

Cláudia Freitas de Oliveira
Camila Mota Farias
Augusto Ridson de Araújo Miranda
Altemar da Costa Muniz
Tito Barros Leal
(Organizadores)

ARQUIVOS, DOCUMENTOS E ENSINO DE HISTÓRIA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNI-FOR
Eliane P. Zamith Brito FGV	
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF
Maria do Socorro Silva Aragão UFC	

ANPUH-CE - DIRETORIA 2016-2018

Tito Barros Leal de Pontes Medeiros (UVA) Presidente
Gludson Passos Cardoso (UECE) Vice-Presidente
Mário Martins Viana Júnior (UFC) Secretário Geral
Allyson Bruno Viana (UECE) 1º Secretário
Francisco Adoniran Braga Ramos (Professor da Rede Pública Estadual e Municipal) 2º Secretário
Vanessa Nascimento de Souza (Professora - Rede Privada de Ensino) 1ª Tesoureira
Carlos Virgílio Cavalcante Freitas (Professor da Rede Pública Estadual) 2ª Tesoureira

Cláudia Freitas de Oliveira
Camila Mota Farias
Augusto Ridson de Araújo Miranda
Altemar da Costa Muniz
Tito Barros Leal
(Organizadores)

ARQUIVOS, DOCUMENTOS E ENSINO DE HISTÓRIA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



1ª Edição
Fortaleza - CE
2019

Ed
UECE

ARQUIVOS, DOCUMENTOS E ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

© 2019 *Copyright* by Cláudia Freitas de Oliveira, Camila Mota Farias, Augusto Ridson de Araújo Miranda, Altemar da Costa Muniz e Tito Barros Leal

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação

Adauto Rufino de Lima Neto

Capa

Narcélio Lopes

Revisão de Texto

Francisco Jardes Nobre de Araújo

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

-
- A772 Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos
[recurso eletrônico] / Organizado por Cláudia Freitas de Oliveira...
[et al.]. - Fortaleza : EdUECE, 2019.
Livro eletrônico.
ISBN: 978-85-7826-764-3 (E-book)
1. Ensino de história. 2. História cultural. I. Oliveira, Cláudia Freitas de.
II. Farias, Camila Mota. III. Miranda, Augusto Ridson de Araújo. IV. Muniz,
Altemar da Costa. V. Leal, Tito Barros. VI. Titulo.

CDD: 907

APRESENTAÇÃO

O livro que toma em mãos, caro leitor, é fruto de esmerado trabalho de reflexão, amadurecimento e edição. Foi gestado no curso de dois anos, findo os quais viu a luz. Este é o primeiro volume impresso derivado das experiências acadêmicas vivenciadas no Encontro Estadual de História realizado bienalmente pela ANPUH-CE, desde 1986.

Enfeixado em quase quatrocentas páginas, o volume pesa. Não nos referimos, entretanto, à sua quantidade de massa física, facilmente mensurável e objetivamente descritível. Seu valor é simbólico, pois é um marco na história desta Associação cuja fundação, em 1975, já nos encaminha para o segundo quartel de luta e vida.

Sua originalidade não reside tanto no fato de ter sido o primeiro livro publicado por esta Secção Regional da ANPUH, mas no ressaltado que confere às investigações realizadas nos nossos Grupos de Trabalhos, *perpetuum mobile* da ANPUH-CE.

Os quatorze artigos aqui impressos registram os debates vivenciados nos GT's, que compõem a estrutura desta Secção Regional e dinamizam as ações que desenvolvemos tanto no meio acadêmico, quanto na sociedade. História Política, História Global, História Cultural, História da Saúde e da Doença e Ensino de História, estes são os pilares desta Associação.

Atentamos, porém, para o fato de que até mesmo o mais rápido olhar sobre o sumário deste livro permitirá perceber uma dada pluralidade de temáticas. Pedimos que não julgue superficialmente. Desta aparente frouxidão imana um tom vivo de liberdade.

Nestes tempos difíceis toda e qualquer forma de imposição ou cerceamento deve ser rechaçada e, por isso mesmo, buscamos estabelecer metodologia democrática e inclusiva para construção do livro que acolhe em seu olhar.

A metodologia aplicada para a composição deste volume foi construída em coletividade. Juntas, as gestões 2014/16, sob a Presidência da Profa. Ma. Carla Silvino de Oliveira e 2016/18, dirigida pelo Prof. Dr. Tito Barros Leal, organizaram este livro a partir de diálogos estabelecidos com as Coordenações dos GT's da ANPUH-CE.

A aplicação do Prof. Dr. Altemar Muniz da Costa, Secretário Geral da gestão 2014/16 esteve à frente de todo o projeto editorial. Foi dele, aliás, a feliz ideia deste projeto, tendo sido responsabilidade também dele a captação dos recursos que materializaram este antigo desejo.

Coube ao Presidente da Gestão 2016/18 a tarefa de contatar os Coordenadores dos GT's, explicar-lhes a empreita em curso e solicitar materiais produzidos por seus pares. A proposta lançada era produzir um volume que reunisse o máximo possível dos estudos trabalhados e apresentados no XV Encontro Estadual de História do Ceará, realizado entre 24 e 28 de julho de 2016, nas dependências do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza-CE.

Dos cinco GT's em funcionamento, três atenderam prontamente ao chamado, contataram seus membros, colheram os textos e nos enviaram a apanha para o necessário beneficiamento. O resultado, caro amigo, está diante dos seus olhos.

Compilando os artigos em grupos temáticos fechamos este livro em três grandes alicerces. O primeiro conjunto de textos aqui impressos floresceu no GT de Ensino de História, eles compõem a seção A formação do historiador: articulando a docência e a pesquisa; os artigos granjeados no GT de História Cultural formam a parte central deste livro e estão consolidados sob o título "Questões teóricas e metodológicas na História Cultural"; finalizando o exemplar, compilamos no segmento Desafios e debates no campo da História da saúde e doenças, o material dimanado do GT de História da Saúde e da Doença.

O habitual nas apresentações de volumes coletivos é dar ao leitor um esboço geral de cada um dos textos que compõem o livro. Não estamos bem certos da valia deste modelo. Parece-nos que ele destrói o prazer da surpresa e ratifica a necessidade imperativa da informação rápida e certa, derivação da modernidade instrumentalizadora da razão e redutora da inventividade.

É Walter Benjamin quem nos ensina: “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”¹. Trata-se, portanto, de perder-se para se achar.

Pedimos que o leitor se deixe perder nas páginas desse livro, deixe-se levar pelas palavras aqui inscritas. Desfixe-nas do papel e recrie as histórias aqui sugeridas. Envolve-se.

Não lhe tomaremos o prazer das surpresas postas nas mudanças de linhas ou no virar de páginas. Este livro lhes chega para manipulação e experimentação. Use-o e descubra-o. Envolve-se nele como cada um de nós que o compusemos se envolveu.

Ah, e eis que em boa hora chega uma lembrança por tempos guardada: “umas cousas nascem de outras, enroscam-se, desatam-se, confundem-se, perdem-se, e o tempo vai andando sem se perder a si.”²

Eis aí a síntese machadiana; tanto em tão pouco!

Surpreenda-se, divirta-se, instrua-se.

Boa leitura!

Cordialmente,
Os organizadores
Cláudia Freitas de Oliveira
Camila Mota Farias
Augusto Ridson de Araújo Miranda
Altemar da Costa Muniz
Tito Barros Leal

¹ BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única - Obras escolhidas vol. 2*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 73.

² ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1904, p. 149.

Sumário

PARTE I

A formação do Historiador: Articulando a Docência e a Pesquisa

A DUPLA CERTIDÃO DE NASCIMENTO DO ESCOLA SEM PARTIDO: ANALISANDO AS REFERÊNCIAS INTELECTUAIS DE UMA RETÓRICA REACIONÁRIA

Fernando de Araujo Penna

Diogo da Costa Salles 11

ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA

Maria Nahir Batista FerreiraTorres..... 36

PROJETOS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA E.E.F.M TENENTE MÁRIO LIMA: APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES EM PAUTA

Augusto Ridson de Araújo Miranda 53

PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues (INTA-Sobral)

Fátima Maria Leitão Araújo (UECE)..... 75

PARTE II

Questões Teóricas e Metodológicas na História Cultural

ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A HISTÓRIA CULTURAL – AS NOÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS E INCONSCIENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Nádia Maria Weber Santos 105

HISTÓRIA MEDIEVAL E CULTURA ESCRITA. POSSIBILIDADES DA PESQUISA NA HISTORIOGRAFIA CEARENSE

Gleudson Passos Cardoso

José Lucas Cordeiro Fernandes

Luan Lucas Araújo Morais..... 131

DO EGITO PARA O MUNDO: A TRAJETÓRIA DE ROGACIANO LEITE NA CULTURA POPULAR E NA IMPRENSA NORDESTINA (1943-1969)

José Edmilson Teixeira Neto

Francisco Gerardo Cavalcante do Nascimento..... 173

ENTRE A PEDAGOGIA E A APOLOGIA: OLHARES E ESCUTAS SOBRE O VIDEO-CLIQUE “ISSO AQUI É UMA GUERRA” DO GRUPO FACÇÃO CENTRAL (2000-2001)

Alisson Cruz Soledade

Francisco José Gomes Damasceno 197

O ESPAÇO DA MULHER SE AMPLIA A CADA MOMENTO: UMA REFLEXÃO DA (RE) INVENÇÃO DA CANTORIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE MOCINHA DE PASSIRA

Ingrid Monteiro Pinheiro

Vanessa Nascimento de Souza 229

O QUE ATRAVESSA A DANÇA? UMA REFLEXÃO SOBRE FLUXOS DE HISTORICIDADE NOS COCOS FEMININOS DO CARIRI CEARENSE

Camila Mota Farias 249

PARTE III-

Desafios e Debates no Campo da História da Saúde e Doenças

COMO LUTAR CONTRA O CÂNCER? SABERES, INSTRUMENTOS E PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DA CANCEROLOGIA NO CEARÁ (1940-1960)

Luiz Alves Araújo Neto 272

UM DISCURSO “DE ACORDO COM A CIVILIZAÇÃO DO SÉCULO”: MEDICINA E CURA NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA (1850-1860)

Wuendisy Fortunato da Silva

Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano 304

CÂNCER DE MAMA NO CEARÁ: ENTRE A POBREZA E O DESENVOLVIMENTO (1960-1980)

Thayane Lopes Oliveira 323

ENTRE JORNAIS, AUTOBIOGRAFIAS E RELATÓRIOS: Conhecendo a luta pela construção do Asilo de Alienados em Teresina, durante a Primeira República

Márcia Castelo Branco Santana 343

PARTE I

A formação do Historiador: Articulando a Docência e a Pesquisa

JAMES J. H. GREGORY, Marlborough, Mass.

WICK'S SEEDS

Wick's Seed & Plant Co., Rochester, N. Y.

GRAPES

GRAPE VINES IN AMERICA

Wick's Seed & Plant Co., Rochester, N. Y.

Plants, Trees, Shrubs, Fruit and Ornamental Trees, Grape Vines, Small Fruits, etc.

THE NURSERY LINE

THE CHOICEST OLD

Wick's Seed & Plant Co., Rochester, N. Y.

HARRISON CO., Palestine, Ohio.

WICK'S SEEDS

Wick's Seed & Plant Co., Rochester, N. Y.



A DUPLA CERTIDÃO DE NASCIMENTO DO ESCOLA SEM PARTIDO: ANALISANDO AS REFERÊNCIAS INTELECTUAIS DE UMA RE-TÓRICA REACIONÁRIA

Fernando de Araujo Penna³

Diogo da Costa Salles⁴

A influência do Movimento Escola Sem Partido (MESP) nos presentes debates educacionais já pode ser sentida com uma intensidade alarmante. Tal fator surpreende quando observamos que, em pouco mais de dez anos de existência, o movimento já conseguiu estabelecer no nível das discussões e políticas públicas termos e expressões que antes não estavam tão presentes nas questões do campo da educação. Se hoje nos preocupamos com os impactos que já estão surgindo com a normalização de noções como “doutrinação ideológica” ou “ideologia de gênero” nas escolas e com as demandas por uma educação “neutra” e “despolitizada”, é porque o MESP ajudou a tornar esses temas pautas relevantes no debate público. Justamente por isso que qualquer proposta de análise do movimento deve se orientar no sentido oposto, questionando a todo momento a suposta normalidade dessas pautas e quais são os interesses que as organizam. Antes de tudo, é necessário contextualizar a própria existência do MESP e as plataformas que ele defende.

A identidade política e ideológica do MESP está profundamente relacionada com a narrativa que se consolidou a respeito de sua criação. Segundo o fundador do movimento, o advogado Mi-

³ Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFF e parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP UERJ. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da UFRJ e bacharel e licenciado em história pela mesma universidade.

⁴ Licenciatura na área de História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando pelo programa de História Social do Território da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) na linha de pesquisa de Historiografia e Ensino de História.

guel Nagib, sua motivação teria nascido de um fato ocorrido de setembro de 2003. Ao ouvir de uma de suas filhas que seu professor de história havia feito uma comparação entre as trajetórias de vida de São Francisco de Assis e Che Guevara durante a aula, Nagib, que é católico, teria se sentido indignado com tal atitude, classificando-a como uma forma de “doutrinação”. A comparação evidenciaria na atitude do professor um aparente viés político-ideológico que estaria sendo passado tangencialmente para os alunos, pois, segundo Nagib: “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”⁵.

Nas semanas que se seguiram, Nagib tentaria mobilizar outros pais da escola para propor medidas contra o professor. Após ser rechaçado tanto pela direção da escola quanto pelos demais responsáveis, o advogado teria se dado conta da dimensão do problema da “doutrinação ideológica” em salas de aula. Não tendo a quem recorrer, o advogado decidiu construir as próprias ferramentas para ajudá-lo nessa disputa. Daí teria nascido o “Escola Sem Partido” (NAGIB, 2011).

Essa reconstituição não deve ser tomada somente como um apanhado factual a respeito do movimento. No decorrer dos 13 anos de existência do MESP, essa história se estabeleceu como a versão oficial de sua formação e isso não se deu por pura causalidade. Essa narrativa serve uma função específica, transmitindo a mensagem de como o movimento quer ser visto e percebido dentro do espaço público. Há nesse discurso fundador uma síntese de alguns elementos centrais de que o MESP passaria a lançar mão para demarcar seu território no debate educacional. A trajetória de Nagib, convertendo seu empreendimento pessoal – a busca de satisfações contra o professor que teria se aproveitado de sua posição de autoridade para praticar “doutrinação ideológica” em sua filha – no mote principal do

⁵ “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. El País Brasil, Política. São Paulo, 25/6/2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 18/10/2016.

movimento que viria a criar, serve como paralelo para as pautas em torno do qual o MESP viria a se estruturar: defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores.

É com esse discurso que o movimento encontrou e ainda encontra respaldo junto a vários setores da sociedade brasileira, especialmente da classe política, com destaque para grupos conservadores. Como resultado desse processo de legitimação, o MESP passa a assumir novos formatos. Em 2014, atendendo a pedidos do deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC), Miguel Nagib converte as determinações de seu movimento em um anteprojeto de lei, que passou a ser divulgado nos portais do MESP sob a alcunha “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (PENNA, 2016). A partir desse momento, o MESP buscará pelas vias institucionais do Estado as formas de se consolidar definitivamente.

Como exemplo da rápida difusão das ideias do movimento, até outubro de 2016 foram contabilizados mais de 40 projetos de lei em câmaras municipais, assembleias estaduais e no Congresso Nacional inspirados direta ou indiretamente pelos anteprojeto do MESP, que hoje contam com versões para o âmbito municipal, estadual e federal (MOURA, 2016). Na Câmara dos Deputados, onde se concentram os principais projetos de nível federal, uma Comissão Especial formada para avaliar as proposições conta com o apoio majoritário de parlamentares favoráveis ao movimento e reprodutores de seu discurso⁶.

⁶ “Foi instalada na Câmara dos Deputados comissão especial para o ‘escola sem partido’”. Professores Contra o Escola Sem Partido, 5/10/2016. Disponível em: <https://professorescontraoescolasespartido.wordpress.com/2016/10/05/foi-instalada-na-camara-dos-deputados-comissao-especial-para-o-escola-sem-partido/>. Acesso em 04/06/2017.

I. Conservadorismo e a retórica reacionária da ameaça

Propomos nesse trabalho um estudo da constituição ideológica do MESP, a partir de duas dimensões complementares: o modelo de pensamento que o movimento assume para se projetar politicamente dentro dos espaços públicos e a maneira como ele mobiliza argumentos e estratégias discursivas para garantir essa projeção.

Primeiramente, consideramos que a forma como o MESP expressa seu discurso representa uma base político-ideológica de raiz conservadora. Segundo a definição dada por Denize e José Sepulveda (2016), o conservadorismo é uma categoria histórica que deve ser abordada dentro do campo do debate da política. Daí surge um discurso conservador que lança mão de estratégias para “evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário”, visando a manutenção das desigualdades sociais (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 81). O conservadorismo nasce a partir da crítica ao Iluminismo e à Revolução Francesa, constituindo assim um ideário contrarrevolucionário e antidemocrático. Levando em conta esse aspecto, pode-se considerar que “o desenvolvimento do pensamento dxs conservadorxs está relacionado ao seu tempo histórico, ao seu grupo social ou a posição que ocupam na sociedade, e influenciará em suas práticas políticas” (idem, p. 86).

Hirschmann (1992), que trazemos como uma referência para tratar do conteúdo dos discursos mobilizados pelo MESP, considera o desenvolvimento do pensamento conservador nos termos de contra-vestidas reacionárias. Fazendo um paralelo com o esquema de T. H. Marshall para o desenvolvimento da cidadania nas sociedades ocidentais contemporâneas - o avanço linear com a conquista sucessiva de direitos civis no século XVIII, seguida pelos direitos políticos no XIX e culminando nos direitos sociais do XX - Hirschmann contrapõe a esse sistema a noção de que, ao contrário de uma progres-

são ininterrupta, a expansão de direitos e garantias sofreu diversas oposições ideológicas que, muitas vezes, foram bem sucedidas em interromper ou mesmo reverter esse processo de avanço. Por sua vez, Hirschmann desenvolve um sistema próprio onde apresenta de que forma essa movimentação reacionária se estrutura. Porém, ele não está preocupado em um estudo conceitual das bases históricas e sócio-políticas do pensamento conservador, mas sim em tratar dos,

tipos formais de argumento ou de retórica, dando ênfase, pois, às posturas e manobras políticas mais importantes e provavelmente mais utilizadas por aqueles que têm como objetivo desalojar e derrubar as políticas e os movimentos de idéias “ progressistas” (HIRSCHMANN, 1992, p. 15).

É partindo desses elementos retóricos e argumentativos que Hirschmann apresenta o seu modelo de três teses reacionárias: a tese da perversidade, que dita que “qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da ordem econômica, social ou política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar”; a tese da futilidade, que “sustenta que as tentativas de transformação social serão infrutíferas, que simplesmente não conseguirão ‘ deixar uma marca’”; e a tese da ameaça, que “argumenta que o custo da reforma ou mudança proposta é alto demais, pois coloca em perigo outra preciosa realização anterior” (idem, p. 15-16).

Nosso objetivo aqui é abordar as maneiras como o MESP estrutura seus argumentos, usando as teses apresentadas por Hirschmann como ferramentas que permitem o desenvolvimento de uma perspectiva específica sobre o discurso do movimento. Mais especificamente, lançaremos mão da tese da ameaça, pois percebemos que ela desempenha um papel central para que o MESP construa os fundamentos do seu posicionamento conservador para a educação: a oposição entre liberdade de expressão em sala de aula e liberdade de aprender.

A tese da ameaça é utilizada para construir a noção de que qualquer mudança política - no sentido de um avanço ou expansão de direitos - "acarreta custos ou consequências inaceitáveis de um ou outro tipo" (idem, p. 73). A ideia é que o progresso em uma nova frente de conquista de direitos corre o risco de anular conquistas que já foram estabelecidas. Usando o sistema marshalliano como ponto de referência, Hirschmann afirma que a tese da ameaça foi aplicada, primeiramente, para transformar em consenso os argumentos de que a democracia colocaria em risco a liberdade, ou seja, que a consolidação dos direitos políticos na forma do sufrágio universal atentaria contra as liberdades individuais, porque nivelaria por baixo a evolução política e econômica da sociedade à um denominador determinado pelas massas, acabando assim com a excepcionalidade das elites e seu potencial para efetivar o progresso técnico e civil. Outro argumento dessa tese é o que dita os perigos do *Welfare State* (Estado de bem-estar social) para a democracia e para a liberdade, a noção de que o modelo de Estado provedor - estabelecido após a Crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial - torna-se um promotor de coerção social, uma vez que a expansão das competências assistencialistas do Estado o levariam a aumentar sua intervenção na vida dos indivíduos, ameaçando as liberdades civis e políticas.

Hirschmann aponta que os argumentos baseados na ameaça se sustentam numa lógica do *ceci tuera cela* (isso matará aquilo) - por exemplo: a rádio matou o jornal; a televisão matou a rádio; a internet matou a televisão, etc.

O recurso frequente a afirmações do tipo *ceci tuera cela* pode ser interpretado como tendo raízes em uma renitente 'mentalidade de soma zero'. O jogo de soma zero, em que os ganhos do vencedor são matematicamente iguais às perdas do derrotado, é com certeza predominante no mundo dos jogos, e tem uma poderosa presa sobre nossa imaginação estratégica. (...) Examinando com mais aten-

ção, vemos com frequência que as afirmações *ceci tuera cela* apontam para um desfecho negativo, mais que de soma zero: perdemos e ganhamos, mas o que perdemos é mais precioso que o que ganhamos. É um caso de um passo para a frente e dois para trás: o que, em um primeiro momento, parece ser progresso não só é ilusório como francamente empobrecedor. Também nesse caso tais situações lembram a sequência *Hubris:Nêmesis*, em que o homem é punido pelos deuses por ter tido acesso a conhecimentos proibidos ou por ter se tornado poderoso, rico ou bem-sucedido demais; no final, ele acaba em pior situação que no início (se não morto). (idem, p. 103-104).

Assim, a tese da ameaça se fundamenta nessa estrutura do conto moral, onde, assim como nas histórias onde o protagonista que se deixa levar pelo descomedimento (*hubris*) acaba encontrando o seu fim definitivo (*nêmesis*), os processos políticos correm o risco de, ao se exceder nos seus objetivos duvidosos, colocar a perder os ganhos verdadeiramente legítimos que vieram antes.

É necessário considerar que nossa apropriação da tese da ameaça se aplica num contexto diferente ao da proposta original de Hirschmann. Apesar do modelo das teses reacionárias servir como uma crítica ao esquema marshalliano, este ainda serve como principal base para o desenvolvimento das teses. Tal relação não poderá ser reproduzida aqui, uma vez que as especificidades da discussão em torno do MESP não podem ser traduzidas para se adequarem perfeitamente à divisão de Marshall e de Hirschmann. O que propomos é a utilização da tese da ameaça como uma categoria analítica que possibilita um olhar diferenciado a respeito das maneiras como o MESP se posiciona no debate educacional.

II. A retórica reacionária do MESP e seu projeto de escolarização

O MESP busca consolidar uma concepção própria da escolarização através da via política. A perspectiva do movimento implica em definições específicas a respeito do que é ensino, aprendizado, como deve-se estruturar as relações entre professores e estudantes em sala e o trabalho com conteúdos curriculares. Isso leva a uma disputa pelo próprio sentido dessas palavras, constantemente recontextualizadas pelo movimento dentro de um léxico conservador. É a partir daí que o MESP delinea sua territorialidade dentro dos debates em que está inserido. Quando o movimento reivindica para si mesmo o direito de dizer quais são os “verdadeiros” significados de ensinar, aprender, ser um professor, ser um estudante, ele está se colocando como o único interlocutor possível para o debate.

Como mencionado anteriormente, a forma que essa estratégia assume é uma de aspectos conservadores. É partindo desse viés que a concepção pedagógica do movimento é semeada. Podemos observar essa base conservadora do MESP na grande importância que ele atribui à instituição familiar como a fundadora da formação dos indivíduos, tendo a escola uma função complementar e secundária nesse processo; a separação entre as noções de instrução – os conteúdos curriculares prescritos – e educação – a moral e os valores – a primeira que caberia à escola, a segunda à família; além da demanda de que a educação escolar cumpra com os desígnios de certa pluralidade que se traduz, na prática, como a imposição de que a atuação docente seja neutra. Assim, cria-se uma linha hierárquica para questões cujo tratamento é de responsabilidade exclusiva do âmbito familiar e outras do escolar.

Penna (2016) aponta que o MESP representa, mais especificamente, um “projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional” (idem, p. 46). Segundo essa perspectiva:

A escolarização deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em um outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido. Essa interpretação é confirmada por um livro que serve de referencial teórico para esse movimento e é um dos quatro livros citados na “biblioteca politicamente incorreta” do seu site: “Professor não é educador” de Armino Moreira. O livro apresenta como tese central justamente a dissociação entre o ato de educar, que seria responsabilidade da família e da religião, e o ato de instruir, a que o professor deveria se limitar em sala de aula. (idem, p. 46).

Para Penna, os riscos dessa visão sobre educação estariam na transformação das relações de ensino-aprendizagem numa “transação econômica; na qual o aluno e a família são os consumidores; os professores e as escolas, os prestadores de um serviço” (idem, p. 50).

A implementação de tal lógica na escola e nas relações de ensino-aprendizagem teria como consequência a criação daquilo que Licínio Lima (2011) chama de uma educação indecisa. O oposto de uma pedagogia da autonomia, preocupada em fomentar através das relações de ensino-aprendizagem prática democrática da decisão, a educação indecisa seria “heterônoma, regulada por outrem”, promovendo “a inação a passividade e a acomodação, o imobilismo e a irresolução” (LIMA, 2011, p. 4). Através do seu projeto de escolarização, o MESP retira de professores e estudantes a autonomia para decidir sobre o processo de ensino-aprendizado, descartando um certo sentido de educação e produzindo outro.

A concepção pedagógica do MESP também se encontra inserida num cenário mais amplo de lutas pelo sentido da educação. Pode-se interpretar o caráter conservador do movimento como resultado do desenvolvimento de sociedades multiculturais, surgidas num contexto pós-colonial de fim da Guerra Fria, com a consolidação de uma nova forma de capitalismo e as contradições do processo de globalização. O MESP, por sua vez, com sua reivindicação por um pluralismo pau-

tado na neutralidade das práticas escolares, representaria um projeto conservador de multiculturalismo, promovendo uma ideologia de assimilação às tradições da maioria, naturalizando a diferença para que o status quo seja preservado (MACEDO, 2006, p. 335).

Da mesma forma, ainda nos anos 1980, as concepções pedagógicas produtivistas já começam a traçar caminhos em direção à defesa de uma educação neutra, objetiva e voltada para as demandas de um mercado globalizado (SAVIANI, 2005). A educação é convertida numa simples ferramenta a qual indivíduos - não sujeitos - recorrem para “adquirir os meios que lhes permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 21). É assim que se constrói o “neoliberalismo educacional”, uma narrativa em torno de soluções - “terapias pedagógicas” - para os problemas e conflitos sociais através do mercado e da capacitação individual (LIMA, 2005). Assim, a despolitização da escola surge como mais uma manifestação dessa busca conservadora por um modelo de educação que atenda a esses ideais.

