde não estiver colocada a capital do Império.²

Qual era o caminho, no entanto, para o exercício desse direito? Como fazer com que as súplicas e petições chegassem até aquelas instâncias de governo? Tendo em vista o vasto território das minas e, sobretudo, o número reduzido de letrados, as pessoas se valiam de ledores e escrevinhadores; valiam-se, ainda, da presença de autoridades locais e de homens notórios, que pudessem endossar suas queixas e reivindicações. Existia uma forma de intervenção nos negócios da província, portanto, que ocorria como em um regime de mediação. Um habitante, no interior da província, enviava sua reclamação, queixa ou petição a alguma autoridade local e a partir daí ela ia descrevendo um caminho por entre empregados públicos e instâncias de governo. Havia outra forma que era o envio de um ofício diretamente às autoridades municipais. Havia algumas outras formas, não legalmente instituídas, praticadas por alguns dos habitantes da província, como o auxílio pecuniário para a realização de obras e festas e como a distribuição de materiais às escolas públicas primárias. E havia, por fim, a elaboração de reclamações, queixas e petições coletivas na forma dos abaixo-assinados. Para a Câmara Municipal de Mariana foram enviados vários abaixo-assinados, tanto pedindo a construção de estradas e pontes, quanto denunciando empregados públicos. Foi este o caso do documento confeccionado por alguns dos pais de família da cidade de Mariana, anunciado anteriormente e sobre o qual me dedico nas linhas que se seguem.

Ainda com respeito a estas primeiras definições, é importante dizer que a escrita desse artigo teve como ponto de partida esse único documento; ou, melhor dizendo,

²BRASIL. Coleção das Leis do Império. Constituição Política do Império do Brasil, 25 de março de 1824.

a cópia que foi elaborada pelo secretário da Câmara Municipal de Mariana e arquivada junto aos seus demais ofícios. Era a reprodução de um abaixo-assinado, elaborado por pais de família, contra o professor da escola pública primária na cidade de Mariana, na província de Minas Gerais, no ano de 1824. Como outros documentos, essa cópia revela que a criação, instalação e funcionamento de escolas públicas primárias, no território mineiro, envolveu uma complexidade ainda pouco conhecida e descrita por nós historiadores da educação. Seguindo essa pista, decidi reconstituir, pelo menos em parte, as circunstâncias nas quais esse abaixo-assinado foi produzido e identificar os resultados dele decorrentes. Para isto retomei alguns documentos localizados no Arquivo Público Mineiro (APM), no Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana (AHCMM), na Biblioteca Nacional (BNRJ) e no Arquivo Nacional (ANRJ). Importa sinalizar, igualmente, que, neste último arquivo, ao seguir os fios deixados pelos coevos, consegui localizar o abaixo-assinado original, acompanhado de 52 assinaturas de pais de família e das demais peças judiciais que compuseram o processo administrativo encetado contra aquele professor de primeiras letras.³

Formas de Participação e a Produção de Abaixo-assinados

Em janeiro de 1824, cinquenta e dois pais de família redigiram e assinaram o documento citado acima. Aqueles pais de família solicitaram aos vereadores da Câmara Municipal de Mariana a remoção e substituição do professor régio, Luiz Soares Ferreira, que ocupava a cadeira de primeiras letras da cidade. Esses cidadãos elaboraram um abaixo-assinado que, além de suas assinaturas, trazia um conjunto de argumentos, mobilizados com a finalidade de justificar tal queixa. Conforme alegavam: o professor “não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar, não tem prudência, não é sisudo, não tem boa moral; e como poderá ser mestre de primeiras letras”. A “incapacidade” de Luiz Soares Ferreira era endossada com a justificativa de que ele havia sido examinado pelo bispo Dom Frei Cipriano de São José e que nessa ocasião havia apenas “decorado” alguns dos capítulos do catecismo. Outro argumento mobilizado era o de que, na escolha dos empregados públicos, as autoridades precisavam considerar as qualidades e habilidades, a condição e o talento dos candidatos. Para a nomeação dos professores de primeiras letras estas exigências tornavam-se mais imperativas do que nunca, pois eles iriam lidar com pessoas cujo “caráter” ainda estava em formação. Como declaravam os pais de família, a educação “é a fonte em que se bebem as virtudes, e os vícios, e o que decide para sempre o caráter dos homens” e, por isso,

não se deve escolher para ter a seu Cargo este ramo de administração a pessoas incapazes. O coração do homem recebe nos primeiros anos todas as impressões, e aproveita todos os preceitos, se a conduta dos Educadores lhes não desmente: É na época em que o coração do homem está isento de corrupção, devendo-se por isso aproveitar as disposições naturais da sua Alma, para se conduzir a virtude pelo caminho das suas próprias paixões.⁴

José Gonçalves Gondra e Daniel C. A. Lemos, discutindo *A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar*, propuseram, de certa forma, um roteiro para a compreensão e estudo de registros como esse. Em seu artigo eles partiram da seguinte assertiva:

O processo de escolarização, pensado com base nas reformas ou matrizes con-

³Tendo em vista o limite físico deste artigo, resignei-me a tratar das circunstâncias e influências sob as quais o abaixo-assinado em destaque foi produzido e quais foram seus desdobramentos. Pelas mesmas razões, escolhi trazer, ao longo do artigo, apenas alguns excertos do documento em análise. A cópia indicada foi encontrada em: MISCELÂNEA. Mariana, 1824 (AHCMM DVD 109 Livro 673 imagem 040); o documento original, por sua vez, em: CADEIRAS... Mariana, 29 de janeiro de 1824 (ANRJ MDP cod4K caixa 145).

⁴CADEIRAS... Mariana, 29 de janeiro de 1824 (ANRJ MDP cod4K caixa 145).

⁵GONDRA e LEMOS, 2004, p. 69.

ceituais, não tem permitido perceber de modo satisfatório como os diferentes sujeitos reagiram a tais projetos, reafirmando, por intermédio de tais procedimentos, um modelo de interpretação fundado em relações causais simples e simplificadoras do fenômeno estudado, no caso o educacional. Isto é, nesta linha de raciocínio, a educação (ou escolarização, de modo mais particular) consistiria nos conteúdos contidos nas bordas da lei ou do pensamento dos chamados “grandes educadores”.⁵

A perspectiva adotada por estes dois autores, da maneira como expressa na citação, aproxima-se do objetivo deste artigo e do caminho aqui escolhido para tratar do processo de escolarização em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XIX. Como eles, compreendo que a ênfase sobre o estudo dos regulamentos ou do pensamento educacional, não nos permite entender de modo mais contundente a maneira como diferentes pessoas e diferentes grupos sociais viram e vivenciaram o estabelecimento de uma rede pública de ensino, a rotina do trabalho escolar e as obrigações que lhes passaram a ser impostas. A riqueza de um estudo com correspondências - mais especialmente, com abaixo-assinados - está na possibilidade de entrever a outra ponta do processo, que é a do enfrentamento cotidiano entre as prescrições legais, a cultura local e institucional e os diversos interesses em jogo. Entretanto, ao mesmo tempo em que um novo campo de possibilidades é aberto surgem dificuldades de ordem operacional: quais aspectos devem ser privilegiados em seu tratamento ou como retratar toda a complexidade que lhe é inerente? As reflexões de Gondra e Lemos (2004), de certo modo, ajudam a enfrentar esse dilema.

Conforme os autores, os abaixo-assinados se constituem na forma de uma escrita grupal, que como a carta individual envolve a figura de um remetente e de um destinatário. A diferença dessa escrita, todavia, reside na necessidade de estabelecer uma mínima articulação entre as pessoas implicadas ou interessadas na reivindicação. Essa articulação, por sua vez, demanda o encontro de todos os signatários com o texto, que antes de ser assinado será informado, lido, discutido e, possivelmente, reformulado. As condições que podem envolver esse encontro - pessoas que, provavelmente, não se conhecem ou que possuem relações distintas com a linguagem escrita - assinalam a complexidade subjacente à produção desses registros. Assim, ao mesmo tempo em que a intenção do abaixo-assinado é promover uma mudança em seu destinatário, sua construção alude a uma experiência singular por parte dos próprios remetentes, seja por causa do encontro com outras pessoas, seja por causa do trato e do contato com o texto.

Sobre a experiência das pessoas na elaboração de registros como esse, é preciso considerar suas intenções e as estratégias discursivas empregadas para o convencimento dos destinatários. Tendo em vista outras queixas e petições que localizei, no decorrer da pesquisa de campo, ficou evidente que nestas correspondências coletivas havia o reconhecimento pelos próprios remetentes sobre o limite de seu poder de decisão. No caso analisado, por exemplo, os pais de família precisaram solicitar a intervenção das autoridades e reconhecer que somente elas possuíam a competência para demitir o professor: “e como sejam Vossas Senhorias representantes desse Povo, com submissão procuram os Suplicantes as providências a este assunto”. Contudo, essas correspondências não assinalam apenas “um lugar de falta” para seus remetentes.⁶ Elas revelam e denunciam, igualmente, o limite do poder dos próprios destinatários; autoridades que, por vezes, estiveram alheias aos acontecimentos e demandas populares, embora existissem leis e interesses cujo dever de resguardar estava sob sua responsabilidade.

Gondra e Lemos (2004) chamam atenção para o caráter oficial impresso a esses registros. Segundo eles, “a marca da oficialidade” pode ser identificada na menção às

⁶GONDRA e LEMOS, 2004, p. 71.

⁷GONDRA e LEMOS, 2004, p. 72.

autoridades e às instâncias de governo para onde elas são remetidas.⁷ Ou seja, sua oficialidade é demonstrada tanto no domínio do código escrito e na capacidade de assinatura, quanto no conhecimento dos “labirintos” e do funcionamento do poder. A este respeito, o caso dos pais de família da cidade de Mariana também se torna exemplar. Os suplicantes endereçaram seu abaixo-assinado à Câmara Municipal, que tinha seu prédio instalado naquela mesma cidade. Não há dúvida de que isso tenha sido considerado pelos signatários, pois seria muito mais fácil sensibilizar e cobrar a resposta de autoridades na própria localidade do que ter de se comunicar com o governo provincial ou imperial. Além disto, o órgão responsável pela administração da província, nos primeiros anos da década de 1820, funcionava em caráter provisório e deve ter sido mais conveniente exigir providências de uma instância de governo já consolidada como eram as Câmaras Municipais.

Outra marca de oficialidade está relacionada ao uso de um padrão na escrita e ao emprego de alguns termos. Gondra e Lemos (2004) analisaram abaixo-assinados produzidos na província do Rio de Janeiro, no final do século XIX, e verificaram que todos eles seguiam o modelo epistolar apresentado no *Código do Bom-Tom* - livro popular na época e escrito pelo padre José Inácio Roquette. Uma das orientações desse padre era a de que na escrita de cartas fosse empregada “verdadeira educação, fazendo distinção entre as pessoas a quem tivermos de escrever”.⁸ Outra indicação era a de que um dos lados do papel fosse reservado para que o destinatário assinalasse sua resposta ou despacho. Ainda que os autores não tenham detalhado todas as orientações de Inácio Roquette, no abaixo-assinado em análise, chamou atenção o modo reverente como os suplicantes se referiram às autoridades envolvidas. Destacaram em letra maiúscula a presença de um Capitão, de um Sargento Mor e Mestre, do Excelentíssimo Prelado, dos Representantes do Povo e encerraram a correspondência com a fórmula “ERM”, que significava “Espera e Roga Mercê” e que era largamente empregada nos ofícios enviados ao governo da província.

Importa sinalizar, ainda, que uma palavra em especial destacou-se dentre as demais. Em seu arazoado os signatários, diziam que muitos pais de família tinham seus filhos atrasados com a falta de professor, apesar da despesa feita pela “Nasção”. Havia, igualmente, uma reverência a esta palavra ou no mínimo à ideia que ela sustentava. Assim, a despeito do grande esforço da “comunidade dos cidadãos” para a criação e manutenção de “instituições liberais” como aquela escola pública primária, o direito de frequentá-la estava sendo aviltado por Luiz Soares Ferreira. O fato de essa palavra ter sido grafada, no documento original, em letra maiúscula evidencia a importância que ela vinha alcançando no debate público daqueles anos. O aparecimento de um caractere a mais, por outro lado, sugere seu emprego pouco habituado pela pessoa que redigiu o abaixo-assinado. Comparando a cópia encontrada no Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana, com o documento original, localizado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, é possível notar que o escrivão encarregado pela cópia arquivada na Câmara Municipal corrigiu a palavra “Nasção”, grafando-a sem o “s”, como já faziam os dicionários da época.⁹

Afora estas marcas textuais, existem outros elementos presentes no abaixo-assinado que merecem ser tratados e que dizem respeito tanto às ideias em circulação naqueles anos quanto às instâncias de representação que estavam sendo construídas. Voltemos, então, às razões alegadas pelos pais de família para a remoção e substituição do professor Luiz Soares Ferreira. Considerando os argumentos descritos pelo menos três questões podem ser levantadas: a primeira delas se refere à relação estabelecida entre a incapacidade de Luiz Soares Ferreira e a ingerência de uma autoridade religiosa em sua nomeação; a segunda, à relação feita entre a formação do caráter humano e a educação; a terceira, finalmente, aos atributos e qualidades que os pais de família esperavam encontrar em um professor público primário.