III. As referências intelectuais do MESP

Nosso objetivo, de maneira geral, é analisar o uso da tese da ameaça como um elemento central do discurso reacionário do MESP e, para tanto, nos propomos a focar nossa investigação sobre os textos compartilhados pelo movimento, sejam aqueles produzidos por indivíduos diretamente vinculados a ele ou por aqueles que lhes servem de referência intelectual. Estes textos podem ser encontrados numa seção específica do site do MESP, a área de “Artigos”. Essa parte da página é definida da seguinte forma:

Divulgaremos neste espaço artigos relacionados à questão da instrumentalização do ensino para fins político-partidários e ideológicos. As páginas do EscolasemPartido.org estão abertas a todos os que tenham algo a dizer

sobre o tema de que nos ocupamos, não importando a faixa do espectro político-ideológico em que se situem⁷.

Entendemos que tal identificação expressa uma intenção de transformar a seção num eixo para mobilização de discursos que construam relações com o discurso do MESP. Conseqüentemente, foi isso que se construiu ao longo do tempo: uma rede de articulação teórica, conceitual e discursiva entre vários autores, leigos ou não, em torno da missão do movimento. Porém, da mesma forma que o MESP e seu site foram se constituindo como eixos em torno do qual essas ideias puderam se articular, o próprio movimento também foi se estruturando ao longo do tempo a partir dessas influências. Então, consideramos relevante mapear como esse sistema de circulação de informações se formou de maneira a nos conduzir ao movimento que encaramos atualmente.

A nossa proposta é identificar nessa seção as principais referências intelectuais do MESP. O primeiro exemplo de destaque chama a atenção pois ele é reconhecido e mencionado explicitamente pelo próprio movimento como uma influência central, mesmo não sendo o autor com o maior número de artigos publicados: Nelson Lehmann da Silva (publicado 6 vezes). Todos seus textos são acompanhados da sua foto ao lado da seguinte legenda: "O artigo abaixo foi escrito pelo saudoso Prof. Nelson Lehmann da Silva, pioneiro na luta contra a doutrinação ideológica nas escolas, grande incentivador do *EscolasemPartido.org*⁸". Para além deste caso, em que o próprio movimento identifica suas inspirações, outro critério para reconhecer as referências mais importantes para o MESP seria identificar os autores com mais textos citados. Apenas quatro autores contam com mais de dez publicações no site do movimento: Reinado de Azevedo (16 vezes); Olavo de Carvalho (15 vezes); Miguel Nagib (13 vezes); Luiz Lopes Diniz Filho (13 vezes)⁹.

⁷ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos>. Acesso em 12/06/2017.

⁸ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/173-a-doutrinação-ideológica-nas-escolas>. Acesso em 12/06/2017.

⁹ O site do MESP sofre uma reformulação em 2012 e alguns dos artigos originalmente indicados foram apagados. Estamos usando aqui a lista completa, contando os artigos que foram apagados, utilizando a ferra-

Nossa preocupação na presente análise é menos com os indivíduos que militam na defesa do movimento e ajudam a definir as suas pautas atualmente, mas sim com as referências que ajudaram a formar os elementos constituintes da retórica reacionária do MESP. Neste caso, apenas dois dos autores mencionados acima tem textos redigidos antes da fundação do MESP e publicados posteriormente na seção “artigos”: Nelson Lehmann da Silva¹⁰ e Olavo de Carvalho¹¹. A existência prévia desse material e sua posterior apropriação pelo MESP torna especial a influência desses dois autores na trajetória do movimento. Assim, tomamos estes como os precursores da retórica reacionária do MESP. A história de Lehmann nos auxilia particularmente a reconstruir a relação que viria a se construir entre essas figuras e o MESP.

Lehmann, falecido em 2011, foi professor dos Departamentos de História e Ciência Política da Universidade de Brasília (UnB). Porém, é sua atuação como membro do Instituto Liberal de Brasília (ILB) que explica a relação com Olavo de Carvalho e o MESP. Atualmente extinta, a organização era uma filial do Instituto Liberal, associação criada em 1983 com o objetivo de difundir os princípios do liberalismo¹² em segmentos profissionais como “políticos, empresários, pro-

menta Wayback Machine. A seção original de artigos antes da reformulação ainda pode ser acessada em: https://web.archive.org/web/20111017191534/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,1,new_topic, . Acesso em: 12/06/2017.

¹⁰ Seguindo às datas originais de publicação, são esses “A posição do MEC” (2004), “Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania” (2004) e “Como se faz a doutrinação” (2004); “A Doutrinação ideológica nas escolas” (2004), “Escola sem partido?” (2005) e “A doutrinação continua” (2009). Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos>. Acesso em 12/06/2017.

¹¹ Seguindo às datas originais de publicação, são esses “Neutralidade e ortodoxia” (1998), “Educação e consciência” (1999), “Ideário do abuso” (2000), “Consciência reprimida: duas notas” (2000), “O estupro intelectual na infância (carta de Miguel Nagib ao professor Iomar)” (2003) e “Engenharia da delinquência” (2003). Outros textos também reproduzidos pelo MESP surgem após sua fundação em 2004, também como republicações de outros portais: “Enquanto a Zé-lite dorme” (2006), “Uma glória da educação nacional” (2007), “Reação débil e tardia” (2007), “Um guru da educação brasileira” (2009), “Paranóia sociológica” (2009), “Educação e deformação” (2009), “Os novos demiurgos” (2009), “Viva Paulo Freire” (2012), “Bobinha” (2013), “Carta de um aluno” (2014). Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos>. Acesso em 12/06/2017.

¹² As bases do ideário liberal que a instituição divulga estão sedimentadas na vertente neoliberal. O neoliberalismo se desenvolve a partir dos anos 1930, com as obras dos economistas Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises, fundadores da Escola Austríaca. Esse é um contexto de crise do liberalismo clássico e surgimento de modelos econômicos e políticos alternativos como o comunismo soviético, o fascismo italiano, o nazismo

fessores universitários, jornalistas, militares e intelectuais em geral” (GROS, 2002, p. 131). O envolvimento de Lehmann com o ILB consta nas memórias autobiográficas presente em um dos apêndices do livro *A religião civil do Estado moderno* (2016), sua principal obra, e está diretamente ligada às suas convicções políticas conservadoras: “O que me parece urgente hoje é chamar a atenção da sociedade brasileira para a onipresente falácia dos ideólogos de esquerda” (SILVA, 2016, p. 184). Ele define “o esquerdismo, ou seja, o socialismo utópico” como uma “persistente doença infantil” e considera a literatura neoliberal como a resposta definitiva para combater tais correntes (idem, p. 189).

Pode-se observar no site do ILB¹³ que questões envolvendo temas que se tornariam caros para o MESP, como a doutrinação ideológica nas escolas, já apareciam em textos publicados por Lehmann bem antes da fundação do movimento em 2004. Assim como seu correspondente nacional, o ILB tinha a mesma função de servir como ponto de encontro para articulação política da intelectualidade conservadora e neoliberal da região. Dentre os contatos criados pela organização, Lehmann faz questão de ressaltar que “entre as amizades me foram direta ou indiretamente proporcionadas pelo Instituto Liberal, consta-se a de Olavo de Carvalho” (idem, p. 183). O próprio Olavo de Carvalho, por sua vez, reconheceu a importância fundadora de Lehmann para o MESP. Em uma publicação de 11 de janeiro de 2016 em seu perfil no Facebook, Olavo menciona-o como um pioneiro na denúncia de “livros didáticos recheados de propaganda comunista”,

alemão e o reformismo keynesiano. A Escola Austríaca aparece principalmente como uma resposta ao modelo de intervenção do Estado na economia do keynesianismo, propondo “o retorno ao capitalismo livre de controles, à economia gerida pela ordem espontânea do mercado” (GROS, 2002, p. 74). A desregulamentação da economia se traduz na da própria sociedade. Assim, a noção de individualidade pautada pela propriedade privada; a valorização da liberdade econômica como princípio maior da ordem social e a relativização da liberdade política; a naturalização da desigualdade entre homens e mulheres; a garantia a um Estado de Direito baseado no governo das leis – em que “os homens sejam tratados com igualdade, mas não que sejam iguais” (GROSS, 2002, p. 81) – são conceitos estruturais para o neoliberalismo.

¹³ A página se encontra fora do ar, mas todas as suas publicações podem ser acessadas pelo *wayback machine*. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20020708123543/http://www.bsb.netium.com.br/inst.liberal/>. Acesso em: 12/06/2017.

afirmando que “inspirado no Lehmann, o promotor Miguel Nagib criou o ‘Escola sem Partido’”¹⁴.

O comentário de Carvalho não traz uma relação meramente circunstancial. Através da página do ILB podemos verificar na lista de associados da instituição os nomes de Miguel Nagib e Bráulio Porto de Matos – respectivamente, o atual coordenador e vice-presidente do MESP - como membros do ILB pelo menos desde 2002, bem antes dos ocorridos que, segundo a versão oficial da criação do MESP, levaram o movimento a se constituir¹⁵. Através do ILB, temos um ponto de virada significativo com o desvelamento de uma história subterrânea do MESP, uma versão alternativa à narrativa oficial de Nagib. Contrariamente, o envolvimento dos próprios criadores do MESP com uma entidade como o ILB anos antes da fundação do grupo demonstra toda uma outra dimensão de interesses e motivações políticas por trás da existência do movimento.

A figura de Olavo de Carvalho é igualmente importante, em primeiro lugar, devido à sua inserção dentro do cenário político contemporâneo. A trajetória do filósofo associa-se intimamente ao fortalecimento de movimentos de orientação conservadora, que se consolidaram nos últimos 20 anos através de pautas como a desconfiança dos meios de comunicação e dos saberes acadêmicos, além de encontrarem na internet um dos seus principais meios de divulgação¹⁶. Assim como no caso de Lehmann e do ILB, isso recontextualiza o MESP dentro de um cenário de disputas políticas muito mais amplo do que o próprio movimento. Da mesma forma, tal consideração nos leva ao segundo motivo para a importância de Carvalho nesse sistema de relações. Porque, ao contrário do que afirma a narrativa fundadora de Nagib em torno do professor de história que comparou

¹⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/olavo.decavalho/posts/10153826982267192>. Acesso em: 12/06/2017.

¹⁵ Disponível em: <https://web.archive.org/web/20021204030802/http://www.bsb.netium.com.br:80/inst.liberal/associados.htm>. Acesso em: 12/06/2017.

¹⁶ “A direita abraça a rede”. Pública - agência de reportagem e jornalismo investigativo, 22/6/2015. Disponível em <http://apublica.org/2015/06/a-direita-abraca-a-rede/>. Acesso em: 4/6/2017.

São Francisco de Assis com Che Guevara para “doutrinar” sua filha, as questões que o MESP está levantando não surgem com o movimento, muito menos fazem parte de uma cruzada moral de famílias preocupadas com a educação de seus filhos. Em torno do discurso de despolitização da escola e do ensino, o MESP se alimenta de motivações e projetos essencialmente políticos.

IV. A “dupla certidão de nascimento” do MESP: Olavo de Carvalho ajudou a dar à luz o “Escola Sem Partido”

Optamos, uma vez justificada a escolha de Olavo de Carvalho dentre os outros autores mais citados da seção “artigos”, por tomar como principal objeto de análise o texto “O estupro intelectual da infância (carta de Miguel Nagib ao professor Iomar)”¹⁷. Nossa proposta é analisar esse texto por completo, utilizando-o como referência para compreender importantes elementos do discurso do MESP. A escolha do texto se justifica pelos motivos que nos levarão a chamá-lo de a “dupla certidão de nascimento” do MESP.

Na narrativa de criação do MESP, o advogado Miguel Nagib conta que escreveu um texto denunciando a atitude do professor de história da sua filha e foi distribuí-la na frente da escola particular onde ela estudava. Segundo relatos da época, o tal documento não estaria assinado pelo seu autor e, apesar de ter sido escrito no formato de uma carta, não foi entregue diretamente ao seu destinatário, mas a pais e alunos na entrada da escola¹⁸. Nós podemos ter hoje acesso ao referido documento porque ele foi divulgado por Olavo de Carvalho, acompanhado de um texto da autoria deste último. Um detalhe importante, e que nos permite afirmar a existência de uma rede de contato que incluía Miguel Nagib e Olavo de Carvalho mui-

¹⁷ Disponível em: <https://web.archive.org/web/20030921075113/http://www.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>. Acesso em: 12/06/2017.

¹⁸ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>. Acesso em 08/04/2017.

to provavelmente através do ILB, é que a carta escrita pelo primeiro e o texto que a acompanhou redigida pelo segundo estão datadas do mesmo dia: 19 de setembro de 2003. A importância da carta está estabelecida no próprio mito de origem do MESP e a relevância do texto escrito por Olavo se dá por ele antecipar várias das estratégias retóricas utilizadas no discurso reacionário do movimento, especialmente o recurso à tese da ameaça representando os professores como abusadores de crianças – no caso específico, como estupradores. Por isso, chamaremos este documento composto pela carta de Nagib e o texto de Carvalho de a “dupla certidão de nascimento” do MESP.

A nossa análise da “dupla certidão de nascimento” do MESP será focada no texto redigido por Olavo de Carvalho por duas razões. A primeira deve-se à hipótese que pretendemos corroborar com a análise que será realizada na sequência: que o discurso produzido por Olavo de Carvalho utiliza, antes mesmo da fundação do MESP, estratégias retóricas que serão mobilizadas, exploradas e expandidas pelo movimento. A segunda razão dá-se devido à nossa leitura de que a carta redigida por Nagib não traz muitos elementos interessantes para a compreensão do discurso do MESP, constituindo basicamente um esforço retórico para mostrar a diferença entre São Francisco de Assis e Che Guevara. A redação da carta é mais reveladora da combinação explosiva do anticomunismo com o fervor religioso do seu autor, evidenciados em passagens como esta:

“Che” Guevara era tão parecido com Francisco de Assis quanto um discípulo de satanás se parece com um discípulo de Nosso Senhor. De família rica, São Francisco de Assis abraçou a pobreza para levar amor onde houvesse ódio; “Che” Guevara largou tudo para levar o ódio a toda parte. São Francisco olhava para o Céu; “Che” Guevara não olhava senão para sua utopia materialista. O Santo dedicou sua vida ao Evangelho; o guerrilheiro, à mais assassina das ideologias. Amigo de Deus, São Francisco ajudou

a edificar o Seu Reino; amigo de Fidel – que o traiu, enviando-o para a morte na selva boliviana –, “Che” Guevara ajudou a implantar o único regime totalitário da história da América Latina e uma das ditaduras mais antigas do planeta (NAGIB, 2003).

A carta, além de tentar mostrar o “absurdo” da comparação entre o santo e o “monstro”, reforça duas ideias importantes para o discurso posterior do movimento. A primeira delas é a da “doutrinação ideológica” como o ato de impingir “às frágeis consciências” a visão de mundo do professor. A segunda ideia é a oposição entre “transmitir o conhecimento” aos alunos e capacitá-los para “transformar o mundo”, como se fossem tarefas incompatíveis. As ideias da “doutrinação ideológica” e da dissociação entre educar e instruir serão importantes no discurso do MESP, mas são apenas citadas por Miguel Nagib na carta.

Venho acompanhando há algum tempo o seu incansável esforço para doutrinar ideologicamente as crianças do Sigma, impingindo às suas frágeis consciências a visão que o senhor tem do mundo; e sei que para atingir esse objetivo – que o senhor certamente acredita ser necessário para a “construção de um mundo melhor” –, o senhor não hesita em aplicar à complexa disciplina que leciona o modelo de narrativa das histórias infantis, onde o Mal jamais se confunde com o Bem. (...) Ora, direis, se as crianças gostam e aprendem, por que não? Além disso, não podemos esquecer que o senhor é um idealista e que o seu objetivo não é propriamente transmitir aos alunos um conhecimento objetivo sobre o passado, mas capacitá-los a “transformar o mundo”, não é verdade? Daí a necessidade de fornecer-lhes aquele conjuntinho básico de certezas que eles mais tarde vão poder usar numa mesa de botequim, num almoço em família, ou quem sabe até na vida pública. O senhor pensa longe, Professor (NAGIB, 2003).

V. “O estupro intelectual da infância”: o discurso de Olavo de Carvalho como referência para o MESP

Reproduziremos, nesta seção, o texto completo “O estupro intelectual da infância”, entremeado com as análises das passagens e utilizando-as para fazer referências a estratégias retóricas posteriormente exploradas pelo MESP. Como nosso foco é no recurso à tese da ameaça pelo discurso reacionário, vale a pena destacar que o próprio título do texto já aponta para a figura do professor como o foco desta ameaça porque é ele que realizará “o estupro intelectual da infância”. Veremos que esta ideia é desenvolvida ao longo do texto.

Esta é a carta que um pai, cansado de ver a filha e suas colegas usadas como plateia dócil para a propaganda comunista num colégio de Brasília, enviou ao responsável por esse abuso intelectual de menores. É um documento humano da maior relevância para a compreensão da atual loucura brasileira. O professor ensinava às meninas que Che Guevara era um santo do mesmo estofado moral de Francisco de Assis. Mas o que pode haver de comum, perguntava o remetente, entre o místico que professava: “Onde houver ódio, que eu leve o amor”, e o revolucionário sangrento que ensinava seus seguidores a transformar-se, pelo cultivo sistemático do ódio, em “eficientes e frias máquinas de matar”? (CARVALHO, 2003).

Olavo de Carvalho apresenta o seu texto como se ele fosse apenas uma introdução para a divulgação da carta produzida por Miguel Nagib e a representa como um documento importante para compreender a “atual loucura brasileira”. No entanto, ele é muito mais do que isso, porque antecipa várias das estratégias retóricas que serão exploradas pelo MESP ao longo da sua trajetória, ao representar o professor como “responsável por esse abuso intelectual de menores” e os alunos como “plateia dócil para a propaganda comunista”. A resposta que Olavo de Carvalho dará em seguida sobre a pergunta do que há de comum entre São Francisco de Che Guevara será repetida e reafirmada pelos defensores do MESP nos anos subsequentes.

A resposta, evidentemente, não se encontra nem nos escritos de São Francisco, nem nos de Che Guevara. Encontra-se nos “Cadernos do Cárcere” de Antonio Gramsci, onde se ensina que a Igreja não deve ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e usada como caixa de ressonância da propaganda comunista. Suprimido o conteúdo do seu discurso, esvaziado da fé cristã, da caridade, da obediência a Deus, reduzido ao estereótipo banal do jovem rico que abandona a família para ir falar aos pobres, Francisco torna-se indiscernível de Guevara. Eis o ensinamento de Antonio Gramsci transformado em prática pedagógica. (CARVALHO, 2003).

O elemento responsável pela comparação seriam os ensinamentos do filósofo italiano Antonio Gramsci. A limitação de espaço do presente texto não nos permite criticar a caracterização deturpada das ideias do filósofo, mas o que aqui nos importa é perceber como o pensamento do filósofo é identificado como a grande teoria por trás de uma suposta conspiração comunista e, ainda segundo Olavo de Carvalho, transformado em prática pedagógica. Em termos de pensamento educacional, outro alvo recorrente de Carvalho é Paulo Freire. No texto “Educação e Consciência” (1999), que também faz parte do acervo da seção “artigos” da página do MESP e também é anterior à fundação do movimento, é dito que Freire é “um sujeito oco, o tipo acabado do pseudo-intelectual militante” e que “sua fama baseia-se inteiramente no lucro político que os comunistas obtêm do seu método. Esse método, aliás, não passa de uma coleção de truques para reduzir a educação à doutrinação sectária”¹⁹. É impressionante notar como o MESP se apropriará deste discurso, reproduzindo-o muitos anos depois.

O coordenador do MESP compartilhou no seu perfil público em uma rede social, no dia 30 de agosto de 2015, duas imagens (uma delas o cartaz com os “deveres do professor” e outra a imagem de

¹⁹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/176-educacao-e-consciencia-entrevista-com-o-filosofo-olavo-de-carvalho>. Acesso em: 4/6/2017.

um vampiro morrendo com uma estaca cravada no seu coração) acompanhada dos dizeres: “A afixação desse cartaz nas salas de aula – como prevê o PL Escola Sem Partido – terá o efeito de uma estaca de madeira cravada no coração da estratégia gramsciana que vampiriza os estudantes brasileiros *há mais de 30 anos*” (grifos nossos). No mesmo dia, Nagib publicou a mesma imagem do vampiro morrendo com uma estaca no coração (desta vez ela havia sido editada para que o rosto de Gramsci fosse sobreposto ao do vampiro e o logo do MESP fosse afixado na estaca) acompanhada do comentário: “Conde Gramsci, o vampiro que vampiriza a educação brasileira, com a ajuda de Paulo Nosferatu Freire, pode estar com seus dias contados”²⁰. Podemos perceber que as ideias defendidas por Olavo de Carvalho antes da fundação do MESP foram incorporadas ao discurso dos seus propositores. Outra consideração importante é constituída pelo recorte temporal proposto por Miguel Nagib para o início da doutrinação: 30 anos. É importante destacar que ele identifica o início do problema da doutrinação com o fim da ditadura e a redemocratização no Brasil. Este marco temporal é importante para entender quando surge a ameaça à qual o MESP se refere.

O atual ministro da Educação, sr. Christovam (sic) Buarque, não há de querer alegar que a conduta do professor de Brasília é um caso isolado. A mentira perversa que esse cidadão inocula em suas alunas é doutrina oficial ou pelo menos oficiosa do governo brasileiro, condensada na “teologia da libertação”, personificada no guru presidencial Frei Betto e retransmitida diariamente a milhões de crianças brasileiras nas escolas públicas e particulares. Que uma delas tente objetar, mesmo timidamente, e saberá o que é ser alvo de discriminação, de intimidação psicológica, quando não da ameaça explícita de ver sua carreira escolar arruinada. O método pedagógico implantado neste país é o do estupro intelectual, calculado por

²⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=425336157671680&set=pb.100005858980838.-2207520000.1496589524.&type=3&theater>. Acesso em: 4/6/2017.

Antonio Gramsci, para alcançar suas vítimas numa idade em que seus cérebros não estejam prontos para reagir criticamente a um assédio publicitário incansável e brutal. (CARVALHO, 2003).

Temos no parágrafo reproduzido acima outra das estratégias retóricas delineadas por Olavo de Carvalho, que será reproduzida com frequência pelos defensores do MESP: a ideia de que a doutrinação não constitui um caso isolado, mas faz parte de uma doutrina oficial do governo brasileiro. Uma doutrina que não abriria espaço para a objeção por parte dos alunos e teria sido meticulosamente calculada por Gramsci, ainda segundo Olavo de Carvalho, como uma forma de “estupro intelectual”. A ideia de uma conspiração coordenada intencionalmente pela esquerda para doutrinar os jovens será reforçada pelo coordenador do MESP em suas falas posteriores. Em um vídeo gravado com o grupo Revoltados Online, Miguel Nagib diz: “Há um ataque frontal à família. O petismo continua... porque o PT está momentaneamente fora do poder, mas o petismo continua dominando a máquina do Estado e sobretudo o sistema educacional”.²¹ Para um movimento que se diz apartidário, o MESP parece ter um foco de ataque bastante específico e que reforma a estratégia retórica de Olavo de Carvalho ao insistir na existência de uma grande conspiração que dominaria a máquina do Estado com uma doutrina oficial.

Mas os manipuladores não se contentam com a propaganda doutrinária. Passam à arregimentação ativa, usando seus alunos como exército de reserva para engrossar passeatas convocadas pelo partido governista ou pela rede internacional de ONGs esquerdistas milionárias, que, mui gramscianamente, se autodenomina “a sociedade civil organizada”, ou seja, o Partido sob outro nome. Aí, também, a indocilidade custa caro ao aluno. Um de meus próprios filhos já foi vítima disso. (CARVALHO, 2003).

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LplMeRoMhWA>. Acesso em: 12/06/2017.

O parágrafo reproduzido acima, assim como o abaixo, vai ampliar a ideia de uma conspiração ampla, com a participação da sociedade civil organizada. Reforça também, outra estratégia discursiva muito utilizada pelo MESP e movimentos similares, que é uma aproximação entre o comunismo e o fascismo. Além disso, outra convergência entre o discurso de Olavo de Carvalho e o do MESP é que este problema tem início com a redemocratização, já que Cristovam Buarque estaria administrando o legado iniciado por governos anteriores.

As escolas brasileiras, sustentadas com o dinheiro de nossos impostos ou de nossas mensalidades, transformaram-se em centros de adestramento da juventude comunista, ou fascista, já quase pronta para denunciar os pais à autoridade constituída quando ouvir em casa alguma conversa politicamente imprudente. O que não posso, em sã consciência, é lançar a culpa de tudo no sr. Christovam (sic) Buarque. Seu antecessor no cargo já fez o possível para aplanar os caminhos do demônio. O sr. Buarque é apenas o feliz herdeiro e administrador desse legado macabro. (CARVALHO, 2003).

Considerações finais

Com as questões aqui levantadas, procuramos tratar dos temas referentes ao MESP, seus projetos e visões a respeito de educação através de outros ângulos. Para que isso fosse possível, entendemos ser necessário nos apropriarmos desses objetos de maneira a demonstrarmos a interlocução que eles desenvolvem com movimentos e iniciativas de natureza semelhante e que já vem se consolidando ao longo do tempo. Assim, intentamos comprovar que o discurso que sustenta o MESP não nasce com o movimento, mas faz parte de uma relação de disputas mais amplas pelo sentido da educação.

A recapitulação realizada a respeito das conexões entre Nelson Lehmann, Olavo de Carvalho e o movimento desempenhou o papel de apresentar a história do MESP antes de sua própria fundação, mostrando a inserção dos criadores e influências do grupo em uma mobilização de ideias conservadoras e projetos políticos em que o movimento se inclui. Consideramos significativo ressaltar a importância dessa estratégia na abordagem do MESP como um objeto de estudo. Isso porque, desde sua fundação, o movimento vem prosperando ao fazer o exato oposto, ou seja, afirmando que suas motivações são absolutamente despolitizadas e descompromissadas com qualquer tipo de ideário ou filosofia. Tal argumentação tem a finalidade de colocar o movimento e seus adeptos como intocáveis por todo tipo de crítica. Afinal, os críticos de uma escola “sem partido” só poderiam estar interessados numa escola aparelhada por ideologias políticas buscando converter estudantes vulneráveis para seus interesses. Essa estratégia de anular os questionamentos ao movimento e aos projetos de lei que dele derivaram só poderia ser bem-sucedida caso o MESP pudesse se revestir de uma aura igualmente apartidária. É essa função que a versão oficial de Nagib sobre a criação do movimento cumpre. Esse é um dos pontos que pretendemos refutar nesse trabalho.

Nosso objetivo constitui-se na desnaturalização dessa narrativa confortável que o MESP construiu para si mesmo a respeito de seus objetivos e motivações. Apontamos os caminhos possíveis para tanto ao resgatarmos a influência que personagens como Lehmann e Carvalho tiveram antes, durante e depois da criação do movimento. No caso de Carvalho, ainda tivemos a oportunidade de destrinchar alguns aspectos da formação do discurso em torno do risco da “doutrinação ideológica” para a liberdade de ensinar dos estudantes; argumentos que o MESP viria a consolidar, mas que antecedem ao movimento. A metodologia aplicada através da tese da ameaça serviu para mostrar os caminhos possíveis dessa abordagem.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Olavo de. **O estupro intelectual da infância**. 2003. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>. Acesso em 4/6/2017

GROS, Denise Barbosa. **Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 2003.

HIRSCHMANN, Albert. **A retórica da intransigência**: perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

LIMA, Linício. “Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”. In: **Educação, sociedade e culturas**, n 23, 2005.

_____. “Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, Dezembro 2011.

MACEDO, Elizabeth. “Por uma política da diferença”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, Miguel. **Carta de Miguel Nagib ao professor Iomar**. 2003. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>. Acesso em 4 jun. 2017

PENNA, Fernando. “Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação conservadora”. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria & Martins, Marcus Leonardo (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história**. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Demerval. "As concepções pedagógicas na história da educação brasileira" In: **Projeto 20 anos do Histedbr**, Campinas, 25 de agosto de 2005.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. In: **Movimento - Revista de Educação**, ano 3, n. 5, 2016

SILVA, Nelson Lehmann da. **A Religião Civil do Estado Moderno**. 2^a ed. Campinas: Vide Editorial, 2016.

ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA

Maria Nahir Batista FerreiraTorres²²

Introdução

Considera-se que os professores de História da Educação Básica mobilizam, diariamente, durante as suas aulas e práticas, diversos saberes e conhecimentos provenientes de variadas fontes, bem como uma perspectiva com fulcro no terreno profissional. O objeto deste estudo é a formação docente para o ensino de História na Educação Básica. O objetivo do ensaio foi analisar a concepção dos docentes acerca da formação recebida para atuar no Ensino Médio na disciplina História. A metodologia do estudo ancorou-se nos escritos de Guathier (1998), Imbernón (2010), Monteiro (2007), Nóvoa (2005), e Tardif (2012). Na fundamentação documental, realizaram-se entrevistas com os docentes específicos atuantes em um município, pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Ceará. Constatou-se uma dicotomia entre a teoria e a prática, que foi sendo superada pelos docentes, no fazer cotidiano do seu ofício.

A formação de professor é objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países, destacando-se as contribuições de estudos e pesquisas realizados por Alarcão (2003), Imbernón (2010), Nóvoa (1995) dentre outros, cujo interesse concentra-se sobre a análise da formação continuada de professores, na perspectiva de compreender os processos, e os significados sobre a prática e os resultados de desempenho dos discentes.

²² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Licenciada em História pela Universidade Federal de Paraíba - UFPB. Mestra em Educação pela UECE. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará.

O *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade* (FAZENDA, 2001), expressa dois conceitos para definir formação. O primeiro indica que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propósitos de formação de determinada sociedade”. (BATISTA apud FAZENDA, 2001, p. 135). Aponta, assim, que a formação oferece uma forma, sem, no entanto, modelá-la, o que constitui “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. (BATISTA apud FAZENDA, 2001, p. 135). O segundo expressa “formação como ação de formar” – do latim *formare* – verbo intransitivo que significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a desenvolver uma pessoa. Isto envolve diferentes concepções de formação docente ligadas a enfoques específicos. Pelos conceitos, evidenciamos que a formação é uma dinâmica que recebe a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

Nóvoa (1995) menciona novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, com base no contexto escolar. O autor adverte, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”. (p. 26).

Nesse sentido, na abordagem da formação docente estão presentes várias concepções e perspectivas, sobre essa questão Garcia menciona que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros

conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Na aceção de Garcia (1999), quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

No que é atinente à formação, Antonio Nóvoa ensina que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1995, p. 25).

André (1997) defende a ideia de que não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista, sendo então necessária a ampliação do olhar sobre este complexo processo, articulando o micro e o macrossocial, o indivíduo e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural. O repensar da formação do professor insere-se numa perspectiva de superação da racionalidade técnica, excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva com fulcro no terreno profissional.

Com efeito, a proposta de formação de professores depende da percepção que se possui de educação e de seu papel na sociedade, considerando os saberes científico, pedagógico e político-social como partes integrantes da formação dos professores. Desse modo, este artigo objetiva analisar a concepção dos docentes acerca da formação recebida para atuar no Ensino Médio na disciplina História.

Metodologia

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, razão por que o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido desde o ponto de vista dos agentes estudados. (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Nessa perspectiva, este artigo exprime abordagem qualitativa, visto que se propõe analisar as impressões e concepções dos professores de História acerca das práticas utilizadas em sala de aula.

É uma pesquisa de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados são coletados no *locus* onde ocorrem os fenômenos sob exame. Tem, portanto, como lugar de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio localizadas numa cidade no interior do Estado do Ceará. Estas pertencem à rede pública estadual, uma das quais funciona desde 1994, localizada na Sede da Cidade, estrutura física que compreende salas de aula, laboratórios, quadra esportiva coberta e ginásio poliesportivo, biblioteca e área administrativa, distribuídos em dois andares. Possui 51 professores. A outra escola iniciou o funcionamento em 2005 e está localizada num Distrito desse Município, com estrutura física composta de salas de aula, banheiros e sala da administração. O quadro docente é composto por 23 docentes.

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas e que ministram aulas no Ensino Médio na disciplina História, totalizando sete sujeitos. Os critérios de exclusão foram os professores de História que não desenvolvem função docente e desincumbem da gestão ou ministram aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem Licenciatura em História e desenvolvem função docente na disciplina História no Ensino Médio, possuem de quatro a 15 anos de docência, sendo prevacente o tempo de seis anos. São egressos de variadas instituições formadoras públicas e privadas e de períodos distintos. *Para resguardar o anonimato dos sujeitos, eles não foram identificados pelo nome. Utilizamos a nomenclatura professor/a e os números 01, 02, 03, 04, 04, 06 e 07, acrescidos de Escola 1 e Escola 2.*

Como estratégia para operar a coleta de dados, recorreremos aos questionários composto, inicialmente, por uma breve explicação acerca da sua finalidade, posteriormente uma identificação do sujeito e, por fim, dez perguntas abertas que versavam sobre como se deu o ingresso na docência, a formação inicial, os desafios enfrentados na docência na disciplina História e as potencialidades. Bastos (2009) argumenta que o questionário contribui com a coleta de dados acerca de uma temática, pois se estrutura de forma lógica e direta, permitindo uma comunicação eficiente entre os sujeitos envolvidos – pesquisador e participante. Além disso, torna-se mais confortável por permitir que o entrevistado responda-o no momento que julgar mais oportuno.

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Resultados e discussão

Sobre a formação inicial acadêmica, os professores narraram como foi o curso de História, em alguns casos, a formação foi realizada em regime especial, em fim de semana. Para alguns professores, cursar História não era o objetivo de formação. Os relatos dos sujeitos da pesquisa expressaram marcas importantes da formação inicial acadêmica, que demarcaram escolhas nos caminhos da formação e da docência. As narrativas desvelam que foi necessária aceitação para cursar a formação que foi possível obter.

O curso foi em fim de semana. Todo fim de semana agente tinha um encontro com os professores, alguns eram daqui, outros de fora. Apesar de trabalhar durante a semana agente, sempre procurava saber mais, estudar, se aprofundar, já que a História era nova pra mim e até então não era o meu foco. Eu já trabalhava com Português. Quando cada professor chegava tinha que se apresentar na sala e, geralmente, eu costumava dizer que na minha formação de História eu caí de paraquedas. Depois eu fui ver que aquilo ali realmente fazia parte de mim porque trabalha muito com interpretação e História também, então foi só um link de uma disciplina pra outra de um curso pra outro. (PROFESSORA 01 – Escola 1).

Como não veio a formação do curso que eu necessitava, que eu queria, eu acabei ingressando na área de História. A gente sabe também que a nossa formação acadêmica deixou um pouco a desejar, porque a nossa faculdade só era no fim de semana, não era uma universidade todos os dias como a gente vê de costume. A gente sabe, também que deixou muito a desejar porque é complicado você dar uma formação de quatro anos apenas em fim de semana e o professor às vezes tem muita bagagem, mas não tem tempo pra passar aquilo pra você. A gente teve esse prejuízo de ter essa formação de fim de semana, mas eu poderia falar pra você da necessidade de você se apaixonar, de você querer cada vez mais conhecer, de

you want to research, not just stay in what the professor is passing, but also try to do your part. (PROFESSORA 02 – Escola 1).

A constituição do professor ocorre por meio de múltiplas relações vivenciadas no seu dia a dia, como observa Nogueira

We do not become teachers. We become teachers over the years through experiences, living and interactions. The teacher is being forged in daily practice, in contact with centers of formation, theories, authors, the paths to (...) be a teacher (...) pass through teacher education courses, universities and continue in pedagogical encounters, in meetings in the proper work space, in short, in continuous formation. (2003, p. 149).

The testimonies of teachers demonstrate the conceptions that emanate from the interior, the more striking experiences that bring the subjects to the core of research.

I entered the History course with the objective of doing Law, but it was not possible, I concluded History. If I had maturity at the time, I would have taken more of the course and what the university offered, but I didn't, I was the new one in the class. But people stay more in theory even, more focused on other questions of History that are not teaching, the formation of critical sense, of understanding of how to try to build a researcher, but in reality, we are leaving teachers here. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

When I was already a bachelor in Social Communication, my formation in History was through CEFOP (Special Course in Pedagogical Formation), not only in History, because I graduated with the specialization to teach Portuguese, Sociology and History. In this formation I had Methodology of History Teaching, within this course. I also

as Teorias Pedagógicas com embasamento teórico e também prático. No Curso de Comunicação eu paguei muita cadeira relacionada com História também. (PROFESSOR 04 – Escola 2).

Conclui a faculdade, fizemos o TCC, apresentamos, foi muito bom, porque eu queria muito cursar nível superior. Mesmo sendo fim de semana, foi uma oportunidade e aproveitei. Lá aprendi muito em termos de teoria. Você vai aprendendo muitas coisas novas que antes você não sabia nem o que era e como acontecia. (PROFESSORA 05 – Escola 2).

A fala do Professor 06 demonstra que sua formação inicial acadêmica não faltou aproximação com a realidade escolar, muitas vezes reivindicada nos cursos de licenciatura:

A minha formação em História foi em fim de semana. Ajudou muito porque a turma já era de professores, só não tinha a formação acadêmica, então os professores consideravam muito a experiência de sala de aula da gente e explicava os conteúdos voltados para a escola. (PROFESSORA 06 – Escola 2).

A narrativa da Professora 07 evidencia seu envolvimento com a formação acadêmica.

A maioria já era professor e tinha graduação. Tinha alguns já graduados fazendo o curso por gostar de História e/ou porque o curso da gente dava o direito de ensinar da educação infantil ao ensino médio, tinha pessoas que tinha ensino superior só para ensinar até o 9º ano. Em questão de estudar a gente sempre se encontrava pra estudar por conta dos seminários, os trabalhos e eram trabalhos enormes e eu passava a madrugada pesquisando pra conseguir obter uma nota boa. (...) Não acho que deixou a desejar por ser fim de semana, porque o curso quem

faz é o aluno, o curso ser de segunda a sexta, se você não tiver interesse é como se você não tivesse nenhum dia de estudo, então quem faz valer o estudo é o aluno. (PROFESSORA 07 - Escola 2).

As respostas fornecidas pelos professores 01, 02, 05 e 06 mostram que a realização do seu curso em fim de semana, ensejou lacunas na formação, pois não vivenciaram outros espaços de formação além da sala de aula. Isto diverge da Professora 07, que atribui a aprendizagem à dedicação e ao compromisso do estudante. A escolha pelo curso de História também foi conflitante, como revelam os professores 01 e 03, pois não era a sua opção de formação, bem como a professora 02, que também menciona que preferia outro curso, e o Professor 04, que era bacharel e só depois adentrou a educação, ingressando em História e, ainda, a Professora 07, que sonhou com o curso de Direito mas as condições em que estava inserida não lhe permitiram.

As narrativas desvelam que os aspectos relacionados às questões econômicas e sociais constituem um problema atual que permeia a formação do professor, em que se incluem os cursos em regimes especiais, geralmente, sem condições de proporcionar outros espaços de formação, resumindo-se às aulas no fim de semana.

Nessa perspectiva, Imbernón evidencia que:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação, ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (2010. p.55).

Assim, o contexto em que o professor está inserido influencia na sua formação e, na medida em que os cursos não se apresentam eficazes, amplia-se a discussão em torno das abordagens teórico-metodológicas dos processos de formação continuada, como possibilidade de qualificação da prática docente, com o intuito de permitir aos professores refletir sobre os significados das teorias e métodos, bem como da realidade histórica e sociocultural.

Na perspectiva de Monteiro (2007), ao tratar de como o ofício do professor de História se realiza, aponta que efetivamente determinados conhecimentos históricos são produzidos nos procedimentos de ensinar e do aprender no interior das salas de aula. Considera-se que os professores de História do Ensino Fundamental e Médio mobilizam, diariamente, durante as suas aulas e práticas, diversos saberes e conhecimentos provenientes de variadas fontes.

A seguir, mostramos as transcrições das falas dos professores sobre os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História.

Não tem condições de o professor entrar em sala de aula sem ter o domínio do conteúdo. Não dá. Primeiro, porque o aluno percebe, sabe realmente se o professor tem domínio do conteúdo. Também é necessário administrar a sala de aula. A gestão da sala de aula é importante e a própria metodologia aplicada, a gente tem que usar o livro didático mas não se ater a ele, existe outras fontes. (...) Até outros livros também, e incentivar os alunos a trabalhar com outros livros porque a escola dispõe de livros pra isso. (PROFESSORA 01 – Escola 1).

Você tem que gostar de ler, tem que se apaixonar, tem que gostar de pesquisar também, porque História é vasto, o conteúdo. Não tem como você saber de tudo, cada vez mais que você lê sobre um determinado tema você vai conhecendo alguns detalhes e um grande historiador, a diferença que ele faz é quando ele sabe os detalhes. No

geral praticamente todos abordam, todos sabem, e quando você pega os detalhes daquele contexto histórico aí você faz toda a diferença. (PROFESSORA 02 – Escola 1).

Eu acho que não só para ser professor de História, creio que em qualquer outra disciplina, a gente tem que aprender muita coisa. (...) É importante porque a gente lida na sala de aula com diferentes pensamentos, com diferentes opiniões, com diferentes credos, condições sociais e não só o professor de História, como qualquer outro professor devia ter uma formação maior na universidade com relação a como a gente lidar com toda essa diversidade (...). Existe aluno com um adiantamento maior, outros que têm dificuldade de acompanhar a turma e fica difícil você estabelecer um meio termo para aquela turma porque você tem medo de atrasar aquele e de adiantar demais o outro ou que aquele outro não venha conseguir atingir um bom desempenho. (...) Acho que a gente na universidade devia ter um aprendizado maior de como lidar com isso. Um pouco de Psicologia também é muito importante. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

Primeiro que eu acho é você ter um domínio dos conteúdos e o domínio da sala de aula. E você sempre manter a calma, evitar conflito com os alunos, você fazer de tudo pra que a aula seja prazerosa e que todos os alunos participem. (PROFESSORA 04 – Escola 2).

Além do domínio do conteúdo o professor de História tem que ter uma metodologia dinâmica, porque senão o aluno não consegue... Porque se não você não consegue chamar a atenção do aluno para aquele conteúdo que você está ministrando, tem que ter uma metodologia dinâmica. Domínio de conteúdo, metodologia dinâmica pra voltar a atenção daquele aluno pra você como professor. Se for aquela metodologia tradicional, aquela coisa sem graça, o aluno não tá nem aí, então você fica falando para as paredes. (PROFESSORA 05 – Escola 2).

Eu acho que um professor de História deve não se apegar tanto ao passado, tem, relacionar o passado com o pre-

sente, porque nós trabalhamos com uma clientela nova, né? Com uma linguagem nova, então a gente tem que fazer relações do passado com o presente. Bem no início, quando eu comecei, tinha aluno que falava assim: “Não sei por que a gente estudar coisa lá de fora se nós temos coisas tão boas pra estudar aqui!” Então isso pra mim, no início, foi uma dificuldade, só que com o passar do tempo fui aperfeiçoando. (...) Já que os alunos são de uma faixa etária de quinze a vinte anos, se a gente ficar só trabalhando fatos de dois, três séculos, dificulta para o aluno. (PROFESSORA 06- Escola2).

Primeiro você precisa ter o domínio da sala pra depois o domínio do conteúdo, não dá pra ter domínio do conteúdo sem ter domínio de sala. (PROFESSORA 07 – escola 2).

Observamos como pontos convergentes na narrativa dos professores a importância do domínio do conteúdo seguido da metodologia. E a Professora 07 destaca a gestão da sala de aula. A preocupação em vincular a História, ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os jovens, é um aspecto marcante.

Para Tardif (2012), o professor é:

[...] “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Os professores reconhecem que é fundamental o domínio do conteúdo, que precisam atrair para si a atenção dos alunos, daí decorre a escolha da metodologia.

Considerando a imprevisibilidade do contexto da sala de aula, é fundamental que os professores tenham planos de trabalho com objetivos claros e fiquem atentos sobre as ações e reações que os percursos da aula suscitam além de exercerem atitude reflexiva na/sobre a docência, e isso implica pensar a formação do professor.

Como menciona Nóvoa (1995), no entanto, a formação não se perfaz por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim mediante de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) constituição permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Na acepção de Gauthier et al (1998) o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (P. 27).

Isso implica que os professores precisam articular os saberes teóricos aos saberes práticos, considerando que a teoria dá subsídio aos professores na condução das situações específicas de sala de aula, como também permite a reelaboração de teorias, no tocante à análise dos contextos histórico-sociais que incidem na sua prática.

Nessa perspectiva, a finalidade de uma epistemologia da prática, compreendida como o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos profissionais para desenvolver as suas tarefas no seu espaço de trabalho, remetem-nos a pensar que “a finalidade da epistemologia da prática é revelar esse saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais, e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam-no”. (MACHADO, 2009, p.158).

De acordo com as narrativas dos professores, é possível perceber que o contexto de sala de aula é complexo em virtude da gestão da sala de aula, dos diferentes níveis de aprendizagem, da diversidade dos alunos, da inquietação dos jovens nessa faixa etária, sendo necessário o professor lidar e administrar os conflitos que surgem, e como menciona o PROFESSOR 03, “na universidade devia ter um aprendizado maior de como lidar com isso. Um pouco de psicologia também é muito importante”. Sobre os conhecimentos fundamentais para o professor de História, os docentes retratam, ainda, a preocupação com o fazer, ou seja, a execução do ensino, no entanto, o trabalho do professor é também um trabalho intelectual. Para Santos (1998), o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer.

Tardif, no texto *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*, ressalta três aspectos do caráter temporal que caracterizaria os saberes docentes: primeiro, “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”. (2012, p, 13). Os outros dois aspectos referem-se aos fatos de os primeiros anos serem decisivos na estruturação da prática profissional e os saberes serem utilizados e adquiridos no âmbito de uma carreira/socialização profissional.

Nessa perspectiva, aprender História não é somente acumular um conjunto de fatos e processos. O aprendizado histórico abrange apropriar-se de aspectos da epistemologia do fazer histórico, entre os quais a compreensão de conceitos do tempo, a identificação das evidências e de que estas “são incompletas e limitadas, como são limitadas e provisórias as explicações históricas” (SILVA; ROSATO, 2003 p.73). Dessa forma, ensinar História não se limita a ensinar narrativas históricas elaboradas pelos historiadores e instituídas em uma lista de conteúdos previamente definidos.

Flávia Eloisa Caimi (2009), em suas considerações pertinentes ao ensinar e aprender História na educação básica, se reportou ao seguinte provérbio: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”. Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender História estão implicados em três aspectos que não se separam, ou seja, a especificidade da aprendizagem, a natureza da História e o sujeito que aprende. Em certa medida, entretanto, é possível observar sucesso no tocante ao trabalho com a natureza da História, as abordagens epistemológicas, teóricas e conceituais que amparam esse campo de conhecimento. Em se tratando, porém, da especificidade da aprendizagem, de modo específico, do sujeito que aprende, ainda há um caminho a ser trilhado. Sobretudo, pelo fato do predomínio da figura do professor como centro da aula, do conhecimento, dos conteúdos e dos métodos que dimensionam o ensino geralmente, sem levar em conta a aprendizagem.

Considerações finais

Com a realização deste trabalho, em torno da concepção da formação dos professores de História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca da formação docente para o ensino de História, dos desafios enfrentados pelos professores, bem como dos saberes constituído para a docência. O resultado da pesquisa revelou que a formação inicial acadêmica dos professores envolveu a decisão dos docentes ao escolher em ingressar no curso de História e se fazerem professores, mesmo quando esse não era o seu desejo. Foi, porém, a formação acadêmica possível de ingressar e daí alcançar os saberes necessários para a docência, como pudemos perceber na pesquisa por meio dos relatos dos professores de como ingressaram no curso de História.

No pertinente aos saberes docentes, evidenciamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História e observamos pontos convergentes, como a importância do domínio do conteúdo, a metodologia, a gestão da sala de aula e ainda a preocupação em vincular a História ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes. Para os sujeitos da pesquisa, é necessário o professor saber fazer, ou seja, dominar os conteúdos e saber lidar com a indisciplina dos estudantes. Acreditamos na premissa de que, se o professor não dominar conceitos básicos da docência, essenciais para que a dinâmica da sala de aula seja mediada por situações e propostas de atividades que levarão à constituição de novos conhecimentos, nada valerão os recursos utilizados, por mais atuais que sejam.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).

ANDRÉ, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (orgs.). **Docência, memória e gênero.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades:** projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BATISTA, S.H.S.S. Formação. In: FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade:** um dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.65-79.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GAUTHIER, Clermont et. al, Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed.Unijuí, 1998.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História entre Saberes e Práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NOGUEIRA, V. **O professor no processo educativo:** suas histórias e suas ações. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.1995.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2013.

SILVA, Cristiani Bereta; ROSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje** v. 1, n 3, ISSN 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p.65 a 86.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PROJETOS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA E.E.F.M TENENTE MÁRIO LIMA: APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES EM PAUTA

Augusto Ridson de Araújo Miranda²³

Introdução

Este artigo visa problematizar três projetos realizados em uma escola da rede pública estadual cearense (“Olimpíada Nacional em História do Brasil”, este exógeno; “Construindo um Museu Histórico”; “Construindo um Personagem Histórico”, estes endógenos). Partindo dos princípios didáticos de “ensino com pesquisa” e “Ensino de História mediado por fontes” (BITTENCOURT, 2009), realizamos estes três projetos na perspectiva da Educação Histórica (BARCA, 2001a), de orientação sociointeracionista e construcionista da aprendizagem. Detectamos, via cruzamento de dados de entrevistas, observação de interações em classe e análise de instrumentos de verificação da aprendizagem, o incremento significativo, por parte dos alunos, de compreensões históricas de segunda ordem, como as de evidência e explicação histórica.

Ao considerarmos um projeto de intervenção pedagógica escolar, devemos partir da realidade escolar em seu texto e contexto, como advoga Veiga (2012); para esta autora, só assim superamos as compreensões tecnicistas de escola como espaço de mera formação instrucional para o “mercado de trabalho”. Oliveira-Formosinho (2011), em linha semelhante, defende as abordagens ecológicas, isto é, aquelas que efetivamente partem das lógicas escolares e das von-

²³ Professor da rede estadual pública de ensino. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará.

tades de aprender/ensinar dos sujeitos que a compõem, argumentando que toda pesquisa-ação reflexiva deveria, sempre que possível, inverter a lógica universidade > escola, e pensar esta relação como dialética, em que distintos saberes e interesses possam confluir.

A escola em que atuamos/investigamos, a E.E.F.M Tenente Mário Lima, se localiza no centro comercial de Maracanaú, e completa este ano 61 anos. Sua estrutura física, apesar de recentes reformas, é precária. Partes ainda são fundadas nas bases da estrutura de 1956, com problemas recorrentes na fiação elétrica; muitas de suas salas são quentes e pouco arejadas, além de sofrerem com a constante poeira. Seus docentes em sua maioria são efetivos, mas alguns de quadro temporário tornam a rotatividade de seus projetos encampados um desafio. Desde 2011, a escola não possui mais nenhuma turma de Ensino Fundamental II, mas o nome da escola não fora efetivamente modificado. E sua estrutura curricular, desde 1995, funciona (de modo pioneiro no Estado, concebida e construída por seus docentes) em regime de semestralidade: em um semestre letivo, metade das salas da escola assiste a determinadas disciplinas; no outro semestre, há um rodízio, e tais turmas assistem a aulas do restante das disciplinas.²⁴ Ao fim do ano, os estudantes realizam como verificação da aprendizagem do 4º bimestre, um Seminário, com temáticas transdisciplinares variadas e sorteadas, a serem desempenhadas em equipes, para justificar o sistema de semestralidade perante o Conselho Estadual de Educação cearense.

O PPP da escola, desde 1996, atualizado anualmente, prevê ações que estimulem as relações entre ensino e pesquisa, de modo a facilitar intervenções dos docentes ao aprendizado discente, sobretudo ancoradas das proposições políticas presentes nas legislações

²⁴ Entre 1996 a 2013, as disciplinas eram “divididas” entre Bloco das Humanas e Bloco das Exatas. Desde 2014, a divisão de disciplinas foi modificada de modo a equilibrar a quantidade de disciplinas de ciências exatas e ciências humanas por semestre, e a anuidade de Língua Portuguesa e Matemática; tal fato se deu por sugestão minha, e aprovado pelo quadro docente da escola, já como fruto de minhas intervenções com os três projetos objeto dessa reflexão.

educacionais. Além disso, a escola visa estimular os valores da criatividade, da assertividade e da consciência crítica dos estudantes, o que coaduna com os princípios de ensino mediado por pesquisas e o letramento científico escolar (GARCIA, 2009). É no contexto dessas características que me inseri nesta escola em 2010, na condição de professor efetivo e, após tomar conhecimento delas, (re)construí três projetos pautados na perspectiva da Educação Histórica escolar (SCHMIDT, 2009).

Design dos projetos: construção e reconstrução

O primeiro projeto concebido por mim data de 2009, ainda na licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará. Preocupado em conceber um projeto que abrangesse uma sala de aula inteira e que fosse executado em um largo período escolar, projetei um sistema de verificação da aprendizagem que pudesse ser válido como “avaliação escolar”, e que partisse das competências narrativas em História (BARCA, 2006) de jovens estudantes do Ensino Médio cearense. Em tal verificação, os estudantes constróem um design de projeto e de aplicação de uma pesquisa histórica simples, com base nas fontes históricas primárias e bibliográficas selecionadas pelos próprios estudantes, partindo de seus interesses substantivos históricos (LEE, 2006), isto é, os conteúdos históricos que são estudados e problematizados pela ciência histórica e difundidos nas escolas. Tal projeto está dividido em duas partes:

Folha 01: Design do personagem: *Nome do Personagem; Idade; Momentos históricos (no contexto do passado-presente do personagem); Espaços de vivência [em que dialogo com as abordagens de Thompson (2001)]; Grupos Sociais de identificação [em que também dialogo com as abordagens de Thompson (2001)]; Profissão/trabalho/ofício; Classe econômica (busco observar como essa noção é apropriada pelos estudantes); Características físicas; Características psicológicas; O que vocês consideram como desvantagens no personagem?*

(físicas, psicológicas, sociais/posses); O que vocês consideram como vantagens no personagem? (físicas, psicológicas, sociais/posses); Fontes; Você escolheu esse personagem porque?

Folha 02: *Trajetória de vida do personagem: Como ele se insere no contexto histórico em que vive?*

O projeto foi inicialmente desenvolvido para explorar as competências históricas de segunda ordem - isto é, uma noção transversal de raciocínio histórico, “[...] aquelas relacionadas às formas de compreensão ou pensamento histórico”(SCHMIDT, 2009, p.37) - de *empatia histórica*, isto é, o que Lee (2003) compreende como a relação que um sujeito constrói com o passado, tomando-o como incompreensível ou como uma possibilidade diferente, porém possível de compreensão; e de *narrativa histórica*, nos termos de Rüsen (2011b, p. 57), é “a competência narrativa que um sujeito mobiliza de uma ação no passado, vivida ou não”.