⁸Citado por GONDRA e LEMOS (2004, p. 74 e 83).

⁹Refiro-me à SILVA (1922) e PINTO (1832).

¹⁰FIGUEIREDO, 1998, p. 99.

As autoridades religiosas e a instrução pública

No Brasil, as relações entre o Estado e a Igreja regulavam-se na forma do padroado. Os reis portugueses e mais tarde o imperador do Brasil eram os “mentores da vida religiosa”, cabia a eles prover os cargos eclesiásticos e conceder autorização para a ereção de capelas e paróquias.¹⁰ Além disto, os dízimos eclesiásticos arrecadados pertenciam ao Estado e eram por ele administrados, o que implicava inclusive o pagamento de ordenados àqueles que se ocupavam do sacerdócio. Daí alguns redatores, como Manoel Bernardo Accursio Nunan, reunirem na categoria dos empregados públicos os padres, os vigários e o próprio bispo e queixarem-se também de sua negligência, como faziam com os demais agentes do governo do Estado.

Em fevereiro de 1832, aquele redator publicou em sua *Estrella Mariannense* uma correspondência assinada pelo “O Admirado”. Seu leitor dizia que, na celebração de uma missa na igreja Matriz, um padre foi solicitado para fazer uma das leituras de costume e demonstrou não ter quase nenhuma intimidade com o texto escrito. Surpreso com o que havia presenciado, o remetente fazia o seguinte relato: “um menino de escola não lê tão mal, pois além de gaguejar muito, um só nome [o padre] não disse com acerto: porém o que mais me admira é Sua Excelentíssima Reverendíssima admitir para a Sé um operário de tal qualidade”. Depois de queixar-se do padre e da indulgência do bispo, o leitor pedia a Manoel Bernardo Accursio Nunan que publicasse sua reclamação, “afim de que a Nação não esteja a pagar a um operário que não cumpre com o seu dever, porque Ela contribui com os ordenados para quem ensina a ler, e não para quem aprende”. O redator, que não perdia qualquer oportunidade para escarnecer do bispo e de seus coadjutores, solidarizava-se com seu leitor dizendo: “é tempo de nos desenganarmos que os empregos da Nação não são cômodos para afilhados, e sim para serem conferidos a aqueles que o merecerem por seus talentos e virtudes”.¹¹

Conforme Cecília Maria Fontes de Figueiredo, como “corpo indissociável” da monarquia, a Igreja tornou-se uma instituição absolutamente presente no cotidiano colonial. O grande conjunto de atribuições que lhe foram imputadas, como o registro dos batismos, casamentos, óbitos e a elaboração de listas e rol de confessados, fizeram dessa instituição “o primeiro representante do Estado português nas novas minas”.¹² Situação que foi marcante até meados do século XIX, como pode ser observado na grande quantidade de autoridades eclesiásticas mencionadas em todos os tipos de documentos encontrados nos arquivos mineiros e na notória participação dos padres nos pleitos, não apenas compondo as mesas eleitorais, sendo eleitores e elegíveis, mas cuidando de toda a ritualística que acompanhava e era “indissociável” da vida política em Minas Gerais. Como parte desse pacto, entre o Estado e a Igreja, estava a atuação dos bispos da diocese de Mariana no exame e na nomeação dos professores de primeiras letras.¹³

De acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca (2010), até as primeiras décadas do século XIX, os exames de admissão ao magistério eram definidos em linhas gerais pelo *Alvará de junho de 1759* e pela *Lei de novembro de 1772*. Neste último documento, o governo português estabelecia quais matérias seriam ensinadas nas escolas de primeiras letras:

[...] não somente a boa forma dos caracteres; mas também as Regras Gerais de Ortografia Portuguesa: e o que necessário for da Sintaxe dela, para que os seus respectivos Discípulos possam escrever corretamente, e ordenadamente:

¹¹ESTRELLA MARIANNENSE, fascículo 88, 04 de fevereiro de 1832.

¹²FIGUEIREDO, 1998, p. 101.

¹³Além de Dom Frei Cipriano de São José seu sucessor, Dom Frei Jose da Santíssima Trindade, também, cuidou de exames de candidatos ao magistério (CORRESPONDÊNCIAS... Mariana, 19 de fevereiro de 1825 a 12 de abril de 1826 (APM SP PP 1/42 caixa 01 pacotilhas 08, 09, 11, 16 e 17)).

¹⁴PORTUGAL. Lei de 06 de novembro de 1772. Art. 5º.

Ensinando-lhes pelo menos as quatro espécies de Aritmética simples; o Catecismo, e as Regras da Civilidade em um breve Compendio: Porque sendo tão indispensáveis para a felicidade dos Estados, e dos Indivíduos deles, são muito fáceis de instilar nos primeiros anos aos Meninos tenros, dóceis, e suscetíveis das boas impressões daqueles Mestres, que dignamente se aplicam a instruí-los.¹⁴

Este dispositivo servia de referência para regular tanto o trabalho dos professores quanto sua seleção, ou seja, os candidatos às cadeiras de primeiras letras seriam examinados nessas mesmas matérias. A este respeito, Fonseca (2010) localizou um documento onde havia as seguintes instruções: “o examinado escreverá alguma coisa, que se lhe ditar fará uma conta de repartir o que tudo remetido à mesa e responderá sobre o Catecismo e Gramática Portuguesa”.¹⁵ A princípio estas deveriam ser as orientações seguidas por Dom Frei Cipriano de São José ao examinar o sargento mor Luiz Soares Ferreira.¹⁶ Contudo, nos documentos sobre o provimento deste professor encontrei apenas a cópia do anúncio do concurso público e um breve registro feito pelo bispo, que mais parece um atestado validando suas competências do que propriamente a descrição de um exame:

Venha o Suplicante a exame das provas da sua suficiência para o importantíssimo Emprego, que pretende. E deve apresentar Documento do seu Pároco, que abone a conduta da sua vida. Mariana sete de março de mil oito centos e dez e seis.

O Suplicante é digno do Emprego, que pretende, pois além de sua conduta de vida, assim civil, como Religiosa, e que nos consta por informações tomadas, tem suficiência mais que ordinária para desempenhar os deveres de Mestre das primeiras Letras. Mariana quatorze de março de mil e oito cento e dez e seis.¹⁷

Este registro foi enviado pelo bispo ao governo da província e foi arquivado no “Maço de Documentos para Provisão”, conforme informou Luiz Maria da Silva Pinto – secretário do governo na ocasião em que essa cópia foi feita. Tendo em vista essa descrição um tanto quanto simplificada e o fato de não haver entre os demais documentos qualquer outra evidência sobre os procedimentos e as matérias que fizeram parte do concurso público, é tentador considerar que talvez o prelado tenha mesmo levado em conta apenas o conhecimento que Luiz Soares Ferreira possuía sobre o catecismo; ou talvez tenha se fiado unicamente em “informações tomadas”, não apenas no que se referia ao comportamento, mas também às habilidades que o sargento mor possuía para o magistério. O que é interessante notar é que a crítica feita ao bispo pelos pais de família ocorria num momento em que muitas outras críticas estavam sendo dirigidas às autoridades religiosas. Algumas delas estavam relacionadas ao embate entre aqueles que defendiam as “teorias filosóficas” e aqueles que as combatiam, entre liberais e absolutistas; mas algumas outras críticas acompanhavam um debate maior sobre a nomeação de empregados públicos e a prática do patronato.