Por se tratar de uma apropriação de um sujeito da noção de verossimilhança (isto é, sem a pretensão de verdade, mas com base na verdade histórica) dos saberes históricos, esse projeto fora pioneiramente aplicado em uma turma de 3º ano de Ensino Médio de outra escola pública estadual em um bairro da periferia de Fortaleza, com resultados inconclusivos, porém, que revelaram a predileção dos estudantes por temáticas de História Geral, sobretudo das Guerras Mundiais, e personagens heroicos, revelando assim uma compreensão de consciência histórica tradicional/exemplar (RÜSEN, 2011b) e uma empatia histórica que variou entre os níveis 1 a 4 de Lee (2003)²⁵. Contudo, ao desenvolver o projeto a partir de 2011 na E.E.F.M Tenente Mário Lima, (inicialmente, com os 3 anos no Ensino Médio; e a par-

²⁵ Ashby; Lee (1987) propõem uma progressão em cinco níveis (1- passado opaco; estereótipos generalizados; 3-empatia derivada do cotidiano; 4- empatia histórica restrita; 5- empatia histórica contextualizada). Depois, Lee (2001, pp. 25-28) propõe uma progressão mais específica (1- Tarefa explicativa não alcançada; 2- confusão; 3- explicação através da assimilação e déficit; 4- explicação através de papéis e/ou de estereótipos; 5- explicação em termos de lógica da situação à luz do cotidiano/presente; 6- explicação em termos do que as pessoas pensavam: empatia histórica; 7- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo).

tir de 2012, só com os 3º anos), pude também explorar outra noção histórica de segunda ordem, a de *evidência histórica*, que segundo Ashby (2003), é a competência em compreender a construção do conhecimento histórico via mediação com as evidências (ou fontes) históricas²⁶.

Como se pode observar, quase todos os pontos da Folha 01 e a Folha 02 são voltados para a apreensão da noção de *empatia histórica*, sobretudo os Momentos Históricos, os Espaços de Vivência, os Grupos Sociais de Identificação e as descrições físicas e psicológicas do personagem. A pergunta sobre as Fontes, junto ao cruzamento de dados com o resto das Folha 01 e sobretudo a Folha 02, dá subsídios para compreender as noções de *evidência histórica*. E a Folha 02 permite avaliar a noção de *narrativa histórica* abordada por Rösen (2011b), que conforme argumenta Lee (2003), em larga medida se aproxima com o de *empatia*, por se valerem de usos similares do passado, apreendidos de forma similar, mas de matriz de orientação cognitiva diferente.

Entre 2011 a 2013 (2014 a 2015 não realizei o projeto, pois estava afastado para o Mestrado), observei uma imensa variedade de compreensões históricas substantivas tácitas, em que os cinco temas mais abordados foram: 1) Guerras Mundiais; 2) Era Vargas; 3) Situação Operária no Brasil e na Europa no século XX; 4) Crise de 1929; 5) Escravidão no Brasil Império. Os estudantes representaram, em sua maioria, militares, empresários falidos ou operários, mas diversos aspectos do cotidiano desses personagens foram explorados, alguns com muita criatividade e até rigor histórico. Via de regra, quanto mais mobilizados para o saber (CHARLOT, 2013) melhor os índices de conhecimento histórico de segunda ordem; em grande maioria, um bom índice de evidência histórica vai acompanhado de um bom índice de *empatia histórica*, e o inverso, infelizmente, é recíproco, so-

²⁶ Tais níveis (1- Imagens do passado; 2- Informação; 3- Testemunho; 4- Tesoura e cola; 5- evidência em isolamento; 6- Evidência em contexto) são elaborados e explicitados por Ashby (2003, pp. 54-55).

bretudo, nos índices de *evidência histórica*. Fato é que, ao computar os dados de 2013, 52% dos estudantes estavam no nível 2 de evidência e 49% no nível 3 de *empatia histórica*. Poucos alunos chegaram ao nível 5 de *empatia histórica*; somente 4 de 186 alunos no nível 6 e nenhum no 7. Em *evidência histórica*, somente 3 chegaram ao nível 5 e nenhum no 6.

O segundo projeto, “Construindo um museu histórico”, foi composto por mim como elemento de empoderamento discente, através da apropriação da linguagem museológica atrelada à educação histórica (NAKOU, 2003), na perspectiva de uma educação museológica problematizadora (RAMOS, 2004). Em outros termos, ensinar aos estudantes, no caso da escola o 2º ano do Ensino Médio, a linguagem de problematização via usa dos objetos. Estes, divididos em equipes, recebem um tema histórico substantivo que estudarão no 2º ano, e diante desse tema, os estudantes devem pesquisar e selecionar temáticas específicas, selecionar objetos (imagens, artefatos) e construir uma microexposição museológica em História. Sem a pretensão de formar museólogos, o objetivo central do projeto é a de promover a linguagem museológica a estudantes de escola pública que dificilmente têm acesso ou são estimulados a uma cultura museal.

Na execução da proposta, ensinei através de aulas-oficinas a linguagem da problematização museal em etapas, ao longo do semestre letivo: 1) Tipos de museu e o museu problematizador; em que eu explico diferentes formas de expor e objetivos de aprendizagem histórica em museus, como o tradicional, o temático, o problematizador e o auto-problematizado, partindo de objetos que os alunos têm na sala de aula. 2) Museu a partir dos elementos do tempo presente e primeira tentativa de problematização via “jogo de adivinhação”; em que proponho e oriento que os alunos criem micro-exposições problematizadoras e após estas, oriento como melhorar para as próximas tentativas. 3) Entrega de projeto de exposição, com a temática específica a ser abordada (ex: “Conflitos entre europeus e nativos

na Conquista da América”, do tema geral “Grandes Navegações”) e subsequente orientação. 4) Oficina de criação dos textos-orientadores do museu, em que explico e os estudantes criam, sob supervisão minha, o texto-orientador principal e as legendas problematizadoras para cada objeto. 5) Dia da exposição; de 2016 em diante, incrementei a proposta de orientação com uma prévia de exposição, para otimizar os resultados de aprendizagem.

Para o sistema de verificação de aprendizagem, busco equilibrar a aferição de aprendizagem museológica com a aprendizagem histórica. Em uma nota valendo 10 pontos coletivos (da equipe), 2 pontos para a organização dos objetos e dos textos orientadores; 5 pontos para a problematização dos objetos e das temáticas históricas; 3 pontos para a apropriação dos conceitos substantivos em história; em outra nota (a escola possui um sistema de avaliação com até 3 parciais e me uso de duas delas para o projeto nos 2º e 4º bimestres), individual, 5 pontos para a problematização individual e 5 pontos para um relatório sobre o desempenho de uma outra equipe, em que eu busco compreender a apropriação efetiva dos estudantes sobre a linguagem museológica.

Os entrepontos do projeto aos princípios da aprendizagem histórica de segunda ordem subjazem nos conceitos de *empatia* e *evidência* históricas; na medida em que os estudantes problematizam de formas mais elaboradas os objetos, melhor suas compreensões de evidência, uma vez Ashby (2003) argumenta em favor da problematização de fontes como elemento de mobilização de *evidência histórica* de recorte do passado (nível 4), pelo menos. Já Barca (2009) aponta que em geral, a materialidade dos objetos desenvolve a *empatia* na mesma velocidade da *evidência*. Entre 2011 à 2013, poucas equipes efetivamente foram excelentes na condução coletiva, mas pude observar vários estudantes realizarem bem suas problematizações individuais, obtendo nota máxima, me levando a concluir que, embora o projeto gere diversas reações dos estudantes, os mais mo-

bilizados com o saber histórico efetivamente são os que constróem melhor problematização de fontes.

No tocante à empatia histórica em museus, Nakou (2003) argumenta que a materialidade do museu/dos objetos museológicos possibilita melhores apreensões da relações com o passado: como o instrumento de avaliação que propusemos não é o melhor instrumento para apreender a empatia, já que o processo é por equipe, pude compreender mais dessa noção com as entrevistas que realizamos com ex-alunos do projeto. De 16, 15 apontaram que o passado foi melhor representado em seu aprendizado histórico com esse projeto. 10 deles espontaneamente apontaram que este projeto, sobretudo pela metodologia de problematização, os ajudou a realizar outras tarefas cognitivas da escola, como por exemplo: os seminários.

O terceiro projeto concebido por mim foi a de um projeto de Educação Histórica via preparação e participação na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). Desde o ano de 2011, participamos da ONHB, competição organizada pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP). Os estudantes compõem uma equipe de 3, de qualquer série e turno da escola, e se inscrevem, mediante taxa de inscrição, no *website* da ONHB. Inscritos, os estudantes enfrentam até 5 fases online, cada uma durando 6 dias (da segunda pela manhã até 23:59 de sábado); a fase final ocorre em Campinas, na UNICAMP.

Meneguello (2011, p.7), organizadora e uma das idealizadoras da competição, elabora a ONHB como um programa de estudos progressivos em História, através da mediação por contato por fontes históricas primárias e bibliográficas por meio virtual, com um triplo sistema avaliativo, sendo a principal a de múltipla escolha:

O sistema de avaliação e pontuação da Olimpíada Nacional em História do Brasil utilizou o formato da múltipla escolha, com quatro alternativas (a,b,c,d), porém distri-

buídas aos moldes de uma prova dissertativa (diferentes níveis de acerto, evitando o ardil das respostas do tipo “sim ou não”). As alternativas contemplavam o erro e diferentes níveis de acerto, que iam da leitura mais imediata (compreensão do enunciado), para uma informação histórica mais contextualizada trazida pela equipe (informações históricas), até a alternativa que permitia, além dos passos anteriores (leitura e informação) uma certa extrapolação, ou a compreensão de conceitos e processos históricos. [...]

A cada fase, exceto a primeira, os estudantes realizam atividades com uso de fontes históricas e pesquisa. Na segunda fase de 2013 em diante (terceira fase até 2012), as equipes realizam uma prospecção imagética, isto é, uma análise dos usos e produções das imagens, fragmentando-as para a educação dos detalhes. Na terceira fase de 2013 em diante (segunda fase até 2012), os estudantes organizam os documentos usados na competição até então em duas categorias (século de produção; século abordado) Na quarta fase, os estudantes realizam uma tarefa de pesquisa e produção dissertativa, em geral com entrevistas, como por exemplos: em 2011 uma entrevista com ex-trabalhadores de uma profissão em desuso, para a feitura de um jornal; em 2014, sobre censura, os estudantes realizaram entrevistas para a construção de um mural sobre a Censura na Ditadura civil-militar. Na quinta fase, os estudantes avaliam seus pares (outras 10 equipes do Brasil inteiro) em um exercício - controverso, pela maturidade de avaliação dos estudantes - de compreensão textual (argumentativa, ortográfica e histórica) das tarefas da 4ª fase; os estudantes também tem seu desempenho verificado por 10 equipes. As 300 equipes mais bem pontuadas do país realizam a 6ª fase na Unicamp, cujo principal aspecto avaliativo envolve a análise de fontes e escrita de textos dissertativos-argumentativos (embora, por vezes, situações-problema textuais outras tenham sido requeridas para além destas, como um mural em 2013 e uma carta em 2014).

Não é meu objetivo aqui realizar uma análise mais aprofundada acerca dos problemas e possibilidades da ONHB (ou das olimpíadas científicas), pois já o fiz em trabalho anterior (MIRANDA, 2013). Cabe compreender que me valho da ONHB pelo uso como recurso didático para auxiliar no desenvolvimento de competências históricas de segunda ordem, sobretudo a competência de *explicação histórica*, mas em paralelo as de *evidência* e *empatia* históricas. Acerca disso, argumento (MIRANDA, 2013, p.59), em diálogo com Barca (2001a; 2001b) que:

Em relação ao conceito de explicação histórica interligado aos de empatia e evidência, Barca (2001b, p.36; 2001a, p.19) alerta para a “necessidade premente de elaborar situações que possam explorar a variância e provisoriamente das explicações históricas”. Cada nível de explicação corresponde a um nível de análise das fontes, situação contextual destas e reflexões sobre os valores passados. O mesmo caminho pode ser visto em outros trabalhos acima citados: tanto é que, no item “A”, que vale 1 ponto, a explicação é superficial, descritiva e prendida a uma análise também superficial de fontes; o item “B” vale 4, e equivale a noções de evidência e empatia históricas restritas, mas estando em um nível de progressão em conhecimentos históricos que justifica a diferença nos pontos entre a que vale 1 e a que vale 4 pontos. O item “C” vale a pontuação “0” por se tratar tanto de uma conclusão não fundamentada nas fontes (faltou investigação histórica), uma explicação errada (perceba que, segundo as categorias de Barca (2001a; 2001b), o que vale 0 poderia corresponder a um nível superior ao que vale “1”, mas ainda sim longe da compreensão de explicação em perspectiva) como de um anacronismo criado por não compreender os valores e percepções da época (empatia histórica).

A proposta da Olimpíada articula análise de fontes e de níveis de explicações históricas diferentes que consideram, via alternativas de resposta: os erros de foco à questão ou erros históricos de informações ou até mesmo de anacronismos (valem 0), as frases “descritivas” (que normalmente valem 1 ponto) e outras “explicativas”, que variam entre explicações de fatores variados a informações históricas complexas (valem 4) até aquelas que extrapolam às explicações meramente informativas, contextualizando-as (valem 5). Como vimos na citação de Meneguello (2011, p.9), estes conceitos são visivelmente explorados pela ONHB em sua proposta.

Diante da exploração tão vasta de competências históricas, opto por preparar os estudantes para a participação da ONHB na mesma perspectiva. Exceto em 2011, ano de estreia, quando ainda não dominávamos todos os elementos da competição, pude programar uma preparação plural, de iniciação aos estudos históricos (diferentes concepções de historiografia), de aprendizado de análise de fontes (tipos de fontes; peculiaridade de análise de fontes distintas); em seguida, focamos na metodologia da ONHB, em que os estudantes criaram o hábito de corriqueiramente (semanalmente, a partir de 2014 - antes era quinzenalmente) pesquisar, analisar e exercitar suas competências históricas.

Obtivemos com regularidade bons resultados: 6 de 8 equipes atingiram a 5ª fase (10% mais bem pontuados) em 2011; 15 de 19 em 2012; 17 de 21 em 2013; 14 de 29 em 2014; 8 de 11 em 2016; e fomos para a final em todas as vezes: 1 em 2011, estando entre as 15 melhores; 1 em 2012; 2 em 2013; 5 em 2014; 2 em 2016. O processo competitivo, evidentemente, não indica a garantia de aquisição de conceitos históricos substantivos ou estruturais, mas sua constância indica proximidade, o que segundo Barca (2009) e Schmidt (2009), aponta para uma educação histórica sistematizada.

O que os ex-estudantes dizem ter aprendido historicamente?

Com esse conjunto de atividades cognitivas conjugadas, foi constituída uma cultura histórica escolar, conforme defende Schmidt (2009). Hoje, vários estudantes procuram a escola pela existência desses projetos escolares em História, por ouvirem falar de seus amigos e familiares. Por isso, no intuito da reflexão-em-ação (SCHÖN, 1992), convidei 16 ex-alunos da escola para uma pesquisa-reflexiva acerca destes projetos, tomando como central (em princípio) o projeto “Construindo um museu histórico”, que é, como dissemos, o menos tangível de auto-avaliação por ser feito por equipes variadas e avaliado em curto período de tempo.

A pesquisa teve três etapas distintas. A primeira, uma entrevista individual com os 16; entre janeiro a maio de 2015; 15 deles aceitaram realizar a segunda etapa, em grupos focais (técnica que permite a coleta de dados interacionais que a mera entrevista individual não é capaz de apreender), entre maio e junho de 2015. De preferência, busquei obter dados de sujeitos que realizaram o projeto no mesmo ano. A terceira fase, entre junho e julho, foi ou individualmente, ou em duplas, em uma exposição museológica construída por mim, com o tema “Nostalgia: tempo que não vivi”, que deveria ser “adivinhado pelos participantes”, embora o objetivo fosse captar suas manifestações de *empatia* e *evidência* históricas.

A primeira etapa foi constituída de perguntas gerais e específicas sobre o projeto museológico; abaixo, algumas das questões colocadas aos ex-alunos:

3. *Você lembra dos objetos que sua equipe escolheu? Qual sua participação nesse processo? O que significou para você?*
4. *Como sua equipe interagiu entre si na composição da exposição?*
5. *Para você, o que significou o ato de fazer perguntas?*
6. *As aulas de preparação te ajudaram a aprender sobre museologia?*
7. *As aulas de preparação te ajudaram a aprender a como fazer a exposição?*

8. *Se você realizasse novamente, o que você mudaria na exposição museológica?*
9. *Se você fosse novamente aluno, o que você compreende que pode mudar nas aulas de preparação?*
10. *Você já foi a um museu (histórico) antes das aulas? Ter ido ajudou a compreender as aulas?*
11. *Você já foi a um museu após as aulas? As aulas ajudaram a entender a composição do museu? Em que ponto ajudaram?*
12. *Quando participou do dia da exposição, você se sentiu instigado a participar das exposições dos colegas? Porque? Você se lembra de alguma bem feita?*
13. *Que parte do aprendizado museológico lhe é mais significativa?*
14. *A museologia ajudou na compreensão das aulas de História?*
15. *As aulas de História do seu professor lhe ajudaram a compreender as oficinas de museologia?*
16. *Compare: Aprender História por meio do contato com fontes e aprende História da forma tradicional.*
17. *Compare: aprender história por meio de perguntas e da forma tradicional.*

Foi a partir destas entrevistas que pude aproveitar o momento para introduzir outras perguntas sobre os demais projetos; como todos os convidados para a pesquisa foram participantes da ONHB, era de se esperar que a mencionassem espontaneamente, então 14 dos 16 o fizeram [incluindo neste grupo os finalistas Brenda (2 vezes, 2011 e 2012), Ícaro (2 vezes, 2012 e 2013), Kilmer (2013), Rafaela (2014) e Beatriz (2014)]; porém, a metade mencionou espontaneamente o projeto “Construindo um personagem histórico”, especialmente os ex-alunos Valdívnia, Sley, Amanda, Thaymara, Beatriz, Marcelo e Kilmer, que ressaltaram ser esse o projeto mais significativo depois da ONHB. Marcelo destacou sua participação, durante certo tempo como monitor da escola para a disciplina de História como fundamental para perceber a importância desse projeto para si e seus colegas, pois ao auxiliar os estudantes a construir seus personagens históricos, compreendia melhor os processos de escrita e pesquisa histórica. Amanda, estudante de Pedagogia, destacou a importância desse projeto em sua formação para a escrita e para o despertar da

atenção à criatividade, competência que busca desenvolver em seus futuros estudantes. Os elogios mais contundentes ao projeto Valdivia e Sley, que fizeram no 2º e ficaram tristes por não terem feito no 3º, por conta de não serem minhas estudantes à época.

Nos grupos focais isto ficou mais evidente, quando a aluna Thaymara (no grupo focal dos alunos de 2012), aponta para os demais colegas que se divertia e aprendia, se “sentindo historiadora” nesses projetos, concordado e endossado pelos demais. O projeto não agradou a todos, como nos casos de Fernando e Izabel, que espontaneamente disseram preferir os de Museu e da ONHB. Ou, como nos casos de Ícaro e Brenda, que tiveram a oportunidade de praticar e, inicialmente não gostaram em um ano (o primeiro no 1º ano do Ensino Médio e a segunda, no 2º ano), e passaram a gostar no 3º ano (e se destacaram, com boas fichas de personagem). O fator 3º ano (consequentemente suas temáticas, entre os séculos XIX e XX) não foi o diferencial, nem para Angélica e nem para Amanda, que apontaram que a natureza do projeto era o diferencial, e não a temporalidade estudada, o que indica claramente uma apropriação da linguagem de escrita e pesquisa históricas. Não é à toa que suas fichas obtiveram notas máximas no 3º ano: imbricaram uma boa relação com o saber histórico e competências históricas de 2º ordem.

A ONHB, como já dissemos, foi a mais apontada espontaneamente. Todos os entrevistados ou chegaram à 5ª fase ou foram finalistas, embora o critério fosse um relativo bom desempenho no projeto museológico. Todos os que apontaram espontaneamente indicaram seu apreço pelo formato de competição, trabalho em equipe, mas curiosamente apenas 7 dos 14 indicaram que o contato com as fontes e a experiência em pesquisa foi o diferencial. De fato, Brenda e Ícaro, os dois únicos até então duplamente finalistas (e colegas de equipe em 2012), foram os que melhor apontaram e inseriram a ONHB como a Educação Histórica para as fontes; Brenda afirma que: “O Museu e a ONHB me instigaram a buscar análises e a considerar a

época [...], e a construir uma lógica histórica em tudo que eu vivo" - o que faz sentido para a hoje aluna de Letras. Ícaro diz que ambos os projetos "me fizeram gostar de História mais do que eu já gostava, e a perceber o valor da História, mesmo que eu venha a trabalhar com as exatas". Beatriz também tem uma frase marcante e reveladora: "A ONHB serve tanto para quem gosta de História como quem nem gosta, pois você constrói a História na prática". De fato, este teor pragmático da ONHB com o uso de fontes aproxima os estudantes ao que Lee (2006) define como Letramento Histórico necessário.

No que pude apreender, cada estudante apontou, para além do projeto "Construindo um Museu Histórico", um outro projeto que gosta e considera válido. A maioria, contudo, não recordava com detalhes desse projeto, exceto Brenda, Amanda, Kilmer, Ícaro, Thaymara e Fernando. Angélica é um caso à parte, pois como única integrante da pesquisa hoje estudante de História, tem o aprendizado histórico-museológico reforçado com mais frequência, e apesar de não lembrar com tanta clareza as etapas preparatórias, respondeu com propriedade. Rafaela e Beatriz apontaram que a grande dificuldade de lembrar se devia às turmas "difíceis" que tiveram; o grupo focal em que elas participaram reforçou isto. Izabel e Sley apontaram que não se sentiam confortáveis em falar sobre este projeto, pois não lembravam com clareza; a primeira pediu para não participar mais, mas concedeu o direito de uso dos dados, e a segunda foi recordando de partes à medida em que participava da pesquisa.

De todas as respostas, as mais chamativas para esta etapa da pesquisa são: a maioria, exceto Brenda, Amanda e Ícaro, não lembrava dos objetos que escolheu; todos já tinham ido a um museu, mas consideraram que o projeto os auxiliou na aprendizagem histórica/museológica, sobretudo a Kilmer, Thaymara e Rafaela; Marcelo e Marcílio, hoje estudantes de Música, foram os que mais destacaram o papel dos objetos; a maioria apontou a problematização como principal dificuldade, mas grande destaque para o aprendizado com o

projeto (embora Amanda, Angélica e Brenda não tenham apontado dificuldades com ela), sobretudo aos que usaram esta metodologia para o Seminário.

O grupo focal foi se revelando fundamental para a compreensão dos problemas e possibilidades do projeto, segundo os ex-alunos; abaixo, um trecho do roteiro de entrevista, acerca dos objetivos dos projetos:

3. Irei apresentar os motivos do projeto e vocês indicam o que acharam mais significativo em relação a cada objetivo para a aprendizagem histórica:

- a) incentivar a construção coletiva do conhecimento histórico*
- b) praticar o conhecimento histórico estudado*
- c) problematizar o conhecimento histórico estudado, por meio de questionamentos*
- d) compreender o conhecimento histórico como provisório (passível de mudanças)*
- e) compreender o conhecimento histórico como embasado em pesquisas e com o uso de fontes*
- f) incentivar a pesquisa histórica na História escolar*
- g) perceber as diferentes relações entre os tempos históricos: entre o tempo estudado e o tempo presente*

4. Irei apresentar os motivos do projeto e vocês indicam o que acharam mais significativo em relação a cada objetivo para a aprendizagem museológica:

- a) compreender diferentes concepções museológicas*
- b) compreender a relevância das intencionalidades explícitas e implícitas da exposição, por meio da posição dos objetos, dos textos, das cores e dos recortes históricos (temporais, temáticos)*
- c) superar a concepção utilitária dos objetos e imagens utilizadas, compreendendo outros usos*
- d) compreender a concepção problematizadora do museu e do mediador (guia)*
- e) incentivar o desejo por museologia e preservação patrimonial*
- f) incentivar a autonomia museológica*

Poucos sugeriram mudança nos critérios de pontuação, com destaque para Beatriz, que indicou que o trabalho em equipe mais dificulta que atrapalha; vários apontaram problemas no pouco tempo para cada equipe realizar a performance como grande empecilho;

a maioria indicou na entrevista individual e sobretudo no grupo focal que as orientações prévias foram pouco válidas, motivo que me valia para a mudança da preparação em 2016, com uma prévia antes da exposição-verificação.

O grande ganho qualitativo dessa fase 02 da entrevista foi a de tentar compreender os objetivos significativos do projeto, na opinião dos alunos. De todos, a aprendizagem via e para a problematização reinou como o mais apontado, tanto para a aprendizagem histórica como a metodológica. Brenda até explica o porque: “apesar de o Museu (o projeto) também partir dessa aprendizagem para a pesquisa, a Olimpíada (ONHB) é a que a gente mais lembra que realiza (essa forma de adquirir aprendizagem). Mas ainda sim muita gente lembra da problematização, por ser bem diferente do que estamos acostumados”. Ainda sim, vários alunos mencionaram o aprendizado para a pesquisa e o objetivo de aprender as intencionalidades do museu como fundamentais. Grosso modo, os ex-alunos conceberam o projeto mais como de aprendizagem museológica do que histórica, mesmo que uma implique na aquisição de melhorias na competência de cada um em *evidência histórica*.

A terceira e última etapa da pesquisa foi bastante reveladora. Criei uma exposição com dois nichos: um centrado na lenta e gradual transição dos usos dos objetos de lazer entre os anos 1980 a 2000; no segundo nicho, montei uma exposição com distintos objetos e a centralidade no celular. O objetivo era suscitar a conexão destas duas ideias (lazer e sintetizações técnicas) com o sentimento de nostalgia, a fim de explorar a noção de *empatia histórica*. O resultado geral revelou uma aprendizagem histórica desnivelada: uns apresentaram dificuldade em tomar os objetos como fonte sobre o passado e outros em compreender os modos de vida no passado; uns, uma aprendizagem museológica precária, e outros, uma aprendizagem museológica avançada. Na junção das duas aprendizagens, mais inconsistências do que consistências.

Alguns, como Brenda, Gerdnara e Amanda, participaram efetivamente da mediação de cada objeto (sobretudo os do segundo nicho), embora pouco conseguiram apreender a ideia geral. Ícaro e Valdivia apreenderam bem a primeira parte da exposição, mas apresentaram alguma dificuldade em compreender a outra. Pelo oposto, Thaymara e Kilmer imediatamente apreenderam o sentido da exposição, mas não desempenharam tanta pluralidade de compreender os distintos usos dos objetos nos tempos: foram literais para os usos dos objetos. Sley e Rafaela foram mais sucintas ao participar das interações; Angélica, por estar mais habituada ao aprendizado museológico, também foi a que melhor apresentou a prática da competência de *evidência histórica*, mas não demonstrou a mesma competência em *empatia histórica*. Fernando ora pareceu confuso, ora apresentou boas reflexões acerca das possibilidades de usos dos objetos no tempo. Beatriz e Emily foram boas em relacionar os temas das duas exposições, mas melhor despertaram a noção de empatia do que a de evidência, pois se empenharam mais em entender os usos do passado dos objetos e menos sua possibilidade de usar essas fontes para compreender esse passado: tomaram os objetos como verdade. Os únicos efetivamente consistentes foram Marcílio e Marcelo, que fizeram juntos: equilibraram uma razoável mobilização de *empatia* e de *evidência*, com uma aprendizagem museológica de mesmo nível. Tal experiência indica que, dependendo da situação-problema, um mesmo sujeito pode mobilizar bem uma competência histórica e não outra, mesmo que estejam atreladas em princípio.

Considerações finais

A fala dos 16 ex-estudantes me demonstrou que a aprendizagem histórica se constitui em um longo e contínuo processo, mas que um percurso curricular adequado pode potencializar este trajeto de aprendizagem. Anos depois de participarem desses projetos, os estudantes envolvidos demonstraram razoáveis níveis de competência histórica, mesmo que oscilando entre momentos de lucidez e de incompreensão. Brenda, Angélica e Amanda são exemplos de bom desempenho de aprendizagem histórica para a vida prática, mas até mesmo elas oscilaram em momentos de situação-problema.

Cada um deles demonstrou ter mais apreço por um dos projetos; vários deles interligam os projetos na sua simbolização de aprendizagem histórica significativa; em todos, pelo menos um projeto (em 8, aparentemente todos os projetos) foram relevantes para o incremento na aprendizagem substantiva. Nas entrevistas e no grupo focal, em todos os 15 ex-alunos que prosseguiram na pesquisa, diversas vezes as falas apontaram que a História não era mais apenas disciplina escolar, e sim um elemento de compreensão da realidade e que servia para a vida cotidiana. A reflexão-em-ação continua, e o que estes ex-alunos me ensinam (e assim colaboram para os atuais e futuros alunos desses projetos) é que sobretudo o aprender histórico não se faz mecanicamente, mas nas práticas que exercitam o pensar historicamente para além do currículo prescrito. Cabe aos professores de História incorporarem este exercício também nele, construindo uma efetiva cultura histórica escolar.

Referências bibliográficas

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 37-55.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica**: Uma nova área de investigação. In: Revista da Faculdade de Letras- HISTÓRIA. Porto: III Série, v.2, 2001a.

_____. Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações. In: BARCA, Isabel (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I**. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001b.

_____; GAGO, Marília (orgs.) Em torno da Epistemologia da História. **Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho. Braga, 2006.

_____. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.) **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Tânia Maria. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 77-116.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I**. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II**, 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Lusografe, 2003

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe, p. 01-14, 2006.

MENEGUELLO, Cristina; **Olimpíada Nacional em História do Brasil – uma aventura intelectual?**, 2011. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=11915.

MIRANDA, A. R. A. **Projeto ONHB na E.E.M. Tenente Mário Lima: do Ensino de História à Educação Histórica**. 2013. Monografia (Especialização em Metodologias do Ensino de História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 59-82.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, ensino de História e Sociedade de Consumo**. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21- 51.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico; experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011a. p. 41-49.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011b. p. 23-49.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros estudos**. Campinas: Unicamp, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 45-66.

PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues¹

Fátima Maria Leitão Araújo²

Uma introdução ao contexto socioeducacional no Ceará

Neste trabalho, procura-se discutir a construção do perfil de professor de história a partir da sua formação e por meio da coleção “Escola Aprendiz” e o protótipo curricular intitulado Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais – NTPPS. O primeiro documento propõe a organização curricular, como também o desenvolvimento do Ensino Médio no Estado do Ceará. Já o segundo apresenta a dimensão da pesquisa através de projetos de pesquisa desenvolvidos por alunos do ensino médio. Está relacionado com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e orienta o modelo de professor desejado para atuação em sua rede de ensino. Nesta investigação nos utilizamos da pesquisa documental a fim de oferecermos explicações acerca da proposta dessa coleção, e sua relação com as diretrizes nacionais.

Iniciamos nossa argumentação com a seguinte indagação: Como poderíamos pensar um ensino mediado pelos pressupostos da pesquisa e que ações poderíamos apontar neste contexto para

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e atua como professor do curso de História das Faculdades INTA, assim como Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza. É pesquisador de Ensino de História e tem desenvolvido pesquisas referentes à inserção de metodologias de pesquisa na educação básica, focalizando esse processo no Ensino Médio. É membro do grupo de pesquisa “História, Memória, Sociedade e Ensino” (UECE) e do GEPEH - Grupo de “Estudos e Pesquisas” em Ensino de História (UFC). Contato: geovaniocarlos@gmail.com.

² Doutora em Educação Brasileira e mestrado em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em História e especialização em História das Ideias Políticas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuando nas áreas de História da Educação, Formação de Professores e Ensino de História. É Professora Associada Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: fatima.leitao@uece.br.

que pudéssemos pensar a ação docente integrada com políticas educacionais que vem sendo implementadas no Estado do Ceará? Este trabalho busca apresentar duas possibilidades de integração entre ensino e pesquisa, contextualizado com o ensino de história. Falamos da coleção Escola Aprendiz e o Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais – NTPPS.

A educação no Brasil e no Estado do Ceará tem passado por grandes transformações, sobretudo no intuito de alavancar os dados estatísticos a fim de atingir as metas nacionais e internacionais de educação. Diversas ações políticas têm sido desenvolvidas. Podemos citar algumas como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Nacional Bolsa-Escola, o Programa Segundo Tempo Escolar, o FUNDESCOLA, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE).

Estes são processos que buscam auxiliar a permanência na escola, assim como contribuir na aprendizagem dos alunos. A condensação de informações sobre a rede estadual de ensino cearense com base nos dados coletados mediante ao senso escolar é que designa a constituição das políticas educacionais nesse contexto. A partir desse processo é que temos os indicadores da oferta escolar, assim como os recursos financeiros repassados a cada escola. Os dados são condensados pela Coordenadoria de Avaliação da Educação (COAVE) por meio da Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais (CEGED).

O contexto social que tem se refletido nas políticas educacionais da SEDUC – CE vem levando em consideração o Índice de desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, observando sua progressão entre os anos de 1991, 2000 e 2010. O IDH é um indicador desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir o desen-

volvimento humano em três esferas: educação, saúde e bem-estar (STEINER, 2006). Esses dados são usados na projeção da sociedade povir, e contribui na construção de cenários de desenvolvimento e ações políticas contemporâneas e futuras.

No Ceará, o IDH teve um aumento de 33,6%, considerado de baixo Desenvolvimento Humano, para 64,8%. Fator que fez o Ceará ser classificado com médio Desenvolvimento Humano. Em comparação com a União, o desenvolvimento cearense tem apresentado índices equiparado, porém inferiores, ainda que os dados apontem que o Brasil tenha tido um desenvolvimento de 47,8%, saindo de uma condição de muito baixo para alto desenvolvimento humano³.

O que nos perguntamos ao observar estes dados é o quanto a educação tem avançado em qualidade frente ao desenvolvimento social. Um dos fatores interessantes de serem observados neste contexto é o de analfabetismos no Ceará. O índice preocupante de 3.423.178, ou 28,15% dos cearenses foram caracterizados enquanto analfabetos e analfabetos funcionais. Cerca de 1,39% destes sujeitos estão na faixa etária de 15 a 19, ou seja, representam um perfil de jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio regular (CEARÁ, 2014).

É nesse contexto que surge, durante a primeira década do século XXI, uma série de debates em torno da reformulação da educação básica e do ensino médio. Buscava-se uma formação que superasse o analfabetismo funcional e propiciasse uma educação entre o que era experienciado pelos professores e as intenções dentro das políticas educacionais propostas pela SEDUC-CE.

³ Estes dados levaram em consideração os apontamentos apresentados nos indicadores estatísticos da SEDUC – CE na apresentação oficial de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Brasil e Ceará). Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/avaliacao_2014/apresentacao_idhm.pdf.

Elementos para se compreender a construção do currículo para o ensino médio no Ceará

Com carências tão contundentes no letramento e escolarização, percebemos que o tom expresso pelas governanças é o de universalização e democratização da Educação Básica. A expansão do Ensino Médio não poderia estar distante deste discurso (MESQUITA et. al., 2015).

Em relação à universalização do ensino médio (LINS, 2007) trabalha com a intempérie que cerca desta modalidade de ensino, a ideia de dualidade entre o ensino propedêutico e profissional. Indaga-se então se o ensino médio deve trabalhar os conteúdos básicos das ciências ensinadas na escola, ou preparar o educando para o mundo do trabalho. Esse questionamento se torna de grande relevância para nossa pesquisa, sobretudo quando pensamos um processo de inserção de um protótipo curricular⁴ que ao trabalhar a pesquisa na escola, almeja também a formação de um perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho. Dotado de senso crítico e de habilidades de investigação capazes de torná-lo um sujeito autônomo.

Essa dualidade ainda é percebida por Sabrina Moehlecke (2012). Ela aponta que as atuais configurações para o desenvolvimento do Ensino Médio têm dialogado com as ações do Plano Nacional de Educação (PNE) onde as carências e disparidades nacionais são amenizadas através de ações, entre elas, o fortalecimento do Ensino Médio, sobretudo a consolidação de avaliações como o ENEM, no intuito de melhor compreender o nível de aprendizagem nacional.

As perspectivas de integração preveem um novo processo de constituição do ensino médio. Ao analisar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, se discute sobre os reais processos de mudança curricular proposta no documento.

⁴ Intenciona-se com esta proposta nortear a organização do ensino médio. Ainda que funcionem como elemento de modelação deste nível de ensino. Tendo em vista que por mais que o documento apresente características flexíveis, indica um padrão ideal de ensino, pautado nos parâmetros nacionais e no processo de discussão com professores e especialistas no âmbito estadual.

As pesquisas na área criticam duramente essa suposta ruptura da dualidade do ensino médio propalada pelas DCNEM. Por um lado, questiona-se a noção de trabalho presente nas diretrizes; por outro, observa-se a contradição entre o discurso presente na lei e as práticas políticas do governo federal para o ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 49).

Tais questionamentos se referem, em primeiro lugar, ao projeto unitário que terminaria com o processo dualista, sendo a educação profissional incorporada à modalidade referida. Outro questionamento refuta a perspectiva de um ensino médio com um núcleo comum, já que tornaria possível a articulação entre os dois modelos. Porém, o mesmo entra em contradição com o decreto n. 2.208/97, já que nele há a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Isso fica explícito no texto do art. 5: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Ainda que pertinente a crítica realizada, podemos elencar um novo elemento que transforma esta realidade. A revogação deste decreto dá lugar ao decreto n. 5.154/04, que estabelece a concomitância da educação profissional técnica e o nível médio. O seu art. 4, responde as disposições previstas na LDB em seu art. 36-A, parágrafo único, no qual é instituído que: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Corroborando com tal perspectiva, o art. 40 destaca que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Tais mudanças nos remetem ao contexto do Ensino Médio integrado. Ramom de Oliveira (2009) descreve a trajetória do Ensino Médio nos últimos 16 anos. Desde um ensino eminentemente propedêutico, para um processo que integra esse modelo à formação profissional. Ele defende o argumento de que as políticas de financiamento do Governo Federal brasileiro têm dificultado o avanço do Ensino Médio Integrado. Marise Nogueira Ramos (2011) também nos ajuda a pensar as diferentes modalidades para o Ensino Médio integrado, como as políticas educacionais tem se desenvolvido desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até o governo de Lula.

Além disso, nos dá elementos para pensar as dimensões e possibilidades para o Ensino Médio. Segundo a autora, os textos curriculares trazem a proposta de formação integrada, onde é trabalhada a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, desta forma,

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 778).

A influência do mercado na estruturação da educação brasileira é observada por Cury (2010), principalmente em um contexto de crise onde os recursos do capital financeiro impactam na realidade social, assim como na organização do planejamento e na evolução das ações educacionais brasileiras.

É certo que a LDB, desde seu art. 1, já trata da dimensão profissional como um dos aspectos definidores da educação. Assim como

no art. 2, institui como finalidade, entre outros aspectos, a formação pautada na consolidação do exercício e sua qualificação para o trabalho. Também o art. 3, no parágrafo XI vincula a educação escolar ao trabalho e as práticas sociais.

Tais direcionamentos associam o trabalho à pesquisa como instrumentos articuladores entre os saberes escolares e a formação social e profissional dos alunos. A pesquisa neste contexto se insere como forma de uma Tríplice intencionalidade: Desenvolvimento do indivíduo; formação para a vida cidadã em sociedade e preparação para o trabalho.

Produzir conhecimento como crítica da realidade, [...] apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar (UNESCO, 2011 p. 9).

Neste sentido, as instruções da Unesco são importantes referências, sobretudo nas políticas idealizadas e implementadas pela SEDUC – CE. Nos próximos tópicos explicitaremos melhor a organização curricular para o ensino médio, bem como as influências teóricas para a composição dos documentos norteadores.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são uma coletânea de orientações basilares da Educação Básica brasileira. Procura através de sua divisão por áreas, definir conteúdos e abordagens desejáveis para o ensino das disciplinas. Através dele definem-se as habilidades e competências referentes às disciplinas, em suas especificidades epistemológicas, assim como a dimensão educacional para o modelo de escola desejável. Seus princípios são definidos da seguinte forma:

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa (BRASIL, 2000a, p. 4).

Esse tipo de orientação busca tornar o educador capaz de planejar com base no currículo proposto, além de refletir sobre que elementos educacionais podem ser trabalhados. Esse tipo de ação sempre nos preocupou em nossa carreira docente. Ao trabalharmos com alunos do Ensino Médio, não podemos simplesmente nos preocupar no repasse de informações conteudistas, sem nos atentarmos para as necessidades formativas dos nossos alunos. Eles também precisam dialogar sobre suas questões de identidade, seu espaço/lugar no mundo.

A construção do PCNEM surge no sentido de reformar o Ensino Médio brasileiro. Ele é umas das ações previstas no Projeto Escola Jovem, ou Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, criado em 1997, um ano após a LDB. É uma iniciativa do Ministério da educação (MEC) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a melhoria da qualidade do ensino. Suas intenções

visavam criar um planejamento que fosse capaz de cumprir a regulamentação na reforma curricular, estrutural e de expansão deste nível de ensino.

Ainda que este estudo não se destine a uma produção que investigue o uso devido deste material, é preciso lembrar que por mais que se discutam as práticas e ideologias que o cercam, este não pode ser deslegitimado por ser a materialização escrita das intenções governamentais nela expressas. Assim podemos dizer que,

Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (LOPES, 2002, p. 387).

Buscamos aqui entender como a influência do discurso oficial tem se refletido na prática docente⁵. Neste sentido, a construção teórica em torno deste documento norteador busca a percepção de sua aplicabilidade nas disciplinas escolares. A literatura acadêmica sobre a temática nos apontam para significativa produção.

Um fator interessante sobre este tema é a datação dos trabalhos. A grande maioria da produção, em relação aos parâmetros curriculares para o Ensino Médio, é a partir da década de 2010. Isso aponta a preocupação de pesquisadores de ensino em refletir sobre a ligação deste fenômeno ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Que tem o ano de 2009 como marco, pois a partir desta data, pas-

⁵ Lembramos que a sondagem sobre o uso deste e de outros documentos norteadores na prática docente serão apresentados no tópico "NTPPS e o ensino de história: Percepções dos professores sobre esta relação".

sou-se a utilizar sua nota como instrumento de ingresso no ensino superior em diversas instituições públicas e privadas em todo o país⁶.

A história é umas das disciplinas propulsoras da reflexão e do raciocínio crítico na escola. Entendamos que este pensamento crítico não é desassociado à formação profissional. A própria LDB nos fala que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Esse passo compete ao Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Aguçar o pensamento crítico e a busca pela autonomia dos alunos são ferramentas indispensáveis deste processo.

Tal recomendação dialoga diretamente com as matrizes curriculares que balizam a atuação dos professores de História no Estado do Ceará. Esse processo se dá pela contextualização entre as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais e estaduais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) orientam o professor de história a prática de estímulo à investigação, confronto de fontes e a criação de conclusões pautadas nas evidências consultadas. Sendo assim,

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo (BRASIL, 2000b, p. 26).

Estas são competências a serem desenvolvidas pela disciplina de história. Cerri (2004) nos ajuda a compreender que estas competências devem ser entendidas, dentro da organização do Ensino Médio, como metas de seleção de conteúdos e sua didatização. Mas este processo é criado e gerido fora da escola.

⁶ Descrição conforme dados obtidos pelo site do INEP em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>.

Os PCN, entretanto, como já afirmamos, são bem mais prescritivos. Mas é importante registrar o posicionamento de que as competências não são construídas na escola, mas sim nas situações reais de vida e trabalho, uma vez que a “pedagogia das competências” tem dificuldades em compreender as especificidades do conhecimento tácito em relação ao conhecimento formal e organizado, da escola (CERRI, 2004, p. 222).

A “pedagogia das competências”, como foi apresentada no capítulo anterior, pode ser apontada como o arcabouço ideológico por trás desta e de outras ações regulamentadoras dos governos federais e estaduais. Como exemplo, podemos citar a coleção “Escola Aprendiz”, criada no Ceará.

Magalhães (2006) ressalta que organização curricular por habilidades e competências não é consensual no Brasil. A crítica atribuída a este tipo de organização curricular é a relação entre estas habilidades e competências com a dimensão do “aprender a fazer”, um dos pilares da educação brasileira proposta pela UNESCO, a partir de estudo encomendado a Jaques Delors (2007). Esse processo pode desencadear uma disparidade entre as instruções presentes no documento norteador e a forma como as escolas tendem a se organizarem. A assertiva pode ser verificada na pesquisa de Ricardo Lima Moreira Júnior:

Apesar das propostas curriculares para a disciplina História das escolas pesquisadas apresentarem como objetivo primordial desenvolver nos alunos habilidades e competências tais como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa; construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos, percebemos que o desenvolvimento de tais

habilidades e competências em uma prática efetiva no “chão” da sala de aula não condiz com o que preceitua os projetos pedagógicos da disciplina (MOREIRA JUNIOR, 2015, p. 37).

O estudo aponta que a prática docente, dentro da realidade observada, ainda é realizada mediante o exame do vestibular e, recentemente, se voltando para a preparação para o ENEM, a fim de tornar o aluno capaz de interpretar questões, não necessariamente realizar leituras de mundo que podem ir desde sua própria realidade social ao contexto global.

Assim, conhecer o PCNEM é de fundamental importância para entendermos como anda a prática docente e a aprendizagem em história pautada em suas recomendações. Na realidade estudada, observamos que há uma interpretação e estruturação próprias no governo cearense, no sentido de responder ao fluxo de mudanças curriculares para o Ensino Médio⁷.

A Coleção Escola Aprendente

A coleção “Escola Aprendente” reúne as reflexões em torno das orientações curriculares e dos conteúdos e métodos de abordagem que norteiam professores de todas as disciplinas no seu fazer docente, frente aos pressupostos educacionais presentes em nossa educação. Em tese, são os parâmetros curriculares estaduais, ou a forma como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará passa a pautar o ensino médio em sua rede de ensino.

Um intenso ciclo de debates entre educadores em diversas áreas de atuação deu início aos pressupostos deste documento. Podemos considerar que esta coleção se tornou referência, e parâmetro

⁷Trabalharemos este assunto a partir do ponto “3.3 Novas configurações curriculares”.

de avaliação e desenvolvimento do ensino médio no Ceará. O próprio documento nos descreve o processo que o tornou real.

Nesse esforço dirigido para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos procedimentos de avaliação no Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) motivou, em meados de 2000, um processo de discussão coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos desta Secretaria. Esta discussão contou com a participação e supervisão de professores consultores, integrantes do quadro docente das diferentes universidades cearenses, tais como: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (CEARÁ, 2009, p. 5).

O tempo de gestação da ideia para sua publicação levou a um ciclo de nove anos. Exatamente o tempo entre os governos de Lúcio Alcântara e Cid Gomes⁸. Tendo em vista as mudanças estruturais que ocorrem dentro de uma mudança de governo, como a não perpetuação de políticas idealizadas por gestões anteriores, entendemos a grande dificuldade para a finalização deste documento. Assim como não podemos deixar de levar em consideração o que ambos têm em comum. O desafio era o de cumprir a legislação em vigor, no caso a LDB e seus planos e metas de concretização.

O documento em si, se organiza pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Desta forma a orientação proposta visa a percepção docente frente a sua disciplina específica. Isso é denominado no documento como “componente curricular”, ou a disciplina a ser ensinada.

⁸ O governo Lúcio Alcântara (2003 – 2007), Governo Cid Gomes (2007 – 2015).

A terminologia componente curricular traz associação à prática exercida em determinada disciplina. Relaciona-se em aplicar na prática a teoria exercida. Neste sentido Gisele Real (2012) nos apresenta uma discussão em torno da frase “prática como componente curricular”. O que é encontrado em sua investigação é uma diluição de perspectivas sobre como integrar teoria e prática diante do arcabouço normativo prescrito e a forma como realmente é trabalhado em cada instituição de ensino. O resultado deste processo se encontra na diversidade de usos e de organizações curriculares no espaço escolar. Por esta razão, tanto parâmetros nacionais como estaduais, buscam trazer elementos generalistas, que podem ser ressignificados de acordo com a realidade local.

O 1º ano da disciplina de História é um exemplo disso. A segunda competência traz em sua descrição o seguinte texto: “Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos em sua participação” (CEARÁ, 2009, p. 129). É atribuído a ela a temática “Introdução aos estudos históricos” e seus conteúdos específicos.

No volume 4, onde são apontadas as características de cada disciplina da área de Ciências Humanas, os procedimentos metodológicos buscam uma orientação pautada em diversos recursos possíveis de serem utilizados pelos docentes. Estes vão desde músicas, obras literárias, sites e multimídia. O perfil docente apresentado agrega todas as habilidades e competências a serem desenvolvidas entre os alunos. Entre os debates e as competências já estabelecidas no PCNEM, a redação da Escola Aprendiz descreve o seguinte:

Desta ação resultou uma matriz curricular para todas as disciplinas do Ensino Médio. Para a disciplina de História a organização curricular proposta pelos docentes foi definida por série, apresentando um conjunto de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no

processo de ensino e de aprendizagem, que são os seguintes:

1. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do conhecimento do papel do indivíduo como sujeito da história e produtor do conhecimento.
2. Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens e dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos.
3. Entender e relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
4. Compreender o conhecimento histórico enquanto produção do saber.
5. Situar as diversas produções da cultura: as linguagens, as artes, a filosofia, a religião e as manifestações culturais como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade.
6. Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças na contemporaneidade.
7. Desenvolver o conceito de ideologia, enquanto instrumento de dominação e resistência dos diferentes grupos humanos.
8. Compreender os conceitos de capitalismo, socialismo e democracia, fundamentando-se na historiografia contemporânea.

Tais orientações subsidiam a prática do professor, permitindo que este possa perceber, com maior clareza, o seu fazer pedagógico, possibilitando mudanças em sua práxis e na sua forma de conceber o ensino (CEARÁ, 2008, p. 14).

A grande questão que o documento não leva em consideração é a formação do professor. Qual a sua concepção de História? Se ele utiliza de fontes históricas, qual o seu contato com as mesmas? Qual a experiência deste com a pesquisa?

Normalmente um professor, no início de sua formação vislumbra a sala de aula como o único espaço de atuação profissional. É lá que ele colocará em prática todo o conhecimento adquirido na academia, assim como suas próprias visões e concepções educacionais. Entendemos que o espaço ou o lugar do docente é muito mais amplo do que isso, desde o conhecido “chão da escola” até os cargos comissionados em secretarias municipais, estaduais e da união. No que se refere à educação, estes devem ser ocupados por educadores. Em tese, este movimento deve diminuir as distâncias entre educadores e as políticas públicas.

O exame ao objeto nos revelou os esforços realizados em todas as esferas para que isto se torne realidade. Tomamos como princípio norteador a relação entre o prescrito e o vivido. Considerando que desde a idealização das políticas educacionais até sua execução, há a atuação de educadores, em diversas funções, em diferentes contextos. Por esse motivo falamos sobre o diálogo entre educadores. Pois este processo não poderia ser pensado, se não fosse por estes. Assim como sua prática não faria sentido se não fosse entendido e ressignificado por professores.

A coleção “Escola Aprendiz” é fruto de reflexões entre técnicos educacionais, professores universitários e professores de todas as áreas e disciplinas escolares, e orientam o planejamento e a prática dos professores de História. Mas dentro da realidade de escolas como a investigada, este processo recebe novas influências e acaba por revelar novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais–NTPPS

O Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais – NTPPS funciona como um componente curricular que vem sendo desenvolvido em diversas escolas em todo o estado do Ceará. Traz como referência os “Protótipos Curriculares para o Ensino Médio” idealizado pela UNESCO (2011), pautado em uma nova perspectiva de inserção da pesquisa Na escola básica ainda que não nos moldes acadêmicos – como uma possibilidade de formação que integre o aluno aos preceitos dos PCNs de formação crítica e reflexiva, atrelado a uma preparação para o mundo do trabalho.

A iniciativa de reorganização do ensino médio que mais tem nos chamado a atenção é o Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS). Este pode ser definido como um componente curricular que visa à formação para o mundo do trabalho através de conceitos como pesquisa, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil. Vem sendo implementado desde 2012, contando hoje com trinta e oito em todo o Ceará, sendo sete na capital Fortaleza⁹. Número semelhante as escolas que aderiram a este componente curricular no seu primeiro ano. A própria Secretaria de Educação do Ceará disponibiliza em seu site um gráfico que explicita a progressão de inserção no ensino médio. Gerlyson Rubens dos Santos Silva a define da seguinte forma:

NTPPS. Essa é a sigla para Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, uma nova abordagem pedagógica pertencente ao conjunto de ações que visam à reorganização do currículo escolar no estado do Ceará. Inspirada pelos Protótipos Curriculares produzidos pela Representação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, a ideia de criação do NTPPS surgiu após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB

⁹ Dados colhidos no último lote de escolas selecionadas pela adesão do núcleo em 2015. Ver dados em: http://portal.seduc.ce.gov.br/images/rela%C3%A7%C3%A3o_final_Ades%C3%A3o_NTPPS_2015_copi ar.pdf.

nº 02/2012). Elaborada em parceria com o IA, a abordagem vem com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais e de utilizar a pesquisa como princípio educacional no Ensino Médio (SILVA, 2015, p. 60).

Surge num contexto de reorganização curricular para o ensino médio no Ceará, no intuito de uma formação complementar ao que vinha sendo trabalhado com o ensino propedêutico. Centralizando suas ações para temáticas voltadas para as vivências sociais dos alunos e a formação para o mundo do trabalho. Seu surgimento é descrito por uma de suas idealizadoras.

A construção desta proposta não é apenas uma readequação das orientações presentes nos Protótipos curriculares da UNESCO. Parte da relação entre duas instituições que já vinham desenvolvendo projetos desde ano de 2008. O Com.Domínio Digital (CDD)¹⁰ é um programa de capacitação profissional relacionado as Tecnologias da Informação. É promovido pelo Instituto Aliança, em parceria com a SEDUC-CE e Organizações Não Governamentais. O NTPPS é composto por dois eixos primordiais. O Desenvolvimento Pessoal e Social – DPS/P, assim como a Pesquisa e TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação. Estes dois elementos trabalham juntos para a promoção da construção do conhecimento científico no ensino médio (SILVA, 2015).

A pesquisa pensada para a execução das atividades passa por algumas orientações que puderam ser percebidas previamente através de conversas com o Instituto Aliança e na participação de formações com o intuito de estabelecer uma base de conhecimento preliminar sobre o projeto. Assim pudemos traçar o perfil da pesquisa escolar no NTPPS¹¹:

¹⁰ Informações baseadas em: http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/index.html.