Investigando a história da diocese de Mariana, Trindade (1928) observou que desde o início de sua instalação o bispado mineiro foi encarado como um desafio de barreiras quase intransponíveis. Em certo momento de seu relato ele afirmou que: “ninguém queria se aventurar a ousada áfrica de ser Bispo de Mariana”.¹⁸ Os dois principais problemas identificados por ele eram as rivalidades entre os membros do cabido e a indisciplina dos padres, que vinham negligenciando o celibato e estavam sobre-

¹⁵Estas instruções acompanhavam os documentos para admissão de um professor do arraial de Paracatu, em 1791 (FONSECA, 2010, p. 72-73). No APM encontrei vários registros de realização de exame que se aproximam dessas orientações, para além das cinco pacotilhas citadas em nota anterior.

¹⁶Dom Frei Cipriano de São José foi bispo em Minas Gerais, entre os anos de 1799 e 1817 (TRINDADE, 1928, p. 287).

¹⁷CADEIRAS... Ouro Preto, 08 de julho de 1824 (ANRJ MDP código 4K caixa 145).

¹⁸TRINDADE, 1928, p. 227.

¹⁹VIANA, 2012.

maneira envolvidos na política. Todos os bispos que se ocuparam da diocese, entre os séculos XVIII e XIX, tiveram de enfrentar estas condições adversas. Nas várias situações narradas pelo cônego e historiador, ficou patente que, em geral, todas as medidas adotadas pelos preladados, em direção à moralização do clero e da população, encontravam oposição dentro do próprio conselho eclesiástico. A estas desavenças juntavam-se outras, como aquelas enfrentadas por Dom Frei Jose da Santíssima Trindade e alguns liberais marianenses nos primeiros anos da década de 1830.¹⁹

Estes conflitos cotidianos, dentro e fora da Igreja, levaram alguns bispos a solicitarem a intervenção do próprio monarca português, como sucedeu com Dom Frei Manoel da Cruz. Diante das frequentes queixas e de suas constantes solicitações, o rei precisou convocar um conselho para sugerir uma maneira de acabar definitivamente com as divergências que impregnavam sua administração.²⁰ Ou como aconteceu com Dom Frei Jose da Santíssima Trindade que, durante os anos de prelazia, precisou recorrer a autoridades eclesiásticas em outras províncias e até aos embaixadores do Vaticano, em busca de apoio para enfrentar a perseguição encetada pelos liberais que galgavam postos no governo da província.²¹ Avaliando aqueles tumultuados primeiros anos do século XIX, justamente quando frei Cipriano de São José e frei Jose da Santíssima Trindade estiveram à frente do bispado, Dom Silvério Gomes Pimenta afirmava que a cidade episcopal assemelhava-se mais a “uma vasta pocilga”.²²

Raquel Martins de Assis estudou o periódico *Selecta Catholica*, publicado em Mariana entre os anos de 1846 e 1847, por Dom Antônio Ferreira Viçoso. De acordo com a autora, a principal preocupação deste bispo - como para seus antecessores - era a reforma moral do clero e da população mineira. Como o próprio Dom Viçoso cuidou de registrar na *Selecta Catholica*, a sociedade mineira estava contaminada de “filosofismos”, ou seja, de teorias ilustradas e da crença desmedida na razão humana como fonte de conhecimento e controle da natureza. Na percepção do bispo a adesão irrefletida aos “filosofismos” era a causa do estado lastimável e “enfermo” no qual se encontrava a população do vasto território das minas. A ênfase sobre as potencialidades do entendimento e da experiência humana tinha como causa o “indiferentismo religioso”, o esmorecimento da fé, o afastamento dos preceitos pregados pela Igreja. O perigo desse pensamento, no entanto, não estava apenas no abandono da vida devocional e religiosa.

Dom Viçoso, voltando-se aos ensinamentos da Igreja, estava certo de que os homens não eram capazes de domar as disposições de sua própria natureza e, por isso, precisavam de uma orientação que só poderia vir da fé e dos preceitos cristãos. Iludidos com a certeza de que poderiam controlar por si mesmos “os movimentos e perturbações” da alma, os homens estavam entregues à vaidade de suas próprias “paixões”. Como afirmou Assis (2004), ao tomar posse de seu cargo, o bispo estava convicto de que “o mineiro não precisava de mais formação intelectual”;²³ precisava sim de uma formação adequada, em que as “paixões” pudessem ser conduzidas em direção às “virtudes”. Daí seu investimento, não somente na imprensa periódica, mas nas visitas às paróquias e na criação e revitalização de instituições de ensino, tanto para a preparação dos futuros sacerdotes quanto para a formação da mocidade mineira.²⁴

Conquanto, um conjunto de indícios aponte para a indulgência do bispo no exame e na nomeação do professor Luiz Soares Ferreira, esta seria ainda uma afirmação fugidia. Por outro lado, esse mesmo conjunto de indícios permite pensar que a relação entre aqueles pais de família e a escola pública primária da cidade de Mariana foi tingida pelas tensões que envolviam as autoridades religiosas e os líderes políticos lo-

²⁰ TRINDADE, 1928, p. 160. Segundo o autor, Dom Frei Manoel da Cruz foi bispo em Minas Gerais entre os anos de 1748 a 1764.

²¹ TRINDADE, 1928, p. 809. Segundo o autor, Dom Frei Jose da Santíssima Trindade exerceu a função de bispo entre os anos de 1819 a 1835.

²² TRINDADE, 1928, p. 376. Dom Silvério Gomes Pimenta parece ter assumido o bispado no final do século XIX, sendo contemporâneo, portanto, ao cônego Raimundo Trindade.

²³ ASSIS, 2004, p. 50. Todas as expressões destacadas foram citadas pela autora ou apareceram nos excertos da *Selecta Catholica* transcritos por ela.