¹¹ A descrição do processo de criação de projetos a serem implementados foram coletados no material utilizado para formação específica dos professores do núcleo, no qual participamos no intuito de obter dados preliminares sobre a metodologia aplicada e seus possíveis reflexos na atuação do professor de história.

A realização da pesquisa será coletiva a partir de uma equipe em torno de 5 ou 6 alunos.

As pesquisas são conduzidas em torno das temáticas abordadas durante o ano letivo (1º ano – escola / 2º ano – comunidade). Os alunos do 3º ano têm um contato menor com a pesquisa, tendo em vista que as escolas que aderem a essa proposta têm como base o ensino propedêutico e focalizam suas ações, nesta etapa da formação, nos exames de ingresso ao ensino superior, como os vestibulares e o ENEM.

a) Não dispõe de financiamento para implementação das propostas.

b) Trabalha, ainda que de forma introdutória, as bases científicas.

c) É precedido de um projeto de pesquisa onde são trabalhados elementos como introdução, justificativa, objetivos, metodologia....

d) O tema e objeto parte estritamente do interesse e escolha dos alunos.

e) As orientações metodológicas sugeridas as pesquisas são voltadas para a pesquisa bibliográfica, a observação e vivências dos alunos e a pesquisa de campo na escola e na comunidade.

f) A partir das pesquisas, debates e planejamentos do projeto preliminar é construído um Plano de Ação. Este se configura como o documento final a título de comprovação da que foi pensado e do que ainda será realizado.

g) Os resultados finais da pesquisa são apresentados em eventos onde os trabalhos são avaliados por bancas compostas por professores e pesquisadores da área convidados. Os alunos também são estimulados a participarem de eventos como feira de ciências.

h) Os relatórios das pesquisas, principalmente no formato de Plano de Ação, recebem a recomendação de que sejam disponibilizados nas bibliotecas das escolas e/ou que sejam publicados em revistas eletrônicas ou sites da escola, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará ou em outros espaços dos quais a equipe tenha acesso.

i) Como último ponto centramos o apoio dos professores da escola. Estes devem atuar como orientadores de pesquisa, onde cada um, de modo geral, orienta dois trabalhos e participa como membro das bancas examinadoras¹².

¹² Tópicos orientadores coletados no material de formação para os professores de NTPPS coletado no primeiro semestre de 2015.

A partir da descrição aqui exposta, destacamos como pontos conclusivos a reflexão em torno das proposições governamentais admitindo que as ações governamentais no Ceará corroborem com as instruções propostas pela UNESCO para o Ensino Médio no Brasil. Assim como o NTPPS é a personificação das propostas para a reformulação curricular no Ceará, em forma de Núcleo. Buscando ser o “elo” integrador entre as disciplinas escolares e a realidade social vivenciada pelos alunos, mediante a pesquisa.

A pesquisa como componente da prática docente

A denominação aqui atribuída recebe influência direta da perspectiva de educação pela pesquisa, de Pedro Demo (2011), grande influência teórica no NTPPS. Pedro Demo leva em consideração a construção de um conhecimento crítico e criativo. Em que a dimensão da pesquisa se torna um fundamento essencial na maneira de ensinar desde a Educação Básica ao ensino superior.

Estes escritos ganham conotações que corroboram com pensadores do ensino de História e do campo da educação. Ao se trabalhar o pensamento pedagógico, Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, reflete sobre o papel do docente pesquisador.

Portanto, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos, esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tantos os textos do curso como sua própria linguagem e realidade (FREIRE; SHOR, 1986, pp. 13,14).

O processo de investigação perpassa inicialmente o conhecimento do professor para com os discentes, no sentido de melhor formular possibilidades de ensino que seja capaz de os levarem ao conhecimento de si e da realidade ao seu redor, sendo este um processo de construção crítica do conhecimento. Para Demo o processo de composição da pesquisa na sala de aula deve levar em consideração o modo próprio e criativo de relacionar o conteúdo ao processo de pesquisa. O aluno é um parceiro ativo no percurso formativo. Busca-se que, através do processo de pesquisa, possa-se formar um sujeito “participativo, produtivo, reconstrutivo, para que possa fazer-se oportunidade” (DEMO, 2011, p. 15).

Ao conjecturarmos uma aproximação com Paulo Freire, podemos refletir sobre o conceito de “pensar certo”, dentro de uma perspectiva progressista, atrelado ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica capaz de elevar a condição de percepção social do sujeito ao processo de autonomia e libertação (FREIRE, 2011a; 2011b). A pesquisa pode ser apontada como o instrumento de construção do conhecimento, pautado no desejo de aprender dos envolvidos, que é capaz de desenvolver tais elementos cognitivos. O desenvolvimento de uma aprendizagem, centrada no aluno, e capaz de desenvolver o gosto pelo conhecimento pode ser realizado a partir do cerne central de Demo, a pesquisa como princípio educativo.

Esta seria uma maneira própria de educar da academia, assim como da escolar. No ensino superior, este processo dialoga com a produção do conhecimento científico, mais do que isso, com a inovação dos saberes humanos nas suas mais diversas áreas. Para que o conhecimento gerado, não se torne dogmático e estático, utiliza-se de um recurso essencial, a crítica. Esta seria o instrumento mais eficaz criado pelo ser humano para testar o conhecimento produzido (POPPER, 2008).

Voltada para a lógica da epistemologia centrada na tríade dialética tese, antítese e a síntese, o conhecimento científico só é validado

com base no crivo da crítica a ela empregada. Cria-se assim um novo paradigma centrado no ponto onde este conhecimento alcançou inovação. Da mesma forma que a crítica será o ponto de partida para que o estado do conhecimento seja superado por novas perspectivas. Pedro Demo (2008) encara a pesquisa e o questionamento, na educação, como o processo permanente de reconstrução do saber. É nesse contexto acadêmico que inserimos a formação de professores. Numa realidade onde o mesmo é formado enquanto docente e pesquisador. Temos então uma relação entre o produtor do conhecimento científico e propagador de saberes no contexto educacional.

É esperado que a pesquisa se torne parte integrante da formação de professores. Menga Ludke tem desenvolvido pesquisas voltadas para a detecção deste processo. Há a preocupação para que esta formação seja centrada em desenvolver possibilidades da prática da pesquisa na escola. Um aspecto fundamental seria o processo de reflexão, ou a idealização de um “professor reflexivo”. A autora dialoga com Donald Schön, onde esse processo estaria centrado na valorização da reflexão na experiência (LUDKE; CRUZ, 2005). Dialoga-se também com a constituição dos saberes docentes, estudado por Gauthier, Tardif, Lessard. Mas quais os saberes são imprescindíveis para uma prática reflexiva? Esta acaba se tornando uma das grandes questões levantadas por esta autora.

As dificuldades ao lidar com o tipo de conhecimento geral na preparação de futuros professores há muito tempo representam desafio para a universidade. De modo especial para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pelos cursos de licenciatura, onde se formam os professores para as diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica. Dentro desse cenário já se divisa uma separação essencial, com consequências de grande alcance, até mesmo na constituição da identidade profissional dos professores desse nível de ensino. Os que se dedicarão às diferentes disciplinas cursam as

licenciaturas correspondentes a elas e os que se destinam a “ensinar tudo a todos” são formados pelo curso de licenciatura em Pedagogia. Já se esboça a partir daí uma aproximação forte de futuros professores em relação às várias disciplinas que escolheram, o que vai ter um peso importante na definição de sua identidade profissional (LUDKE, 2012, p. 435).

Discutimos assim o que se torna essencial para este perfil de professor, frente às exigências e demandas profissionais que o sujeito encontrará em sua carreira docente. Nas orientações da Coleção Escola Aprendente o estímulo à pesquisa é descrito da seguinte forma.

Certamente, o maior desafio do professor [...] relacionasse à possibilidade de despertar no educando o interesse pela pesquisa. Cabe ao professor à tarefa de orientar o que significa uma pesquisa, quais procedimentos metodológicos devem ser adotados, estimulando a ideia de que produzir conhecimento científico pressupõe a articulação entre conceitos, teoria e realidade e que o produto final da pesquisa é, de certo modo, uma reconstrução elaborada a partir das contribuições de outros pesquisadores (CEARÁ, 2008, p. 87).

A pesquisa na Coleção Escola Aprendente se caracteriza como uma estratégia didática de construção dos saberes disciplinares. O professor deve dominar os métodos de produção do conhecimento científico e exercitar a construção do conhecimento mediante eles. Assim “Deve-se levar o aluno, efetivamente, a elaborar pesquisas científicas de forma individual ou em grupo, contribuindo para que ele compreenda que pesquisar pressupõe problematizar a realidade” (CEARÁ, 2008, p. 84). Diferente do NTPPS, a Coleção Escola Aprendente não objetiva ensinar métodos de pesquisa, mas sim se utilizar do processo de investigação, inerente à disciplina, para construir o conhecimento.

Essa relação entre pesquisa/aluno/professor é explicada por Pedro Demo (2008) da seguinte forma. A pesquisa pelo meio pelo qual o orientador do trabalho incita a construção do saber de forma coletiva, ou individual. O aluno é o parceiro na construção do conhecimento e deve ser estimulado para saber questionar e argumentar. Esse estímulo é aguçado pela busca de respostas pelas quais o mesmo elabora suas próprias ideias. O grande desafio docente então consiste em formular estratégias que viabilizem esse processo.

O documento está em sintonia com o pensamento freireano, pois defende que a atividade de pesquisa leva à tomada de consciência de si e da sociedade, contribuindo assim para a construção de sujeitos críticos e autônomos.

O pensamento freireano indica que o caminho metodológico não conduz apenas ao conhecimento e sim a um processo de consciência que se efetiva em mudança da realidade do aluno e de sua comunidade, em uma ação constante e dialética. Essa “curiosidade cognitiva” exercitada por professores e alunos deverá ser alimentada pela constante indignação frente ao contexto social gerando posicionamentos, críticas, enfim o exercício pleno do ato político, de dialogar e agir em prol das vontades coletivas (CEARÁ, 2008, p. 15).

Busca-se, então, possibilidades de realização da pesquisa no contexto escolar. Em associação aos parâmetros curriculares, seja sua versão nacional ou estadual, propõe-se a criação de um núcleo que integre a formação social do aluno ao trabalho de pesquisa e formação para o trabalho. Este é denominado de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Apontamentos finais

Consideramos que os aspectos aqui apresentados têm contribuído para o entendimento do processo de constituição do currículo para o ensino médio no Ceará. Salientamos ainda que tais dados apresentam um norteamento ideal, dentro do que é proposto por seus idealizadores.

A integração com a pesquisa é referente à proposta de construção de projetos de pesquisa colaborativos entre os alunos do ensino médio. Isso nas escolas onde temos a implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Onde os professores de história são convidados a orientar tais pesquisas, possibilitando assim um espaço de inserção da pesquisa histórica.

Essa proposta nos parece mais direcionada à promoção do ensino pela pesquisa. Até porque as orientações sobre o assunto na coleção “Escola Aprendente” não apresentam um foco direcionado a esta perspectiva. Quando muito, indicam o uso da pesquisa em sala de aula, através da consulta bibliográficas, fontes e recursos que podem contribuir para a problematização de um processo histórico.

Pensamos assim que a relação entre a pesquisa em sala de aula e o ensino de história, carece de um espaço mais amplo de discussões. Principalmente em relação as práticas dos professores em relação ao assunto. Até porque tais elementos de referência se inserem em um contexto que, mesmo dentro de uma rede de ensino específica, não caracteriza uma totalidade de adesão escolar. Muito menos a sua existência tenha a prerrogativa de seu uso por todos os professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio:** Bases legais. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014b.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

CEARÁ. **Metodologias de Apoio:** áreas de ciências humanas e suas tecnologias. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_matrizes_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Metodologias de Apoio:** áreas de ciências humanas e suas tecnologias. – Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 4). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_escola_aprendente_ciencias_humanas_e_suas_tecnologias.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200010>. Acesso em: 07 jan. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-z3302010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7. ed., 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do Professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

LINS, Edison Cardoso. **Ensino Médio no Brasil**: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006). 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade** [online], vol. 23, no. 80. pp. 386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da Educação Básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400821&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima. **A proposta do novo ENEM e suas repercussões na prática docente de história no Ensino Médio público em Fortaleza**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado Diante do Financiamento Público da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, abr. de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

POPPER, Karl Raimund. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo PARA O Ensino Médio em SUAS Diferentes Modalidades: Concepções, PROPOSTAS e Problemas **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

REAL, Giselle Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática?. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 2, n. 5, p. 48-62, 2012. Disponível em: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2147/1226>>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

STEINER, João E. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 75-90, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. SÉRIE Debates. 1. ed. – Maio de 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PARTE II

Questões Teóricas e Metodológicas na História Cultural

JAMES J. H. GREGORY, Marlborough, Mass.

VICK'S SEEDS

SEEDS SEEDS MAJ. Rochester, N. Y.

GRAPES GRAPE VINES
IN AMERICA

Plants, Trees, Shrubs,
Fruit and Ornamental
Trees, Grape Vines,
Small Fruits, etc.
THE NURSERY LINE
THE CHOICEST OLD
and new plants for our illustrated catalogue of
2000 plants, trees, shrubs, etc. sent for 25 cents.
New catalogue and price list for 1905
25 cents. 24 greenhouses, \$5,000 each.
HARRISON CO., Palestine, Ohio.

WHOLESALE NURSERIES.
We have a large variety of plants, trees, shrubs, etc., for sale at wholesale prices. Our catalogue of 2000 plants, trees, shrubs, etc. sent for 25 cents. New catalogue and price list for 1905 25 cents. 24 greenhouses, \$5,000 each. HARRISON CO., Palestine, Ohio.



ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A HISTÓRIA CULTURAL – AS NOÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS E INCONSCIENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Nádia Maria Weber Santos¹

“... o que ele (o historiador) encontra logo no início de sua investigação não é um mundo de objetos físicos, mas um universo simbólico - um mundo de símbolos. Antes de mais nada, ele precisa aprender a ler estes símbolos.”
(Ernst Cassirer)

Tive a necessidade de pensar o aporte teórico da História Cultural na sua relação com outras disciplinas das Ciências Humanas, desde o momento em que iniciei minhas pesquisas neste campo, mas principalmente para trabalhar as representações sobre a loucura, que são objetos de minhas pesquisas históricas desde os idos tempos de mestrado em 1998, perpassando doutorado e pós-doutorado. Naquele momento, percebi que havia uma dialética (antes, talvez, uma dicotomia) entre duas formas de perceber o conjunto das representações simbólicas, sistema este a que chamamos de imaginário: uma, a partir das representações sociais criadas por motivações externas, coletivas e sociais; e outra, que surge a partir do imaginário e das representações vindas do mundo interior da loucura (mas que podemos extrapolar para todas as manifestações espontâneas de criatividade, por exemplo), ou seja, do inconsciente humano. Dei a estas duas formas de imaginários os nomes de “imaginário desde fora” e “imaginário desde dentro”, respectivamente.

¹ Pós-Doutora pela Université Laval (Québec/Canadá). Doutora em História pela UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora convidada do Mestrado Profissional em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa do Rio de Janeiro. Membro pesquisadora e Curadora do Acervo Sandra Jatahy Pesavento no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. E-mail nmmws@gmail.com.

Neste texto, recoloco alguns conceitos, atentando ao prazer que é rediscutir textos e autores publicados há mais tempo, os ditos “antigos”, mas que sempre se mostram “jovens e repletos de fôlego”, quando neles lançamos um olhar contemporâneo.²

A Questão do Inconsciente nas Ciências Humanas

Parte-se do pressuposto que o inconsciente não é uma questão exclusiva das ciências médica e psicológica, mas sim uma **questão cultural** mais ampla. A riqueza e a complexidade dos fenômenos abarcados são imensas e a questão acaba se impondo aos meios acadêmicos também da filosofia e das ciências humanas.

Justifico, a princípio, esta afirmativa mostrando sucintamente alguns momentos da **história do inconsciente** tal como a escreve Henri Ellenberger (1976), historiador norte-americano da psiquiatria. Em sua obra intitulada **“A descoberta do inconsciente; história e evolução da psiquiatria dinâmica”**, publicada originalmente em Nova Iorque em 1970 e baseada numa extensa e apropriada pesquisa histórica de doze anos o autor revela (entre outras muitas revelações, pois aqui nos interessa somente estes últimos séculos) que a questão do inconsciente e suas manifestações, desde o século XVIII, era matéria de discussão ainda principalmente na área da filosofia, ganhando destaque nos países de língua alemã pelos filósofos da *Naturphilosophie* (filosofia da natureza) que tem seu expoente em Schelling (1775-1845). Aí o conceito de inconsciente extrapola os limites da psicologia da consciência e abre as portas para a apreensão do psicológico num sentido mais amplo e complexo.

Diria mesmo que são as teorias sobre constituição do incons-

² Este texto é uma releitura atualizada de ideias que constam em meu livro *Histórias de vidas ausentes: a tênue fronteira entre a saúde e a doença mental* (1 ed. 2005, 2ª edição ampliada e revista, SP: Edições Verona, 2013).

ciente que atuam como enfoques portadores da possibilidade de apreensão do psicológico. E que sem este conceito, facilmente escorrega-se para o organicismo ou o misticismo. Na história da psiquiatria, por exemplo, essa dualidade atravessa, há muito, a discussão sobre as causas das enfermidades mentais: ou o enfoque organicista que hoje culmina nas **neurociências** ou a submissão **acrítica** ao reino da fantasia e do inconsciente. Nas primeiras décadas do século XIX prevaleceram duas tendências psiquiátricas principais: **a somática** ou organicista, que atribuía às enfermidades mentais causas físicas e modificações cerebrais e **a psíquica** que ressaltava as causas emocionais. Ao redor de 1840, esta última declinou e a tendência organicista dominou todo campo da psiquiatria, quando enfermidade mental foi equacionada à enfermidade cerebral.

Discussão inserida e relacionada aos contextos social, político e cultural da época foi nos países de língua alemã que ela se deu mais profundamente e com maior intensidade e talvez também com maior penetração no mundo inteiro. Os filósofos da natureza, entre eles von Schubert, Troxler e Carus (infelizmente aqui não há espaço para citar todos autores com os pontos mais relevantes de suas obras), pesquisaram e postularam o inconsciente como o verdadeiro fundamento do ser humano, por estar enraizado na vida invisível do universo e da **história** e ser o verdadeiro nexo de união do homem com a natureza. C.G. Carus, médico, pintor e filósofo, por exemplo, em 1846, publica sua obra intitulada *Psique*, que foi o primeiro intento de dar uma teoria completa e objetiva da vida psicológica inconsciente em finais do período romântico e antes que comece a predominar a teoria positivista. Outro filósofo do inconsciente, Eduard von Hartmann, em 1869, no seu livro *A filosofia do inconsciente*, coleciona fatos relevantes e numerosos sobre as manifestações do inconsciente nas associações de ideias, nos chistes, na vida emocional e sobre seu papel na linguagem, na história, na religião e na vida social. *Arthur Schopenhauer*, por sua vez, apesar de não poder ser considerado um

romântico, também contribui para a questão do inconsciente e de alguns aspectos de sua relação com a consciência, entre eles, a teoria de repressão e da sexualidade (posteriormente tão caras à Freud e determinante da hegemônica teoria psicológica nos meios acadêmicos do século XX).

Para se ter uma ideia mais aproximada de suas teorias sobre o inconsciente, este representava, para a maioria dos filósofos românticos, o verdadeiro fundamento do ser humano, por estar enraizado na vida invisível do universo e ser, portanto, o verdadeiro nexo de união do homem com a natureza. (ELLENBERGER, 1976) A noção de inconsciente deixava de corresponder às “lembranças esquecidas” que Santo Agostinho postulava, ou às “percepções obscuras” de Leibniz. Tomava agora uma dimensão que abarcava todos os fenômenos humanos, nas suas mais variadas representações, correspondendo, por exemplo, ao que hoje, define-se como inconsciente na psicologia junguiana.

Assim vê-se que a questão do inconsciente bate às portas das ciências durante todo o século XIX. Na virada para o século XX, estas questões já não podem mais ser desconsideradas tal a quantidade de autores, médicos, filósofos ou escritores que abordam o assunto, sob os mais variados ângulos. Nas últimas duas décadas do século XIX, o conceito filosófico de inconsciente, segundo os ensinavam Schopenhauer e Eduard von Hartmann era muito popular e a maioria dos filósofos admitia a existência de uma vida mental inconsciente.

Porém, já em 1880, o mundo ocidental estava sob influência do positivismo, do cientificismo e do evolucionismo. As tendências predominantes eram, junto aos restos da velha filosofia da Ilustração, o darwinismo social, o marxismo e as novas filosofias materialista e mecanicista. Entre os pensadores dirigentes estavam os utilitaristas e filósofos sociais Herbert Spencer, John Stuart Mill e Taine. Na literatura, o naturalismo tratava de reproduzir de forma a mais exata possível a vida e os fatos, como havia feito Balzac e estavam fazendo Flaubert,

Maupassant e Zola. “O romantismo parecia coisa do passado”, dizia Ellenberger (1976, p.313). Poder-se-ia dizer, sem dúvida, que por volta desta década, produziu-se ao longo de toda Europa um novo giro cultural, uma mudança na orientação intelectual.

Os psicólogos, por sua vez, buscavam provas científicas e, neste sentido, fizeram contribuições decisivas nos anos de 1880 a 1900, com a introdução dos enfoques experimental (introduzido por *Fechner*, em sua *Psicofísica*) e clínico (destacamos *Pierre Janet*, com sua obra *Automatismo psicológico* de 1889 e posteriormente, em 1895 *Breuer e Freud* com seus *Estudos sobre histeria*), que se juntavam ao enfoque especulativo tradicional dos românticos.

Esta onda cientificista e positivista da virada do século contaminou a disciplina História. A reação contra o “ideário romântico do irracionalismo” (assim que era considerado nesta época) trouxe o imperativo da objetividade e da demonstração (igual a toda ciência da época). A chamada *Escola Metódica* impõe uma pesquisa científica afastada de toda especulação filosófica e visando à objetividade absoluta no domínio da história; ela pensa chegar a seus fins ao aplicar técnicas rigorosas concernentes ao inventário das fontes, à crítica dos documentos e organização precisa nas tarefas do profissional historiador. (BOURDÉ E MARTIN, 1983) A historiografia progride, neste momento na Europa, pode-se dizer, escorada no programa de Ranke, que como todos conhecem, tem postulados teóricos que neutralizam qualquer subjetividade do historiador, seu possível confronto com outras formas de conhecer o fato histórico que não numa relação direta com documentos seguros e afastam-no de uma reflexão teórica, que para ele, introduziria um elemento de especulação.

Toda uma gama de reflexões e constatações filosóficas e psicológicas a respeito de uma vida inconsciente na psique humana e, portanto, influente na cultura e nos fatos sociais, é colocada à margem, para não dizer banida, no entendimento do sujeito histórico.

Mas breve isto se reverterá. No século XX, já em suas primeiras duas décadas, teremos quatro conjuntos de obras de médicos psiquiatras que trabalham com psicologia médica, as quais foram decisivas para a compreensão da noção de inconsciente como hoje conhecemos e trabalhamos, no final do século XX. Estes pensadores da psique são: Pierre Janet, Freud, Adler e Jung. Entretanto, suas concepções de psique, de mundo, de ser humano, são bastante diferentes, bem como suas personalidades e formações pessoais. Portanto, as teorias psicológicas que formularam também divergem em sua base, em sua epistemologia. E isto é bastante importante de ser pensado, no momento em que se utilizam conceitos desta área em outras disciplinas, como na História, por exemplo. Pois a meu ver é muito importante ter-se consciência de qual *Weltanschauung* ('concepção de mundo') fazemos parte, porque ela influencia sobremaneira - consciente ou inconscientemente - a vertente do pensamento à qual nos filiamos e a que tipo de prática profissional nos entregamos.

Sendo assim, os conceitos de inconsciente (e com isto, a noção de símbolo), que vêm sendo trabalhados na psiquiatria e psicologia ao longo deste século (e introduzidos no campo da historiografia, no momento em que se admite o diálogo com outros campos do saber, isto é, reverte-se a posição positivista), suscitam uma variada gama de análises históricas, uma vez que são pelo menos duas noções distintas de 'inconsciente' que predominaram nas ciências do século XX: a de Freud e a de Jung. É muito diferente estarmos condicionados inconscientemente exclusivamente por um instinto sexual e uma pulsão de morte deterministas (Freud), e vermos nas manifestações da psique humana não só este aspecto biológico, mas também sedimentos culturais e sociais da história da humanidade (Jung). Assim, pela ótica junguiana, psicologia é também história. Os usos destes conceitos (ou categorias conceituais) são inúmeros nas ciências humanas e as consequências das análises feitas com um ou outro referencial levam a caminhos e conclusões bastante distintas.

Trabalhamos, aqui, com a noção de inconsciente postulada por Jung, a fim de compreender as representações da loucura na di-

menção de imaginário que queremos traçar, ou seja, do imaginário do próprio doente.

Para ele, a psique é estruturalmente uma totalidade dinâmica, que compreende a relação dialética entre consciência (cujo centro é o ego ou “eu”) e inconsciente (cujo centro e também meta de desenvolvimento é o que se denominou de “self” ou “si-mesmo”). O inconsciente é encarado como um órgão psíquico, que enquanto tal se manifesta na vida humana através de imagens simbólicas, seja nas dinâmicas saudável ou patológica de um indivíduo.

Em Jung, o conceito de inconsciente é um conceito exclusivamente psicológico, não um conceito filosófico no sentido de uma noção metafísica (embora tenha sua raiz epistemológica anexada aos filósofos românticos alemães). É um conceito limite- psicológico, que abrange todos os conteúdos ou processos psíquicos que não são conscientes, quer dizer, que não estão referidos ao ego de um modo perceptível, podendo ser individuais ou coletivos.

Os processos inconscientes se acham numa relação compensatória em relação à consciência. “Uso de propósito a expressão ‘compensatória’ e não a palavra ‘oposta’, porque consciente e inconsciente não se acham necessariamente em oposição, mas se complementam mutuamente, para formar uma totalidade: o si-mesmo (Selbst).” (JUNG, 1982/2012, p. 53)

Para Jung, o inconsciente divide-se em: **inconsciente pessoal** (relativo à história do indivíduo), cujos elementos estruturais chamamos de “complexos” e **inconsciente coletivo**, que se refere à história da humanidade e seus componentes são os instintos e arquétipos.

Estes processos inconscientes manifestam-se parcialmente através de sintomas, ações, opiniões, afetos, atos falhos de toda espécie, fantasias e sonhos. Seu caráter compensador do “ego” consciente contém todos os elementos para uma regulação da psique como um todo. Sendo seus conteúdos não conscientes, somente podem ser apreendidos de forma indireta, ou seja, quando surgem na consciência, mediados por alguma coisa. Esta “alguma coisa” são as imagens simbólicas ou símbolos, que trataremos a seguir.

O símbolo como mediador entre inconsciente e história: o homem como “animal symbolicum” e a História Cultural

Pisando, então, no terreno efervescente do final de século XX, num momento histórico em que se tenta resgatar fragmentos perdidos do tempo passado, onde não se quer mais somente contar a história dos vencedores ou lançar mão de modelos ‘totalizantes’ de análise histórica, chega a **História Cultural (HC)** trazendo à tona a questão do imaginário e das representações simbólicas que o constituem. Um século depois, dá-se, finalmente, a virada que os positivistas impediram. Pode-se resgatar o que os românticos e filósofos da natureza já haviam tão bem mostrado: a noção de representação envolve uma relação ambígua entre presença e ausência, representar é presentificar uma ausência, é trazer à tona um símbolo.

A HC não postula uma oposição dicotômica entre real e imaginário, ela vê no símbolo (e no inconsciente) um valor de verdade, embora diferente da verdade da realidade concreta objetiva.

Constituído por um sistema de ideias-imagens de representação coletiva, o imaginário possui um fio de terra que o liga às condições concretas da existência, mas não é um reflexo do real. As representações sociais são, por assim dizer, históricas, concebidas em cruzamento com práticas historicamente determinadas, mas não tem exata correspondência com o concreto. Elas comportam uma dimensão do sonho, desejo, utopia, de projeção de um inconsciente coletivo, forjando imagens daquilo que se desejaria que acontecesse...” “Enquanto representação, o imaginário é também epifania, revelação de um outro ausente, mas esta enunciação é feita de maneira simbólica e alegórica. Em suma, há, pois, um significado a desvelar, dada a natureza da revelação. O imaginário expressa-se por discursos e imagens, que vão além do seu significado aparente. As tendências atuais da nova história cultural apontam para a chave da decifração do enigma: a articulação texto-contexto.” “... a história cultural tem-se re-

velado tributária da história social, possibilitando, pelo cruzamento de práticas e representações, chegar ao significado (ou possíveis significados) das dimensões do imaginário. (PESAVENTO, 1994, p.130)

Assim, falar em imaginário, mesmo que em imaginário social, falar em símbolo é falar também em inconsciente, uma vez que este é representado, na consciência, através de símbolos.

Porém é correto, volto a dizer, resguardarmos as especificidades dos conceitos em cada área do conhecimento, em que seu trânsito, numa via de mão dupla, entre uma e outra disciplina se faz necessário quando se tenta dar conta da complexidade das manifestações humanas, seja em seus aspectos individual ou social (coletivo).

Através de algumas considerações do filósofo neo-kantiano Ernst Cassirer (2010), retiradas de sua obra de 1944, a respeito da disciplina História e de seu objeto, pode-se compreender melhor a ligação História/Psicologia e suas relações com os conceitos de inconsciente e símbolo que se quer demonstrar. Ele comenta que o historiador, já no início de sua investigação, encontra não um mundo de objetos físicos, mas um universo simbólico - "um mundo de símbolos", como ele diz. E cabe ao historiador, antes de mais nada, aprender a decifrá-los. "Qualquer fato histórico, por mais simples que possa parecer, só pode ser determinado e entendido por uma tal análise prévia dos símbolos." (CASSIRER, 2010, p. 285) Ele vai bastante longe, no que concerne à época em que escreve, quando coloca que a reconstrução empírica dos fatos, a história acrescenta uma reconstrução simbólica. Para ele, o "sentido histórico" não muda o aspecto das coisas e acontecimentos, mas dá aos mesmos uma nova profundidade. O que o historiador procura é, *a priori*, a materialização do espírito de uma época passada, o que se faz através da mediação simbólica. "A história é a tentativa de fundir todos estas *disjecta membra*, os membros espalhados do passado, sintetizá-los e moldá-los em um novo aspecto." (CASSIRER, 2010, p. 290)

Para muitos historiadores contemporâneos não há novidade nestas palavras, porém Cassirer introduz, em sua filosofia da história, já naquela época, a necessidade da interpretação simbólica dos fatos históricos do passado, a fim de que uma nova compreensão do passado possibilite ao mesmo tempo uma nova perspectiva do futuro.

“Para obter esta dupla visão do mundo em perspectiva e em retrospectiva, o historiador deve escolher um ponto de partida.” (CASSIRER, 2010, p. 293) E este só pode estar em seu próprio tempo, levando à afirmação de que nossa consciência histórica é uma “unidade de opostos”: ela liga os pólos opostos do tempo, permitindo-nos assim sentir a continuidade da cultura humana. Note-se que a psique, como postulada por Jung (1982/2012), também é constituída de pares de opostos

O conhecimento histórico estaria, para ele, situado no campo da hermenêutica, tendo a interpretação dos símbolos precedência sobre a coleta de fatos, “e sem essa interpretação não há como alcançar a verdade histórica.” (CASSIRER, 2010, p.317)³

Desta forma, todos pequenos fatos significativos, são símbolos através dos quais pode-se ler e interpretar caracteres individuais ou o caráter de toda uma época. Ele cita o exemplo de uma carta qualquer de Goethe, ou de uma observação sua qualquer numa conversa. Estas não teriam deixado vestígio algum na história da literatura, porém seriam documentos fundamentais para construir seu retrato histórico e até seu pensamento, que sem dúvida também representa um certo pensamento de uma época. Longe de terem uma utilidade prática ou física, a interpretação destes “documentos” leva-nos a uma realidade simbólica, inserida num contexto pessoal (psíquico) e de uma época, significativa na perspectiva da identificação de um certo “imaginário”.

³ Gostaríamos de esclarecer que esta não é nossa posição, pois a coleta de fatos é a base irrevogável de qualquer interpretação. Se esta tivesse precedência sobre os fatos, não haveria dialética e, então, estaríamos no campo da “metafísica”, da adivinhação, do “interpretação”.

No momento em que falamos em 'simbólico', falamos em cultura. "A cultura, definida como a capacidade de pensamento simbólico, é parte da verdadeira natureza do homem. A cultura não é suplementar ao pensamento humano, mas seu ingrediente intrínseco." (LEVI, 1992, p. 146)

Para Cassirer, a aquisição de um **sistema simbólico** transforma toda a vida humana. Em confronto com outros animais, o homem não somente vive uma realidade mais vasta, mas também vive uma nova dimensão da realidade. E desta forma ele define o homem não mais como um *animal rationale* e sim como um *animal symbolicum*. "Deste modo, podemos designar sua diferença específica e podemos compreender o novo caminho aberto ao homem: o da civilização." (CASSIRER, 2010, p.49). Leia-se o caminho da **cultura**.

Ainda para Cassirer os símbolos (no sentido próprio do termo) não podem ser reduzidos a sinais, pois estes pertencem a duas esferas diferentes da expressão das ideias: o sinal sendo uma parte do mundo físico do ser e o símbolo uma parte do mundo humano do sentido.

O significado dos símbolos repousa numa base tanto coletiva como individual. Seguindo G. Levi:

(...) o significado dos símbolos repousa no fato de que eles são compartilhados e por isso comunicáveis entre os membros de um grupo pequeno ou grande: no primeiro momento, o pensamento é organizado de acordo com as estruturas simbólicas públicas à mão e, somente depois disto, ele se torna privado. (LEVI, 1992, p.147).

É exatamente aí que se toca também na psicologia, quando falamos sobre a realidade do inconsciente e do que significa o símbolo.

Na psicologia de Jung, torna-se simbólica toda e qualquer concepção que declare uma expressão como sendo a melhor forma possível para designar uma coisa relativamente desconhecida. Para ele, o processo contínuo de formação de símbolos leva o ser humano à

cultura. “O símbolo exprime sempre que, em sua forma, reside, mais ou menos, uma possibilidade de nova manifestação de vida, de uma redenção dos vínculos e do cansaço vital”. (JUNG, 1981/2012, p. 543)

Além disto, o símbolo só se conserva vivo enquanto estiver repleto de significado. (JUNG, 1981/2012, p. 543 e ss.). Para este pensador da psique, também existe a diferença entre signo e símbolo, como mencionada por Cassirer, contendo o símbolo um **valor funcional**. A função do símbolo é, entre outras, de síntese.

Respeitando a etimologia da palavra, símbolo é **symbolon**, do grego (a partir do verbo **symbollo**), que significa “lançar juntos”, no sentido de síntese, integração. A palavra alemã para símbolo é **Sinnbild**, cuja tradução literal será: **Sinn** é sentido e **bild** é imagem. Portanto, símbolo significa “imagem do sentido”. Mostra-nos que imagem e sentido andam juntos, podendo lembrar o que Jung fala: a imagem dá o sentido, traça o caminho e orienta a ação. O símbolo torna-se, então, momento de encontro e transformação.

Para Jung, aliás, um símbolo vivo é o que também constitui para aquele que o considera, a máxima expressão possível do **presentido**, mas ainda não- conhecido. “Em tais circunstâncias, dá lugar a uma participação inconsciente. Produz um efeito vitalmente criador e estimulante.” (JUNG, 1981/2012, p. 545)

Sendo o símbolo a melhor expressão possível, insuperável numa dada época, do que ainda é desconhecido, compreende-se que ela possa surgir no mais complicado e diferenciado da atmosfera espiritual, social e cultural de um dado tempo. “Na medida em que um símbolo **vivo** encerra tudo o que é afim a um grande grupo humano, para evidenciar seus efeitos concretos sobre este grupo, compreende-se que inclua, justamente, o que lhe possa ser comum.” (JUNG, 1981/2012, p. 546)

Conforme este autor, somente quando o símbolo consegue captar o ‘iminentemente novo’ e reduzi-lo a sua expressão mais sim-

ples é que tem um efeito universal. Neste fato reside o efeito simultaneamente poderoso e redentor de um **símbolo social vivo**.⁴

O símbolo possui sempre uma dupla face: ele é inconsciente e consciente, individual e coletivo (transpõe-se para as realidades social e cultural), “olha” para o passado e para o futuro quando traz o que é radicalmente novo. Poderíamos, inclusive, dizer que o símbolo se enraíza no passado e olha para o futuro. Ele pressupõe uma síntese, como vimos em sua etimologia. Como unificador de antagonismos, ele dá uma ideia de multiplicidade, e ele é uma inteireza que não pode nunca se dirigir a uma única capacidade do homem. O símbolo solicita nossa totalidade, afeta todo nosso ser. Por isto ele tornou-se a via adequada para análises históricas mais apuradas. Em sua especificidade (seu significado intrínseco) ele comporta as noções de discurso indireto, imagem, sentido, algo que pode ser “presentido” (a via das sensibilidades), potencial criativo, efeito criador e estimulante.

Desde as épocas mais remotas (p. ex. Artemídeos de Éfesos, em seu livro ‘Chave dos Sonhos’, passando pelos medievais – Santo Agostinho, e românticos – p. ex. Schlegel) a linguagem simbólica está relacionada a procedimentos de linguagem discursiva indireta e/ou imagética, e estes sempre dotando de sentido e significado sua representação.

A noção de representação está ligada à noção de que algo pode ser re- apresentado, re- simbolizado no real (e sobre o real). Em outras palavras, imagens e discursos representam o mundo, representam o real através de seu aspecto simbólico.

A potencialidade de criação do efeito de real (Chartier, Ginzburg, Bourdieu falam sobre isto em diferentes perspectivas) através do símbolo contido na representação (re- apresentação deste real) é um elemento constitutivo que está na base do imaginário coletivo, de uma certa sociedade, num determinado período histórico. O que

⁴ Pensando desta maneira é que teóricos da NHC dão conta também da questão do símbolo, pois nos momentos de crise social é que emergem representações que melhor expressam o dado momento ou período histórico.

equivale dizer que toda e qualquer sociedade, ou “fatia” desta (classes, pequenos grupos, associações, ...) e em diferentes momentos do tempo histórico, ‘cria’ seu imaginário, possui suas representações simbólicas.⁵

Bourdieu (1989) fala-nos numa ordem gnosiológica do mundo (seu sentido imediato) estabelecida a partir do poder simbólico – poder este de construção da realidade. Desta forma (remontando a Durkheim) ele postula a função social do simbolismo, ou seja, “os símbolos são instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o **consensus** acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social (...)” (BOURDIEU, 1989, p.11)

Para ele, também, o campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes, sendo o ‘capital simbólico’ aquilo que determinará quem vencerá esta luta.⁶ As relações de força destes poderes, a luta pelos diferentes capitais, contribuem, para Bourdieu, para a perpetuação do sistema social e instituição de práticas sociais de exclusão e dominação.

Também podemos dizer, usando Chartier (1990/2009), que as representações coletivas são ao mesmo tempo que matrizes construtoras da ordem social, são também elaboradas através de um cruzamento múltiplo com as práticas sociais.

Temos, portanto, exposto até o momento, uma complexa rede teórica sobre a questão do simbólico, nestas várias áreas do conhecimento.

O que, talvez, mais interesse-nos, no momento, e ao historiador da HC, é o fato de que, através do símbolo, se possa chegar a análises mais ‘possíveis’ da realidade, ou seja, menos estanques no sentido de um ponto de vista dogmático sobre o ‘real’. Em outros termos,

⁵ As representações simbólicas mudam as situações objetivas, e vice-versa. A cultura trabalha com as mudanças sociais e a NHC, por sua vez, investiga como as transformações culturais acontecem, a partir destas representações simbólicas.

⁶ “Capital Simbólico” ou Cultural é entendido, pelo autor, como conjunto de informações, uma ‘bagagem’ recebida por ‘herança social’.

a HC põe em dúvida o que existe no mundo, as certezas são abaladas. Através do simbólico percebem-se indícios, suspeitas, enigmas a serem revelados.

Existem possibilidades, não certezas; e a dúvida passando a ser um princípio de (re)- conhecimento do social, abrindo-se espaços para desafios e destes surgindo (ou podendo surgir) diversas (re)-interpretações do real. É a possibilidade que o símbolo traz em seu cerne de contar a História não partindo de um pressuposto de segurança sobre o que aconteceu, mas a História podendo ser uma versão do que se passou, uma re- apresentação do real.

Assim, a questão de pensar as noções sobre imaginário, nas ciências humanas, se fez imperativa.

Atualmente são muitas as conceituações e discussões a respeito de imaginário, que se revelam através dos teóricos das ciências humanas em geral. O tema do imaginário está na ordem do dia, como uma das instigantes tendências de análise de nossa *fin de siècle*. Apresenta-se no bojo de uma série de constatações relativamente consensuais que caracterizam a nossa contemporaneidade no apagar das luzes do século XX: a crise dos paradigmas de análise da realidade, o fim de crenças nas verdades absolutas, legitimadoras da ordem social e a interdisciplinaridade. (PESAVENTO, 1995)

Partimos da definição simples de que imaginário se refere a um conjunto de imagens, isto é, é um depositário de imagens. Sendo assim, há duas formas distintas de pensar este “conjunto”.

A primeira forma trata de uma concepção de imaginário “desde dentro”, ressaltando o caráter simbólico das imagens das fantasias humanas, que aparecem em suas mais variadas manifestações provindas do “âmbito” do inconsciente. Surgem espontaneamente na psique dos indivíduos, tomando forma, através de imagens, no mundo exterior consciente. Remete-nos ao caráter criativo do inconsciente humano.

(...) a psique é constituída *essencialmente* de imagens. A psique é feita de uma série de imagens, no sentido mais amplo do termo; não é, porém, uma justaposição ou uma sucessão, mas uma estrutura riquíssima de sentido e uma objetivação das atividades vitais, expressa através de imagens. E da mesma forma que a matéria corporal, que está pronta para a vida, precisa da psique para se tornar capaz de viver, assim também a psique pressupõe o corpo para que suas imagens possam viver. (JUNG, 1984/2012, p.267)

Esta concepção aproxima-se daquela de Lucian Boia que, ao definir imaginário como um produto do espírito humano, propõe recorrer-se aos arquétipos, enquanto elementos constitutivos do imaginário. (BOIA, 1998). Para este autor, a história do imaginário pode ser definida como uma história dos arquétipos. Mas para ele não se trata de conferir a estes um “sentido transcendente” nem de aplicá-lo a um “vago inconsciente coletivo através de uma justificação psicanalítica”, como o fez Jung. Parece, sim, que o homem é programado para pensar, para sentir e para sonhar de uma maneira bem definida (“são estas permanências mentais que se cristalizam naquilo que podemos chamar de arquétipos”). A seguir, ele diz: “definamos, então, arquétipo como uma constante ou uma inclinação essencial do espírito humano; é um esquema organizador, uma forma (enquanto molde, modelo) cuja matéria (substância) muda, mas os contornos permanecem”. (BOIA, 1998, p. 17)

Embora este autor tenha tocado numa definição de imaginário ao nosso ver acertada (pois “desde dentro” quer dizer desde o inconsciente humano coletivo cujos constituintes são os arquétipos), ele erra em sua crítica a Jung, pois não só o conceito de inconsciente coletivo **não** é vago neste autor, como também L. Boia dá uma definição de arquétipo que é a mesma de Jung: formas ou categorias de apreensão da realidade, que potencialmente existem (são os “contornos” de Boia), mas só adquirem substância e forma quando atualizados na vida individual. “Os arquétipos são formas de apreensão e

todas as vezes que nos deparamos com formas de apreensão que se repetem de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconhecamos ou não o seu caráter mitológico.” (JUNG, 1984/2012, p. 73) Além do mais, Jung nunca chamou os arquétipos de “permanências mentais”, pois desta forma estaria retirando o caráter histórico do arquétipo e do inconsciente coletivo, que é exatamente o que Boia faz.

Os arquétipos não se propagam de forma alguma apenas pela tradição, a linguagem e migração, mas podem renascer em qualquer lugar e tempo, isto é, de um modo que não é influenciado por nenhuma transmissão externa. Esta constatação significa nada menos que, em cada psique, há prontidões vivas, formas que, embora inconscientes, não são, por isso, menos ativas, e que moldam de antemão e instintivamente influenciam o seu pensar, sentir e atuar.

(...) existem certas condições coletivas inconscientes que atuam como reguladoras e como estimuladoras da atividade criadora da fantasia e provocam as configurações correspondentes, A existência destes reguladores inconscientes - que eu às vezes também chamo de dominantes, por causa de sua maneira de funcionar - me parece tão importante, que baseei sobre eles minha hipótese de um inconsciente coletivo ou impessoal. ” (JUNG, 1984/2012, p.141)

Assim, devemos realmente aos arquétipos nossa capacidade de produzir imagens e símbolos. Interessa-nos sobremaneira este ponto de vista, no que tange às fantasias do doente mental, sendo estas de caráter arquetípico, coletivo e mitológico, concernente ou não a uma dada época.

A segunda forma, ou possibilidade, de definirmos imaginário é aquela que representa sua face voltada para o exterior, para a realidade social, possibilitando quase que uma “construção consciente” de um imaginário. Esta face realiza-se no tempo e no espaço, por exem-

plo, quando do surgimento de movimentos sociais e políticos, e presta-se à manipulação e jogos de poder. Em outras palavras, é possível à consciência coletiva de uma determinada sociedade construir seu imaginário a partir do que chama de símbolos coletivos.

Embora não seja esta a concepção de símbolo e imaginário que concordamos (um símbolo sempre surge espontaneamente, de outro modo ele já passa aos desígnios do “signo”), parece inegável que:

A elaboração de um imaginário é parte integrante de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também ... por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas. (CARVALHO, 1990, p.13)

Para Baczko:

O imaginário social torna-se inteligível e comunicável através da produção dos “discursos” nos quais e pelos quais se efectua a reunião das representações colectivas numa linguagem. É assim que os imaginários sociais assentam num simbolismo que é, simultaneamente, obra e instrumento (...) A construção do símbolo e dos sistemas de símbolos, que se revelam fortemente estruturados e dotados de notável estabilidade, bem como as relações entre imaginário e símbolo, constituem problemas tanto para os psicólogos como para os sociólogos do conhe-

cimento. (...) A função do símbolo não é apenas instituir uma classificação, mas também introduzir valores, modelando os comportamentos individuais e coletivos e indicando as possibilidades de êxito dos seus empreendimentos. (BAZSCO, 1982, 311-12)

Os mais estáveis dos símbolos estão ancorados em necessidades profundas e acabam por se tornar uma razão de existir e agir para os indivíduos e para os grupos sociais.

Os sistemas simbólicos em que assenta e através do qual opera o imaginário social são construídos a partir da experiência dos agentes sociais, mas também a partir dos seus desejos, aspirações e motivações.

Qualquer campo de experiências sociais está rodeado por um horizonte de expectativas e de recusas, de temores e de esperanças (cf. Desroche 1973). O dispositivo imaginário assegura a um grupo social quer um esquema colectivo de interpretação das experiências individuais, tão complexas quanto variadas, quer uma codificação das expectativas e das esperanças. (...) A potência unificadora dos imaginários sociais é assegurada pela fusão entre verdade e normatividade, informações e valores, que se opera no e por meio do simbolismo. Com efeito, o **imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à acção, um apelo a comportar-se de determinada maneira.** Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos de sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma acção comum. (BAZSCO, 1982, 313, OS GRIFOS SÃO MEUS)

Na nossa concepção, esta é uma forma “externa”, no que concerne às disposições conscientes coletivas de se perceber o simbólico por detrás de um imaginário coletivo. Se, como diz Baczko, os imaginários sociais e os símbolos em que se assentam fazem parte de sistemas complexos que incluem mitos, religiões, utopias e ideo-

logias, reconhecemos nestas duas últimas a construção consciente de um imaginário.

A partir do exposto, recoloco aqui minhas postulações, já lançadas em outros escritos, mas que precisam ser reiteradas, sobre “imaginário desde dentro” e “imaginário desde fora”. **O primeiro**, ao ressaltar o caráter simbólico das imagens das fantasias humanas, remete-nos sempre ao que há de mais criativo e único na psique humana. Exemplo temos, nas fantasias de doentes mentais internados em hospícios e que registram suas sensibilidades em obras plásticas (vide as obras de Artur Bispo do Rosário e os pacientes da Dra. Nise da Silveira no Hospício de Engenho de Dentro que originaram o “Museu do Inconsciente”, fundado nesta instituição na década de 1950) ou escritas (vide o Diário de Hospício escrito por Lima Barreto, desde dentro de sua última internação psiquiátrica, no Hospício Nacional de alienados do Rio de Janeiro em 1920), entre outras. Mas os componentes deste imaginário surgem em toda e qualquer manifestação simbólica de toda e qualquer pessoa que crie algo e o remeta ao mundo externo, consciente e histórico.

Já o **segundo**, que tem sua face voltada para o exterior, para a realidade social, como dissemos, pode ser exemplificado nas práticas de exclusão social ou mesmo no surgimento de um ‘mito de Estado’, como o foi o “mito” de Getúlio Vargas.

Talvez fosse mais correto pensar que as práticas sociais estejam repletas da mistura (uma verdadeira dialética) destes dois imaginários, pois as ações humanas não estão desvinculadas de sua psique e nem tampouco das razões conscientes que as viram nascer.

Considerações [Contemporâneas] Instigantes...

A História Cultural, desde as décadas finais de século XX (década de 1980 mais especificamente), amplia sobremaneira a forma pela qual é escrita e pensada a História, em suas mais variadas vertentes. Pensa-se a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelo homem, que tenta, com isto, explicar e dar sentido ao mundo em que habita.

Através de pressupostos teóricos bem formulados e de uma metodologia que até então não constava nas historiografias (por exemplo, o “método indiciário” de Ginzburg, ou o “método da montagem” benjaminiano), abrem-se novas correntes ou tendências para os historiadores, bem como reaparece uma pluralidade de temas e campos a serem pesquisados e analisados sob uma outra ótica – muitas vezes estando inter-relacionados num mesmo texto histórico.

Dentro de um quadro teórico cada vez melhor equacionado por historiadores da HC (nacionais, franceses, italianos e americanos, principalmente), podemos destacar alguns pressupostos que são de grande valia para lançarmos um novo olhar sobre as práticas sociais e seus atores. São eles, principalmente e entre outros: a rediscussão do conceito de **representação**, com a introdução da noção de ‘**simbólico**’ – por isso a importância da reflexão sobre este conceito, conforme fiz neste texto –, fazendo parte de um sistema de ideias e imagens de representações coletivas denominado **imaginário**; e a noção de **sensibilidade**, implicando na percepção e tradução sensível da experiência humana no mundo, através de práticas sociais, discursos, imagens e materialidades, tais como espaços e objetos construídos. Neste contexto, outros conceitos caros a serem discutidos pelos pensadores da HC seriam as noções de **ficção** e de **narrativa**.

Conforme Chartier (1990) as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos através dos quais um grupo impõe a sua própria concepção

do mundo social, seus valores, seu domínio e até sua identidade. O diálogo da HC com outras áreas do conhecimento, e, neste nosso enfoque estudado, com a História das Representações, ou mais especificamente, com a História do Simbólico (em suas diferentes perspectivas histórica, antropológica, psicológica, etc.) abre um campo imenso e frutífero de investigações, as quais, num processo nitidamente dialético, trarão novas possibilidades ao historiador da cultura e aos pesquisadores das outras áreas.

Conforme nos diz Pesavento (2003, p. 53), “entre as provas – as marcas de historicidade encontradas nos arquivos – e a imaginação criadora do historiador (o lado ficção de sua escrita, porque não?), se constrói a narrativa histórica, como versão plausível dos acontecimentos...” Todo historiador sabe que descontinuidades nas fontes são inevitáveis e, às vezes, ocorrem por razões bem simples: extravio de documentos, retirada para preservação ou mesmo outras razões que nunca conheceremos. Mas, sendo o método de construção da narrativa histórica uma renovada montagem, é na base desses quebra-cabeças que se possibilitam as explicações, pela composição das peças, as correspondências, as justaposições e os contrastes. Isto é, por suas representações. Assim, a HC assume a concepção do imaginário como função criadora que se constrói pela via simbólica, e que expressa a vontade de reconstruir o real.

Pesavento (2003/2012), assim, nos diz que a História poderia ser uma “ficção controlada”, exatamente porque sua narrativa está baseada em fontes, “o documento se converte em prova na argumentação do historiador” e tem método: “a produção narrativa histórica também obedece a uma estratégia, retórica e estética”, onde o texto “busca convencer, escolhe argumentos e conceitos, palavras e sentidos, e o historiador quase acaba sua narrativa com um enunciado do tipo teorema: como queríamos demonstrar”. (Pesavento, 2003/2012, p.67)

Para finalizar este texto, gostaria de fazer o leitor atentar, aqui, brevemente, para uma outra noção muito pertinente aos atuais estudos de HC que é a de sensibilidade. Pois não somente sensibilidade é colocada como uma outra forma de apreensão do mundo, para além do conhecimento científico, como também essa noção representa o lidar do ser humano, ou seja, dos atores sociais, com o simbólico de forma mais inconsciente e espontânea. As sensibilidades correspondem ao “núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo que se encontra no âmago da construção de um imaginário social” (Pesavento, 2003/2012, p. 58). O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução do mundo que brota não do racional ou das construções conscientes mais elaboradas, mas dos sentidos, dos afetos, das reações inconscientes, que vêm do fundo psíquico inconsciente de cada indivíduo. Novamente citando Pesavento (2003/2012:12), “medir o imensurável não é apenas um problema de fonte, mas de uma concepção epistemológica de compreensão da história”. Ela refere que a preocupação da História Cultural com as sensibilidades trouxe para os domínios de Clío a emergência da subjetividade nas reflexões do historiador. É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que esta tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos.

As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de representação da realidade através das emoções e dos sentidos. Nesta medida, as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, à própria energia da vida. Sensibilidades se exprimem

em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falam, por sua vez, do real e do não real, do sabido e do desconhecido, do intuído ou pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real. (Pesavento, 2003/2012, p. 58)

Trabalha-se, assim, com a tradução do sensível, como uma forma de conhecimento do mundo - imaginário social, subjetividade, emoções, sentimentos... Nas representações e sensibilidades encontradas nos objetos do sensível (textos, imagens, cartas, obras de arte, entre tantos outros), nas marcas objetivas deste sensível, busca-se o sentido do passado, aquele que fica “nas entrelinhas”, se assim podemos dizer, dos grandes acontecimentos...