²⁴ Refiro-me à revitalização do Seminário de Mariana e à criação do Colégio Providência, em 1844. A respeito desta última instituição, importa dizer que ela esteve voltada para a educação feminina.

cais; tensões que eram características inclusive das fissuras que se abriam no antigo pacto firmado entre o Estado e a Igreja. A este respeito é interessante notar a indagação feita pelos pais de família, quando alegaram que o professor havia apenas decorado o catecismo: “por ventura forão creadas taes Escolas so para ensinar Doutrina? Não hé esta obrigação Religiosa dos Paes de Familias?” Eles esperavam algo mais da escola pública primária, mais do que simplesmente o ensino do catecismo e quando afirmaram isso não atribuíram a responsabilidade pela educação religiosa de seus filhos à Igreja, mas sim a si mesmos. Ao fazerem esse questionamento eles assinalavam mais uma das contradições que envolveram o exame do professor Luiz Soares Ferreira. Como indicou Assis (2004), no pensamento religioso da época, a família era o principal fundamento da sociedade e, por isso, a primeira obrigação imposta aos pais era o cuidado com a educação cristã dos filhos. As duas perguntas apresentadas no texto do abaixo-assinado lembravam ironicamente que a responsabilidade pelo ensino da doutrina cristã era dos pais de família, como pregavam as próprias autoridades religiosas, e não poderia, portanto, ser a única matéria a compor o exame de professores públicos primários.

A Formação do Caráter e o Ofício de Mestre de Primeiras Letras

Da mesma forma que os pais de família indicaram os prejuízos decorrentes da intervenção de autoridades eclesásticas nas escolas mantidas pela “Nação”, eles se queixaram da “inércia”, da “falta de bons costumes”, da pouca “seriedade” e “prudência” de Luiz Soares Ferreira. Ao fazerem isto eles se serviram de um discurso semelhante àquele que mais tarde iria ser utilizado por Dom Viçoso para justificar seu “projeto de reforma dos costumes”.²⁵ Como esse bispo, os signatários do abaixo-assinado concebiam a educação como sendo o cultivo da alma, por isso, diziam ser necessário alimentá-la adequadamente para que ela crescesse em direção às virtudes. Mais do que isso era preciso considerar que na “infância da alma” - ou seja, quando as faculdades humanas se encontravam em seu estado embrionário - a mocidade deveria estar exposta exclusivamente ao bom exemplo dos adultos, fossem eles seus pais ou seu mestre.²⁶

Esta percepção da infância como um tempo de vida com características específicas, que exigia uma atenção circunspecta de pais e professores, bem como de autoridades civis e religiosas, fazia parte do ideário ilustrado da época. Como demonstraram diversos autores, essa ideia em particular estava sendo gestada na Europa desde o século XVI, juntamente, com outras ideias e iniciativas que vinham sendo adotadas em direção à valorização da educação escolar.²⁷ O entendimento da infância como um momento distinto da vida adulta acompanhou, nessa perspectiva, o surgimento das escolas elementares e sua legitimação como instituições adequadas e necessárias à educação das crianças. De acordo com Cynthia Greive Veiga (2004), a produção das distinções geracionais e a institucionalização de uma forma específica de ensino foram alguns dos fenômenos inerentes ao movimento da modernidade. Alimentado pelas grandes transformações que se sucederam ao século XVI e pelas aspirações em torno da produção de novas referências à vida social, este movimento consolidou-se no século XIX; momento em que uma noção mais recortada de infância e de escola passou a figurar nos discursos de políticos, intelectuais, religiosos e - como venho assinalando - pais de família.

Neste longo processo de mudanças, a acentuada atenção à infância e à sua educação manifestava-se numa preocupação cada vez maior com a formação e escolha dos candidatos ao magistério. Daí a elaboração e impressão de uma série de livros e manuais com a finalidade de preparar os futuros mestres e de auxiliar aqueles que estavam em exercício. José Carlos de Araújo Silva localizou um desses livros, escrito pelo

²⁵ ASSIS (2004, p. 12) disse que Dom Viçoso possuía um “projeto de reforma dos costumes do clero e da população mineira”.

²⁶ Segundo ASSIS (2004, p. 207), as “faculdades da alma humana” eram: entendimento, vontade, inteligência e sensibilidade.

²⁷ Fundamentei-me em ARIËS (1981) e GÉLIS (1981).

padre Manoel Andrade de Figueiredo e publicado em Portugal no ano de 1722. Segundo Silva (2008, p. 4), esse livro esteve em uso no Brasil até meados do século XIX e em sua redação já era apresentada “uma concepção moderna de infância baseada na singularização da sua educação na qual o mestre e seu trabalho adquiriam um novo grau de importância”. Fundamentando-se nesta concepção, Manoel Andrade de Figueiredo não somente orientava os pais a escolherem com acuidade o professor de seus filhos, mas indicava que ele deveria ser o guia responsável pela formação intelectual, moral, ética e religiosa dos meninos. Quando o padre atribuiu essas responsabilidades ao mestre ele realizou uma articulação própria ao ideário reformista e pedagógico da época, que era a associação da formação do “perfeito súdito” com a do “perfeito crente”.²⁸ Além dessas orientações e articulações, em seu livro havia instruções quanto à organização do tempo escolar e aos exercícios de leitura, escrita e contas. Nestas instruções, como afirmou Silva (2008), foi flagrante o controle sobre os comportamentos e as condutas; controle manifesto, por exemplo, na preocupação com a postura e a disciplina nos exercícios que envolviam o manejo da pena.

Fonseca (2009) analisou outros livros que como esse foram publicados em Portugal e estiveram em circulação nos seus domínios. Na mesma direção de Silva (2008) ela observou que os iluministas e educadores portugueses se fundamentavam numa concepção de educação escolar que conciliava uma formação civil e religiosa com o ensino da leitura, escrita e contas. Na discussão por ela realizada, sobre as principais ideias de homens como Martinho de Mendonça Pina e Proença, Luís Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches, foi possível perceber que em linhas gerais todos eles fizeram considerações sobre as qualidades indispensáveis aos mestres e sobre a importância de seu “bom exemplo”.²⁹ Dos excertos citados pela autora e em seus comentários surgiu uma constelação de atributos, denotando o comportamento esperado de um mestre: bondade, zelo, paciência, suavidade, prudência, bons costumes, ciência e erudição. Contrapondo estas ideias aos discursos de autoridades política no Brasil, a autora considerou que em terras brasileiras a ênfase no “bom exemplo” tinha como justificativa a relação um tanto quanto tênue dos súditos com a linguagem escrita e a existência até então rarefeita de instituições de ensino. Em suas palavras: “o valor do exemplo a ser dado às novas gerações era maior do que um ensino teórico que, mesmo fundado na ciência moderna, dependia de uma relação mais intensa com a cultura escrita”.³⁰

Como assinalou Fonseca (2009), as proposições desses iluministas e educadores fizeram eco nos documentos legais que, na segunda metade do século XVIII, fundamentaram o processo de reformas do ensino régio em Portugal e seus domínios. Os dois principais documentos produzidos, o *Alvará de junho de 1759* e a *Lei de novembro de 1772*, indicavam não apenas o que seria ensinado nas aulas régias, mas estabeleciam a realização dos exames para provimento das cadeiras e prestavam orientações sobre qual deveria ser o papel dos mestres na educação dos meninos. Como disse anteriormente, ao citar a *Lei de novembro de 1772*, os mestres deveriam ensinar mais do que a boa forma dos caracteres, em suas aulas eles precisariam promover a aprendizagem da ortografia, da sintaxe, das quatro operações, do catecismo e de regras de civildade. E sobre estas duas últimas matérias, os legisladores se justificavam dizendo: “porque sendo tão indispensáveis para a felicidade dos Estados, e Indivíduos deles, são muito fáceis de instilar nos primeiros anos aos Meninos tenros, dóceis, e suscetíveis das boas impressões daqueles Mestres, que dignamente se aplicam a instruí-los”. Aqui, novamente, é possível identificar a ideia do cultivo da alma sendo associada ao bom exemplo dos mestres.

Se retomarmos o texto do abaixo-assinado encontraremos, ali nas linhas finais, a

²⁸SILVA, 2008, p. 5.

²⁹Com relação a estes autores, FONSECA (2009) se referiu aos livros *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), de Martinho de Mendonça de Pina e Proença; *Verdadeiro método de estudar* (1746), de Luis Antonio Verney; *Cartas para a educação da mocidade* (1760), de Antonio Nunes Ribeiro Sanches.

³⁰FONSECA, 2009, p. 99.

menção a esses dois documentos legais. Eles foram utilizados para endossar o último argumento apresentado pelos pais de família, que era o de que os “Cargos e Ofícios públicos” precisavam ser ocupados por “pessoas em que concorrem as qualidades e partes que para eles se requerem”. Argumento inclusive muito próximo das preocupações que mais tarde iriam povoar as páginas do jornal *Estrella Marianense*. A análise minuciosa dessa correspondência, apesar de exaustiva, permite perceber como um único documento pode tornar-se o ponto de interseção entre diferentes ideias e comportar um conjunto de experiências coletivas e individuais. Seguindo as pistas lançadas por Gondra e Lemos (2004), vale dizer que, mesmo que cada um dos signatários possa ter se envolvido com diferente intensidade na elaboração dessa correspondência, eles quiseram mostrar às autoridades sua experiência com aquela escola e seu mestre e indicar qual escola e que mestre desejavam ter. Mas quais, afinal, foram os desdobramentos dessa queixa?

Os Labirintos e o Funcionamento do Poder

Luiz Soares Ferreira era um homem branco, viúvo, com aproximadamente 70 anos e morava num domicílio com sua filha, Dona Anna, e mais duas escravas.³¹ Ele foi, supostamente, examinado em março de 1816, quando recebeu do bispo Dom Frei Cipriano de São José e do governador da capitania Dom Manoel de Portugal e Castro uma licença provisória para ocupar a cadeira de primeiras letras da cidade de Mariana. A orientação dessas duas autoridades era a de que esta provisão teria duração de seis anos e precisaria ser validada pelo tribunal da Mesa do Desembargo do Paço, conforme estipulado no *Decreto de janeiro de 1809*.³² Esta lei determinava que os candidatos ao magistério fossem provisionados pelos bispos e pelos governadores das capitanias e que, naquele tribunal, houvesse um “Magistrado hábil para examinar a conduta e procedimento dos referidos Mestres”. Em cumprimento a esta lei, Luiz Soares Ferreira enviou à Corte, por meio de um procurador, a provisão concedida pelo governo mineiro. Não encontrei a informação de quando isso ocorreu, mas sua provisão definitiva só foi concedida em dezembro de 1818, ou seja, dois anos e meio depois de seu exame.

Luiz Soares Ferreira já estava lecionando na cadeira de instrução primária da cidade de Mariana desde a data de sua primeira provisão. Com esta nova licença ele estava autorizado a permanecer naquele emprego por mais seis anos. Foi precisamente depois de completado esse novo prazo que os pais de família enviaram à Câmara Municipal de Mariana seu abaixo-assinado solicitando que ele fosse “deposto”. O que eles não esperavam, no entanto, era a habilidade desse professor para lidar com “os labirintos e o funcionamento do poder”³³ e o fato dele ter se antecipado, pedindo à Mesa do Desembargo do Paço provisão para lecionar por mais três anos.

Como não poderia decidir sobre o caso, a Câmara Municipal de Mariana enviou à Junta Provisória de Governo a queixa dos pais de família e acrescentou seu parecer, dizendo ser “verdadeira a matéria da Suplica, e que por isso se torna[va] digna de atenção”. O parecer dos vereadores, entretanto, não foi suficiente para convencer as autoridades provinciais da incapacidade de Luiz Soares Ferreira e o bispo Dom Frei José da Santíssima Trindade foi solicitado para averiguar o que estava ocorrendo na escola daquela cidade episcopal.

Tive a honra de receber o Ofício de V. Exs. datado de 6 do corrente, no qual V. Exs. se dignam consultar me sobre a Representação da Câmara para Providenciar a Aula das primeiras Letras desta Cidade, ocupada pelo S. Mr. Luiz Soares Ferreira, a Requerimento dos Pais de Famílias, que se queixaram de ser

³¹MISCELÂNEA. Mariana, 05 de abril de 1819 (AHCMM DVD 101 Livro 651 imagem 079).

³²BRASIL. Coleção das Leis do Império. Decreto de 17 de janeiro de 1809.

³³GONDRA e LEMOS, 2004, p. 72.

o mesmo Professor Régio inábil para um exercício tão melindroso, como seja a educação da mocidade. Eu tenho-me informado a este respeito da justiça que assiste tanto ao Senado *para proteger o Requerimento do Povo*, como a inabilidade do atual Professor, e descubro que o mesmo Povo pede com razão mudança de Professor, que cumpra com os seus deveres, e descanse os Pais de Famílias, ocupados em outros misteres da vida política, e civil (ou mesmo ignorantes da Doutrina que lhes toca dar a seus filhos) em pessoa que preencha esta obrigação. Soube que se tem sacrificado a pagarem outros Mestres por não confiarem os seus filhos aos conhecimentos, e atividade daquele, como também de aparecerem poucas pessoas, que presentemente se sacrifiquem a este trabalho. Dizem-me ser notório que o S. Mr. Luiz Soares Ferreira apenas conserva quatro ou seis meninos de todo desamparados, e que estes nada aproveitam. E como a Provisão Régia do atual Professor está concluída, parece-me estar nas circunstâncias da V. Exs. providenciarem esta necessidade tão atendível.³⁴

O parecer do bispo foi datado de fevereiro de 1824. A Junta Provisória de Governo recebeu esse ofício, mas informou aos vereadores que isso não era suficiente para que uma providência fosse tomada e pediu, então, que interrogassem o professor sobre o motivo das reclamações. Três meses depois, um novo ofício chegou à Câmara Municipal de Mariana. Desta vez, o presidente da província disse estar convencido de que Luiz Soares Ferreira não possuía a qualificação necessária para o cargo, mas, para que pudesse tomar alguma decisão, faltava ainda um documento: a provisão que o autorizava a ocupar a cadeira de instrução pública primária. Um mês depois dessa solicitação, Luiz Soares Ferreira enviou ao governo um ofício onde se defendia das acusações que lhe estavam sendo feitas; importa destacar que era, simplesmente, um ofício e não sua provisão. Neste documento ele colocava em dúvida a validade do abaixo-assinado e acusava seus signatários de desconhecerem os meios “Ordinários e legais” para fazerem sua reclamação.

Estando a findar o tempo marcado na Provisão, um seu inimigo poderoso solicitou várias assinaturas, e com elas se queixou a V. Ex., de que o Suplicante não cumpria os seus deveres por ignorância, e absoluta incapacidade; e não sendo deferida tal queixa antes do cumpra-se da *nova Provisão*, que para em mão de V. Ex., vem o Suplicante pedir o seu Cumprimento sem [?] da dita queixa. O Suplicante como dito está, foi examinado, e aprovado; tem de sua escola saído bons Estudantes, como é pois que se ergue de absoluta ignorância? Parece que isto manifesta o dolo, e má fé, com que foi forjada tal queixa; além de que a esse inimigo do Suplicante não será desconhecido, que Provisões do Desembargo do Paço não deixam de surtir seu efeito, nem se suspendem, senão por via de Emb [?] em tempo oportuno apostos, e não por tais queixas, d’onde ainda mais se patenteia a decidida intenção de vexar o Suplicante por que temendo-se pela via competente de não conseguir o seu sinistro intento, e ser talvez pelo contrário multado, pretende por este meio temerário, e desconhecido em direito, e na prática suspender o Suplicante da continuação do dito ensino, único meio, que tem de existir, e sua família. Certo na iluminada, e indefectível Justiça de V. Ex. vem o Suplicante rogar-lhe se digne pôr o seu = Cumpra-se = na Provisão, e mandar ao queixoso, ou queixosos, que recorram aos meios Ordinários, e legais, se o quiserem.³⁵

³⁴ CADEIRAS... Mariana, 09 de fevereiro de 1824 (ANRJ MDP cod4K caixa 145). Grifos meus.

³⁵ CADEIRAS... Mariana, 10 de junho de 1824 (ANRJ MDP cod4K caixa 145). Grifos meus.

O que mais chamou atenção neste ofício foi o fato de não haver uma assinatura do professor e nem mesmo a indicação - como ocorreu para alguns outros documentos - de que se tratava de uma cópia. Vale lembrar que o ofício enviado à Mesa do Desembargo do Paço, solicitando a comprovação da primeira provisão, também, não possuía sua assinatura, nele constava apenas a rubrica de um procurador. Outra evidência fortuita diz respeito à menção a uma “nova Provisão”. Consultando o conjunto de ofícios a respeito de Luiz Soares Ferreira, verifiquei que o pedido de uma nova licença só ocorreu em agosto de 1824, ou seja, depois da queixa dos pais de família, da intervenção do bispo e do ofício escrito em sua própria defesa. Luiz Soares Ferreira disse ter recebido uma nova provisão, que precisava ser reconhecida com o “Cumpra-se” do presidente da província, mas o que ocorreu, de fato, foi que ele aproveitou-se dos interstícios que marcavam a troca de informações entre as autoridades municipais, provinciais e imperiais, para permanecer naquele cargo por mais tempo; pelo menos até que uma nova provisão fosse, realmente, concedida pela Mesa do Desembargo do Paço. E foi, exatamente, isto o que aconteceu.

Em outubro de 1824, ele recebeu uma nova licença autorizando-o a permanecer no cargo por mais três anos. Mais do que nunca, ele deveria estar confiante de que os pais de família não conseguiriam sua demissão. Prova disto foi o vaivém de correspondências, que se delongou por meses, entre as autoridades em Mariana, em Ouro Preto e na Corte. Sem saber qual procedimento deveria adotar diante das novas circunstâncias, a Junta Provisória de Governo pediu novamente a orientação do bispo. Em resposta o prelado disse que, conquanto não duvidasse da “probidade” de Luiz Soares Ferreira, acreditava que o número de alunos na escola era bem menor e que somente sua “bondade” não bastaria à “educação da mocidade”. Acrescentava, ainda, que o professor havia subvertido “a pratica do Expediente” enviando sua petição diretamente às autoridades na Corte, ao invés de se consultar primeiro com o governo da província. Seu parecer, portanto, era o de que:

suspenda-se o cumprimento da Provisão, em quanto Representa a Sua Majestade Imperial, para, com mais conhecimento, Resolver o que for do Seu Imperial Agrado a bem do público; e sendo também necessária a minha Informação, esta mesma pode servir para providenciar objeto de tanta necessidade.³⁶

A Junta Provisória de Governo acatou as orientações do bispo e enviou à Mesa do Desembargo do Paço o abaixo-assinado com mais um conjunto de documentos, peças que serviram à formalização da denúncia e a instauração de um processo contra o professor.³⁷ A esta altura outras autoridades na Corte, além dos desembargadores daquele tribunal, estavam envolvidas no conflito e uma sucessão de desentendimentos continuou caracterizando a ação do governo provincial e desses magistrados. A decisão de suspender a última provisão concedida ao professor, por exemplo, durou apenas algumas semanas, porque a Secretaria de Estado dos Negócios do Império ordenou que ela fosse revogada. O presidente da província, José Teixeira da Fonseca Vasconcellos, precisava explicar aos habitantes da cidade de Mariana porque havia voltado atrás em sua decisão. De modo desalentador ele enviou aos vereadores um ofício dizendo que frente àquele equívoco melhor seria que os habitantes continuassem “vigilantes sobre a conducta” do professor.

Tendo presente o Ofício da Câmara dessa Cidade dirigido em data de 29 de Janeiro do ano próximo pretérito ao ex-Governo Provisório acompanhado da

³⁶CADEIRAS... Mariana, 25 de novembro de 1824 (ANRJ MDP cod4K caixa 145).

³⁷CADEIRAS... Mariana, 07 de dezembro de 1824 (ANRJ MDP cod4K caixa 145).

Representação dos Pais de Famílias desta mesma Cidade, e a respeito do Professor de 1^{as} Letras Luiz Soares Ferreira, esperava, que este vencesse o prazo facultado na última Provisão, que obtivera para dar a justa providência de acordo com o Ex^{mo} e Reverendo Prelado Diocesano; [?] porem Sua Majestade O Imperador houve por bem conceder ao referido Professor em nova Provisão mais o prazo de 3 anos, suspendi o cumpra-se; até Resolução de Sua Majestade Imperial sobre a exposição de quanto ocorria; mas não recebendo Decisão, e antes a Portaria de 3 de Fevereiro já inserida nas Folhas Publicas, pareceu-me indispensável deferir o Requerimento do Suplicante, mandando cumprir a Provisão obtida; e assim lhes comunico para a devida inteligência, e para assim o fazerem constar aos Suplicantes confiando, que serão vigilantes sobre a conduta deste Professor para concederem como dispõe a Lei a respeito dos negligentes em suas obrigações.³⁸

Como assinalou Fonseca (2009, p. 89), os mecanismos para fiscalização das aulas régias nem sempre funcionavam, por isso, muitas vezes, as comunidades e as famílias eram envolvidas nessa tarefa. Barra (2005, p. 125), estudando conflitos entre os professores, os fiscais e a população na província de São Paulo, no final do século XIX, observou que os pais de família eram os “agentes naturais da fiscalização sobre a ação escolar”, ora por serem os primeiros interessados, ora por estarem mais próximos e mais presentes que os próprios agentes do governo do Estado. Esta naturalização, de certa forma, foi sugerida por José Teixeira da Fonseca Vasconcellos ao orientar os pais de família para continuarem vigilantes sobre as ações do professor. Ela foi defendida, também, anos depois por um de seus colegas de ocupação, o presidente da província José da Silva, que, ao abordar os problemas em torno da falta de fiscalização, demonstrava estar confiante de que os pais de família eram “os melhores fiscaes que se pod[ia] achar”.³⁹

Enquanto a denúncia, endossada pelo governo da província, passava da mesa de um magistrado a outro, como verifiquei nos despachos, rubricas e atestados que se sobrepõem nos autos judiciais, Luiz Soares Ferreira comunicava-se diretamente com a Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Como em uma afronta aos seus “inimigos”, quiçá na tentativa de testar ainda mais aqueles interstícios, ele solicitou a esta instância o aumento de seu ordenado. O que ele não esperava, contudo, era que os oficiais dessa secretaria fossem receber no mesmo dia um comunicado do presidente da província informando que ele havia se antecipado ao próprio governo provincial, requerendo nova licença para das aulas sem ao menos possuir uma autorização para tal. Nestas circunstâncias houve uma troca de correspondências entre aquela secretaria e a Mesa do Desembargo do Paço. Além de decidirem pela demissão do professor e anulação de sua provisão, a Secretaria de Estado dos Negócios do Império orientou aos desembargadores daquele tribunal a “não deferir jamais a semelhante pretensões, sem prévia informação dos Presidentes das respectivas Províncias, para se conseguirem mais seguros proveitos da educação da mocidade”.

Luiz Soares Ferreira foi demitido e um novo concurso foi realizado para o provimento da cadeira, em dezembro de 1825. Com a intenção de informar às autoridades na Corte que um novo professor já havia sido examinado, José Teixeira da Fonseca Vasconcellos dizia que “reconhecendo se com procedência João Maria Martins, mandei passar Provisão ao mesmo na forma das Ordens estabelecidas”. Este último ofício acrescentado aos autos judiciais, não trazia qualquer outra informação ou indicação sobre a realização do concurso e nem mesmo estava acompanhado da provisão concedida a este novo professor. E em um dos cantos da folha, a autoridade que o havia recebido resignou-se, apenas, a ordenar: “Guarde-se junto aos mais papéis”. A fiscalização das

³⁸MISCELÂNEA. Ouro Preto, 05 de março de 1825 (AHCMM DVD 129 Livro 725 imagem 211).
³⁹FALLA... 1846.

“escolas da nação” e do trabalho realizado pelos mestres de primeiras letras, portanto, permanecia a cargo e sob os auspícios dos pais de família.

Referências Bibliográfica

- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. 1981
- ASSIS, Raquel Martins de. *Psicologia, Educação e Reforma dos costumes: lições da Selecta Catholica (1846 – 1847)*. 2004. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. *Briga de vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola pública de instrução primária na província paulista (1853-1889)*. 2005. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FIGUEIREDO, Cecília Maria Fontes. Religião, igreja e religiosidade em Mariana no Século XVIII. In: *Termo de Mariana: história e documentação*. Mariana: Imprensa Universitária da UFOP, 1998. 27-66p.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 176 p.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais 1772-1814*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia de Letras, 1991.
- GONDRA, José Gonçalves; LEMOS, Daniel C. A. *A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar*. Revista Rio de Janeiro, Niterói. v.1. n.1. p.69-83, maio. 2004.
- SILVA, José Carlos de Araujo. A nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722): cartilha para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas do reino e das suas colônias. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 2, 2008, Caicó. *Anais ...*. Caicó: Mneme – Revista de Humanidades/UFRN, 2008.
- TRINDADE, Conego Raymundo. *Archidiocese de Mariana: subsídios para sua história*. São Paulo: Escolas profissionais do Lyceu Coração de Jesus, 1928. V. 1.
- VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 35-82p.
- VIANA, Fabiana da Silva. *Estado nacional, debate público e instrução primária (Mariana/Minas Gerais, 1816-1848)*. 2012, 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

Fontes

- BRASIL. Coleção das Leis do Império. www.camara.gov.br .
- CADEIRAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA. SDE 002 cod. 4k caixa 145. ANRJ.
- CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS PELA PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. 1823-1852. SP (Seção Provincial), PP (Presidência da Província) 1/42 caixas de 01 a 14. APM.
- ESTRELLA MARIANNENSE. Ouro Preto/Mariana. 1830-1832. BNRJ.
- FALAS DIRIGIDAS À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS PELOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA. 1838-1850. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: 30 agosto 2006.
- MINAS GERAIS. *Livro da Lei Mineira*. APM.
- MISCELÂNEA. DVD 109 Livro 673. AHCMM.
- MISCELÂNEA. DVD 101 Livro 651. AHCMM.
- MISCELÂNEA. DVD 110 Livro 725. AHCMM.
- PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: www.brasiliiana.usp.br . Acesso em: 10 de setembro de 2008.
- PORTUGAL. Lei de 06 de novembro de 1772. Citado por SILVA, Diana de Cássia. *O processo de escolarização no termo de Mariana (1772-1835)*. 2004. 177f. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Fotografado pela Revista de Língua Portuguesa sob a direção de Laudelino Freire. Edição Comemorativa do Primeiro Centenário da Independência do Brasil – Fac-Simili da segunda edição, 1813. Rio de Janeiro: Officinas da S. A. Litho-typographia Fluminense, 1922.