Estas novas posturas epistemológicas e metodológicas abrem uma vertente enorme de novas correntes, novos campos temáticos e fontes, ou nos permite rever antigas e profícuas fontes sob um novo olhar. Muitos exemplos poderiam ser dados para isto, mas contento-me, aqui, em mencionar, para instigar o leitor, campos, objetos e temas bem pertinentes a estudos contemporâneos no Brasil: imaginário e paisagens urbanas, incluindo o turismo cultural; escritas e relatos cotidianos e de pessoas anônimas (“escritas de si”, como cartas, bilhetes, incluindo escritos de pacientes internados em hospitais psiquiátricos.), arqueologia de objetos de regimes ditatoriais, filmes de cinema e fotografias, memória de exilados, presos ou refugiados, releituras do espaço museal conforme os imaginários da população local – entre tantos outros.

Referências bibliográficas

Baczko, Bronislaw. **Imaginação social**. Enciclopédia Einaudi - V. 5. Porto: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1982.

Boia, Lucian. **Pour une histoire de l'imaginaire**. Paris: Les Belles Lettres, 1998.

Bourdé, G. e Martin, H. **Les écoles historiques**. Paris: Éditions de Seuil, 1983.

Bourdieu, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.9.

Carvalho, José Murilo de. **A formação das almas** - o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

Cassirer, Ernst. **Ensaio sobre o homem**. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins fontes, 2010.

Chartier, R. **A história cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990/2009.

Ellenberger, Henri. **El descubrimiento del inconsciente**: história y evolución de la psiquiatría dinámica. Madrid: editorial Gredos, 1976.

Jung, C.G. **Tipos Psicológicos**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981/2012.

Jung, C.G. **A Natureza da Psique**. Petrópolis: Vozes, 1984/2012.

Jung, C.G. **O eu e o inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1982/2012. As datas dos livros de Jung aparecem na primeira edição em português do Brasil e 2012 é a data das Obras completas publicadas neste ano pela editora VOZES.

Levi, G. A micro-história. In: Burke, Peter. **A escrita da história, novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

Pesavento, Sandra. **Em busca de uma outra história**: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História/ANPUH, vol.15, nº 29, 1995, p.9-27.

Pesavento, Sandra. Um novo olhar sobre a cidade: a nova história cultural e as representações do urbano. In: Mauch, C. et al. {org}. **Porto Alegre na virada do século 19, cultura e sociedade**. Porto Alegre, Canoas, São Leopoldo: editoras da UFRGS, ULBRA e UNISINOS, 1994.

Pesavento, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003/2012.

Santos, Nádia Maria Weber. **Histórias de vidas ausentes**: a tênue fronteira entre a saúde e a doença mental. Passo fundo: UPF, 2005 – 1 ed. SP: Edições Verona, 2013 – 2 ed revista e ampliada – e-book.

HISTÓRIA MEDIEVAL E CULTURA ESCRITA. POSSIBILIDADES DA PESQUISA NA HISTORIOGRAFIA CEARENSE

Gleudson Passos Cardoso¹
José Lucas Cordeiro Fernandes²
Luan Lucas Araújo Morais³

INTRODUÇÃO

Pensar Idade Média no circuito acadêmico tradicional ainda levanta debates, ponderações, questionamentos e direções envolvendo a viabilidade de estudo nesse recorte espaço-temporal junto à produção historiográfica brasileira. Em grande medida, os limites se apresentam logo no início, durante a escolha de um tema que eleja qualquer objeto no medievo. Desconfianças são correntes em torno de uma suposta impossibilidade de pesquisar e desenvolver um trabalho consistente, que investigue o período medieval com os evidentes limites (espaciais e temporais) para a realidade da pesquisa no Brasil.

Ao longo do tempo esses desafios pouco a pouco foram superados, pelo menos em parte, pois, diante dos inúmeros obstáculos, os estudos em História Medieval no Brasil têm sido realizados há três décadas no Sul e Sudeste brasileiro (BASTOS e RUST, 2009. p. 163 - 188). Por sua vez, nas demais regiões, os estudos medievais ocor-

¹ Professor do Curso de História e do Mestrado Acadêmico em História/ MAHIS-UECE. Vice-líder e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Oralidade e Cultura Escrita na Antiguidade e no Medievo (ARCHEA-UECE/ DGP-CNPQ). Email: gleudson.passos@uece.br.

² Editor da SAS Plataforma de Educação. Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Com pesquisas sobre as sagas de islandeses (*Islendingasögur*), a dinâmica da cristianização da Escandinávia e Islândia, a figura do Diabo e suas relações com o imaginário cristão em múltiplas temporalidades e objetos. Membro dos grupos: NEVE - Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos (UFPB) e GERAM - Grupo de Estudos em Residualidade Antigo-Medieval (UVA)..Email: zelucasfernandes@hotmail.com.

³ Mestrando em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (MAHIS/UECE). Bolsista de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Cultura Escrita e Oralidade na Antiguidade e no Medievo (ARCHEA/UECE). Email: luanlucas7@hotmail.com

reram de forma tímida, com a predominância dos temas locais. Em grande medida, esses limites devem-se ao acesso à documentação, bem como às possibilidades de intercâmbios interinstitucionais com os centros de excelência nesta área (principalmente europeus), ou ainda pela tradição historiográfica predominante nas regiões, Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil, alimentando obstáculos que até hoje tem marcas claras da excelência dos estudos locais (FERNANDES e CARDOSO, 2016. p. 19 - 50).

Sabe-se que, atualmente, os estudos medievais têm passado por várias renovações e mudanças de perspectivas, sobretudo, com o advento dos acervos documentais digitalizados, bem como as traduções de textos mais antigos, o que facilita e motiva o interesse por temporalidades mais remotas. Cabe destacar que, mesmo levados em conta os avanços teóricos, metodológicos e acadêmicos, em muitas tradições historiográficas específicas, a exemplo de grande parte das escolas do Nordeste brasileiro, predominam “tabus” que não reconhecem as possibilidades da pesquisa em História Medieval, enfatizando o caráter da pesquisa regionalista. Entretanto, observa-se que cada vez mais propostas no âmbito da pós-graduação e até pesquisas de cunho monográfico vêm resistindo ao desafio nas disciplinas de pesquisa em história, nos encontros científicos locais, entre outros espaços acadêmicos e institucionais⁴.

Tendo como base experiências pessoais, o objetivo deste texto é apresentar o resultado de três pesquisas realizadas no campo historiográfico do Ceará, tendo por objetos temas relacionados à medievalidade. São trabalhos recentes no âmbito do estágio pós-doutoral, mestrado e monografia de graduação. Grande parte do êxito desses

⁴ Destacam-se os eventos realizados de forma contínua e periódica de repercussão no Norte-Nordeste: Encontro Internacional de História Antiga e Medieval, sob a direção da Profa. Dra. Adriana Zierer (UFMA), já na sua VI edição (2015); o Encontro Internacional de Estudos Multidisciplinares realizados pelo ARCHEA Grupo de Pesquisa em Cultura Escrita na Antiguidade e na Medievalidade (UECE), evento bienal, já na sua IV edição (2016). Colóquio de Estudos Vikings e Escandinavos, que agora é realizado anualmente e indo para a sua quarta edição (UFPB), realizado pelo NEVE; Seminário de Estudos Medievais da Paraíba, realizado a cada dois anos e que busca dialogar múltiplas disciplinas, realizado pelo PPGL da UFPB.

estudos foi possível graças ao amadurecimento e viabilidade de suas propostas no seio dos grupos de pesquisa ARCHEA (Oralidade e Cultura Escrita na Antiguidade e no Medieval-UECE) e NEVE (Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos-UFPB), ambos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP-CNPQ).

Desde o início, um claro objetivo em comum: a oportunidade de desenvolver um tema de pesquisa sobre o medieval, cujo interesse pessoal dos pesquisadores se aliasse às novas abordagens e perspectivas concernente à construção de um campo historiográfico em História Medieval no Ceará e no Nordeste. Tais propostas ajudaram a construir o Simpósio Temático “Práticas Letradas e Cultura Escrita: Antiguidade, Medieval e Modernidade”, ocorrido no âmbito do XV Encontro Estadual de História do Ceará – ANPUH 2016⁵.

Cabe salientar que as pesquisas em evidência é parte de um esforço conjunto a demonstrar a viabilidade de pesquisas em História Medieval no Ceará, através da apresentação dos estudos nos encontros, simpósios e seminários da comunidade acadêmica, tanto em comunicações e painéis, bem como, a realização de minicursos e oficinas por parte dos seus respectivos pesquisadores⁶. O desafio foi materializado ao longo do tempo com produção científica, a princípio, no curso de Licenciatura em História e no Mestrado em História (MAHIS/UECE), ambos da Universidade Estadual do Ceará, bem como nas atividades realizadas no âmbito do grupo de pesquisa ARCHEA, na promoção de encontros, seminários, palestras, mesas-redondas,

⁵ O objetivo do simpósio temático visava reunir historiadores/as e pesquisadores/as que lidam com a cultura escrita e as práticas letradas nos recortes da Antiguidade, Medieval e Modernidade. Sabendo que tanto as práticas letradas (práticas cotidianas em prol do letramento) quanto a cultura escrita (conjunto de realizações simbólicas e materiais em torno do escrito) são recortes temáticos que agregam diferentes agentes históricos em suas realizações ao longo do tempo. Neste sentido, busca-se a expansão teórico-metodológica desses campos em suas especificidades temáticas e cronológicas, bem como o crescente volume de trabalhos sobre a cultura escrita e práticas letradas na historiografia cearense.

⁶ Como a participação no Encontro Nacional dos Estudantes de História de 2014 (ENEH), Seminário de Pesquisa em História da Universidade Federal do Ceará (2014/2015/2016), Semana de História da Universidade Estadual do Ceará (2015/2016), Simpósio Nacional de História – ANPUH 2015, Encontro Estadual de História do Ceará – ANPUH-CE 2014 e 2016, Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (2014/2015/2016), além dos Encontros Internacionais de História, Memória, Oralidade e Cultura (2014/2016), também realizados no campus do Itaperi da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

oficinas, estudos direcionados, exibição e debates sobre filmes de época, entre outras realizações.

Em boa medida, são resultados coletivos do amadurecimento de propostas de projetos de iniciação científica⁷, monitorias⁸, orientação monográfica e parcerias acadêmicas entre pesquisadores e grupos de pesquisas de outras instituições. Assim, é reconhecida a soma de esforços e aprendizados coletivos que tornaram viáveis as pesquisas aqui apresentadas, em sua forma institucional durante a apresentação de relatórios pós doutoral e as defesas de dissertação de mestrado e monografia⁹. De igual modo, deve ser levado em conta às possibilidades e ao reconhecimento da *cultura escrita*¹⁰ enquanto campo de análise, que contribuiu significativamente para a realização destes estudos sobre o medievo, sobretudo, no que concerne ao acesso à documentação histórica possível de ser manuseada.

⁷ Projeto de IC desenvolvido no biênio 2014/2015 intitulado **A Dama, a Cruz e o Cavaleiro: representações da sexualidade e espiritualidade na cultura escrita medieval (séc. XII-XV)**, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E o projeto de IC do biênio 2015/2016 intitulado **Filho de Adão, Filha de Eva: representações sobre o masculino e o feminino na cultura escrita das cortes e da Igreja na Idade Média Ocidental (séc. XII-XV)**, financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Todos sob a supervisão e orientação do Prof. Dr. Gleudson Passos Cardoso, no âmbito do ARCHEA (DGP/CNPQ-UECE).

⁸ Projeto de monitoria realizado em 2013 e 2014 intitulado **História Medieval no Ceará: desafios na construção da pesquisa histórica e no domínio do campo teórico-historiográfico**. Todos sob a supervisão e orientação do Prof. Dr. Gleudson Passos Cardoso, no âmbito do ARCHEA (DGP/CNPQ-UECE).

⁹ CARDOSO, Gleudson Passos. **Trovas e Armas: Cultura Escrita, Espiritualidade e Honra nas Cantigas dos Cavaleiros-Trovadores Galego-Portugueses (Séc. XIII)**. Relatório de Estágio Pós Doutoral apresentado à Pró Reitoria de Pós Graduação da Universidade estadual do Ceará (PPGPO-UECE) e ao Departamento de História da Universidade do Minho, Setor: História Medieval (2017). FERNANDES, José Lucas Cordeiro. **In Sorte Diaboli: cultura escrita e a construção do imaginário de demonização do pagão na Brennu-Njáls saga (séc. XIII)**. 2016. 268 p. Dissertação (Mestrado em História e Culturas). Mestrado Acadêmico em História da Universidade Estadual do Ceará, 2016 (Orientação do Prof. Dr. Gleudson Passos Cardoso). MORAIS, Luan Lucas A. **“Justas da Corte”**: o Amor Cortês e as representações literárias do masculino e do feminino na cultura escrita das cortes em França (séc. XII-XIII). Monografia apresentada no curso de História da Universidade Estadual do Ceará, 2017. Orientação do Prof. Dr. Gleudson Passos Cardoso.

¹⁰ Aqui, as definições sobre *cultura escrita* são compartilhadas a partir das seguintes obras: CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Difel, 1990. _____. **A Ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. _____. **Os Desafios da escrita**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002. _____. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Editora Armed, 2001. _____. **Formas e Sentido**. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003. CHARTIER, Roger. (Org.) **Práticas de Leitura**. 5^o ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. DARNTON, Robert. First Steps Toward a History of Reading. In: **The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History**. New York: W.W. Norton, p.154-187, 1990. GALVÃO, Ana; BATISTA, Antônio. **Oralidade e Cultura Escrita: uma revisão**. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago, 2006.

A Cultura Escrita e os Princípios de Uma Literatura Medieval

De modo geral, abordar cultura escrita na medievalidade é algo bem complexo, decorrente da imensidão de desafios e possibilidades que se apresentam diante dos olhos, tais como, a própria definição de “cultura escrita” inserida no recorte temporal conhecido por “Idade Média” (FRANCO JR, 2001). É consenso que a produção escrita no ocidente medieval foi expressiva no momento em que ocorria o reaquecimento urbano e comercial, os empenhos para a centralização política, surgimento das universidades, aumento populacional, bem como, o intercâmbio entre pessoas e mercadorias com as guerras santas. Essas forças históricas e sociais contribuíram para que, sobretudo, a Igreja, que detinha o monopólio da saber ltrado, se empenhasse no investimento intelectual, através dos seus filósofos, teólogos, pensadores, agentes clericais com a elaboração dos textos penitenciais, bulas, concílios, sínodos, a fim de conhecer e intervir sobre a sociedade que ela via se transformar entre os séculos XI e XIII (BATANY, 2006. p. 283 - 395).

No entanto, tendo em vista que grande parte daquela sociedade era composta por indivíduos iletrados e a *oralidade* (ONG, 1982), era a forma de interação cultural mais comum daquele tempo, compreende-se os limites da atividade escrita sendo esta praticada em determinados espaços sociais bem definidos, tendo em vista o seu domínio em grande parte por grupos hegemônicos detentores de prestígio e poder, como aqueles que se encontravam entre os clérigos (missionários, teólogos, sacerdotes), mas, também, aqueles situados no entorno das cortes palacianas (cavaleiros, nobres, trovadores, arautos, menestrelis), sem esquecer o espaço das escolas urbanas que surgiram em algumas cidades no século XII¹¹.

¹¹ A revitalização dos centros urbanos trouxe de volta a valorização da cultura local, assim como um maior destaque para a literatura, nas cortes cidadinas que tinham além da nobreza que vinha do campo, a emergente burguesia comercial abundante e de grande importância para a economia dessas localidades. A cidade medieval também tinha uma nobreza oriunda da urbe que estimula tal produção escrita, pelo menos nos séculos XII e XIII. C. LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Trad.: Marcos de Castro, 5ª ed., Rio de janeiro: José Olympio, 2012b, p. 34-37 e DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios**. Trad.: Jônatas Batista Neto, São Paulo: Companhia de Bolso, 2011, p. 170-171.

Nesse âmbito, o desafio em pesquisar a cultura escrita medieval visa compreender como o exercício da escrita, enquanto uma “prática cultural” (CERTEAU, 2001, p. 140), teve participação nas relações sociais daquele período, a fim de entender como a cultura e os seus mecanismos (entre eles o texto “escrito”) manifestaram as inquietações, desejos, dilemas, frustrações, temores e outras formas de sentir as transformações históricas no processo social. Portanto, a relação entre cultura escrita e o medieval não está em mostrar que aquela sociedade teve suas formas próprias de viver e imaginar, mas, como pode se extrair os sentidos produzidos nos escritos daquela época, com base na assertiva de Certeau sobre a cultura: “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 2001, p. 141).

Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre o que de fato vem a ser *cultura escrita*. Um texto escrito em uma sociedade, seja qual for, não se resume a uma cultura sobre o escrito, assim como a existência do letramento não é implicação para a existência da cultura escrita. A sua existência ocorre quando se identifica a ligação da sociedade, grupo ou espaço pesquisado com os “artefatos culturais” (CHARTIER, 2001/2002) escritos, em que esses têm significações e codificações culturais típicas da sociedade em que estão inseridos. Chartier lembra que a sociedade deve ter uma ligação e uma troca de sentidos com o texto, permitindo que possa entender as trocas de *energia social*¹² entre o texto e a sociedade (CHARTIER in ROCHA, 2011. p. 96 - 97). São as formas de inserção do texto escrito, as suas relações com as ações sociais e os acontecimentos históricos, a produzir decisões, va-

¹² A *energia social* adequa-se também às perspectivas que cobrem o imaginário no ambiente da sociedade feudal, onde “[...] Poder, carisma, excitação sexual, sonhos coletivos, deslumbramento, desejos, ansiedade, temor religioso, intensidades de um fluxo contínuo de experiências” (GREENBLATT, 1988, p. 4) atuam como parte integrante daquilo que forma o “espelho da realidade” social. Se a *energia social*, junto das *representações*, faz parte de um campo maior que é senão o imaginário social do medieval, adotaremos o próprio conceito de *imaginário*, aqui traduzido por Hilário Franco Jr. (2010, p. 53-54) como sendo “[...] um sistema de imagens que exerce função catártica e construtora de uma identidade coletiva ao aflorar e historicizar sentimentos profundos do substrato psicológico de longuíssima duração”, e que atua também como instrumento teórico de um “[...] sistema de ideias construídas pela representação das sociedades [...]” (PESAVENTO, 2005, p. 48).

lores, condutas, hierarquias, relações de poder, bem como, a maneira que seus agentes se apropriam dessa ferramenta como “mecanismo cultural” junto às realizações de cada sociedade em sua época.

A definição de uma cultura escrita para além de “[...] um conjunto muito variável de habilidades na manipulação de textos” (WOOLF; BOWMAN, 1998) traz múltiplos sentidos para cultura escrita. Afinal, a sua dinâmica não reside apenas no escrito, mas, em todas as possibilidades de concepção, usos, manuseios e apreensões: o leitor, o autor, a produção, as maneiras de ler, a circulação dos conteúdos textuais, as práticas, os letramentos etc. A cultura escrita é além de uma “manipulação de textos”, ela transcende o próprio texto. Um escrito carrega em si mais do que o autor manipula, a sociedade o modela. Tal perspectiva traz uma noção de exclusividade do autor, como se o produtor, ou como inferido, o “manipulador”, fosse o único vetor da dinâmica da cultura escrita.

Para quebrar tal premissa, deve-se citar os trabalhos de *Paul Ricoeur (2010a/b/c)*, que em sua análise da narrativa, altera uma percepção de autor, para observar via leitor/ouvinte, trazendo uma reflexão de que uma cultura escrita compreende uma relação múltipla quando relacionamos suas obras com este termo. Logo, define-se aqui a cultura escrita como uma relação entre autores e receptores, que produzem múltiplos sentidos sobre um elemento cultural escrito, sejam estes em suas diversas formas materiais e imateriais, relegando peculiaridades e dinâmicas impares para cada conjuntura, deixando a cultura escrita para além de princípio geral ou definição amarrada. É uma ideia ampla e de guia metodológico para se questionar forças escritas nas mais diversas sociedades e seus tempos.

O poder da escrita representa sua autoridade, seu caráter de veracidade e dominância como constituidora da memória, assim como sua força delimitadora, pois, suas codificações são inteligíveis para alguns, muito poucos na Idade Média. Ao falar de uma inscrição em um local, Chartier comenta:

[...] essas inscrições não podem ser lidas pela maioria do povo por dois motivos: estão inscritas em latim e se acham colocadas a uma altura que ultrapassa o olhar normal. Não podem ser decifradas, mas torna visível o poder e delimitam um território marcado, apropriado pelo poder por meio da escrita. Aqui aparece uma dimensão da escrita do poder ou do poder por meio da escrita, expressada não no cotidiano da prática burocrática ou administrativa e de controle, mas no da dominação simbólica da escrita. (CHARTIER, 2001, p. 23-24).

Isso leva diretamente ao poder sobre a escrita, que determina quem tem o poder da escrita, que define os espaços de ensino e técnica, que por muitas vezes foi usado para manter o primeiro poder; pois, a sociedade medieval tinha capacidade de alfabetizar mais pessoas, mas, não o fazia em virtude das vantagens de um grupo específico dominar o escrito, além de outros aspectos regionais e múltiplos que nosso espaço não nos permite adentrar.

[...] O poder sobre a escrita é outro tema. Refere-se às concorrências para definir uma norma de escrita, às formas de ensino de escrita, os usos legítimos desta capacidade segundo os estamentos ou camadas sociais, ou a divisão entre sexos. Segundo uma tradição na cultura ocidental, a mulher devia saber ler, mas não ter a capacidade de escrever. A leitura [*e a escrita*] é um veículo que impõe autoridade. (CHARTIER, 2001, p. 23-24).

Tratando-se dos objetos de estudo aqui apresentados, como é possível compreender essa efetividade da aplicação de uma cultura escrita? As trovas na Ibéria, as sagas de islandeses e os *romans* em França (produtos de culturas escritas específicas do medievo) tiveram realmente esse poder? Robert Darton, Roger Chartier e Ana Galvão trazem apontamentos que devem ser pensados para entender os elementos que cercam a cultura escrita de um documento ou de uma sociedade. Eles apontam para questões primordiais que devem ser

feitas para compreender se esse documento ganha o valor de “artefato cultural”: Qual a circulação do texto? Sua composição? Público leitor? Mundo editorial (caso existia ou ver a forma precedente a isso)? Materialidade do texto? Indícios quantitativos da produção? Cópias ou reedições?¹³ Muitas perguntas podem ser feitas nesse sentido, pois, entender a cultura escrita de um documento é questioná-lo e desmanchá-lo em cada passo, tentar desnaturalizar aquilo que obra tenta realizar, entendendo, por meio da contribuição da Nova História Cultural (NHC), que tal texto é uma representação social¹⁴.

No entanto, essas questões lidam com características específicas das realidades históricas mais recentes, no que concerne ao ambiente da cultura escrita, sobretudo, a partir do advento da imprensa e as formas de circulação e apreensão do texto impresso (CURTO, 2007). Uma dificuldade sobre esses questionamentos é que os autores que os fizeram trabalharam sempre sobre uma dimensão da existência de um mercado editorial e de um mundo de cultura impressa mista com a manuscrita. Na Idade Média, outras peculiaridades podem tornar as mesmas praticamente impossíveis de pensar. O primeiro ponto é pensar como um texto encontrado foi produzido, assim, pode-se mapear melhor sua circulação, “[...] a circulação do escrito, o que permite a constituição de um público[...]” (CHARTIER, 2001, p. 64), sempre levando em conta que a oralidade foi o principal vetor de repercussão dos conteúdos presentes nos textos daquela época. A circulação é chave, pois, somente assim pode-se entender o ponto principal da cultura escrita, o leitor ou, tratando-se da Idade Média, o ouvinte do produto escrito, aquele que tem contato com os textos escritos a partir do que é proferido nas capelas, mosteiros, cortes palacianas, feiras, entre outros espaços daquele período.

¹³ Darton aponta mais claramente esses questionamentos no *First Steps Toward a History of Reading*: 1) aprender mais sobre as ideias e pressupostos que estão por detrás da leitura do passado; 2) investigar os métodos com que se aprendia a ler; 3) reconstituir os testemunhos acerca de como liam pessoas tanto famosas como comuns; 4) aprofundar-se na teoria literária; 5) na bibliografia analítica. Ver: DARTON, 1990, p.154-187.

¹⁴ Ver: CHARTIER, 1990 e PESAVENTO, 2005.

Com exceção de alguns textos medievais que eram feitos apenas para preservar a memória, como afirma Guglielmo Cavallo (1998) e Armando Petrucci (1986)¹⁵ (IN: CHARTIER, 2001, p. 39), grande parte dos textos produzidos a partir do século XI são feitos para interagir com grupos de indivíduos, pois, os textos passam a ser cada vez mais intencionais, tendo em vista a circulação de pessoas, culturas, conhecimentos e objetos com as marcantes transformações históricas da época, como reaquecimento comercial e urbano, surgimento das universidades, criação de escolas urbanas, centralização política, aparecimento de novas camadas social (a burguesia). Essa intenção só pode ser entendida quando se compreende o leitor e, como afirma Chartier (1990), a obra não marca o leitor como cera mole, pois, é necessário que ela tenha essa capacidade de penetrar no leitor e assim se perpetuar. Além disso, o leitor ou leitores/ouvintes serão os responsáveis pela troca da energia social com a obra, remodelando e afirmando e/ou alterando seus sentidos, pois, o desejo de escrita do autor pode firmar-se ou ruir-se.

Neste aspecto, mais uma crítica deve ser posta, quando tangem às afirmações de Jack Goody e Ian Watt no texto "*The consequences of literacy*" (2006). Ambos afirmam que a chegada de uma cultura escrita em uma sociedade de cunho oral, geraria uma escrita individualista, alterando os elementos desta oralidade local, propiciando um crescimento do intelectual possuidor da escrita e uma destruição da tradição oral. Este "modelo autônomo" de letramento foca somente na relação do autor e sua escrita, novamente ignorando a recepção e as múltiplas conjunturas sociais, assim como apresenta o escrito como uma força superior à tradição oral e que foi o grande fator para sua destruição. De fato, pensar oralidade e cultura escrita é algo crítico e amplo, que deve ser avaliado conjunturalmente e refletido em uma sistemática de processo, que se apresentará como longo e de trocas:

¹⁵ Vale ressaltar a função que se concede ao escrito, pois o paradoxo Petrucci, nos aponta que esse escrito voltado para ser um repositório de conservação e não de uso de leitura, cria uma prática de escrita, mas não cria uma prática de leitura, desassociando termos que muitos pesquisadores consideram inseparáveis. (CHARTIER, 2001, p.39). Ver: PETRUCCI, 1986 e CAVALLO; CHARTIER, 1998.

Assim, a escrita e a oralidade não seriam vistas como opostas ou conflitantes, mas em constante interação. A cultura oral não pode mais ser pensada como estática, mas com vários níveis ou graus internos, do mesmo modo que a letrada. Por exemplo, a habilidade de leitura seria extremamente variável. Uma inscrição em uma lápide funerária é entendida com certa facilidade, mas a mesma pessoa pode não conseguir ler um manuscrito e nem ao menos ter a capacidade de escrever. Pouco treinamento na capacidade de ler e escrever também pode ocasionar seu desaparecimento gradativo no cotidiano, relativizando a noção de letramento: “no decorrer da história, houve muito mais pessoas capazes de ler do que de escrever” (LANGER, 2015, p. 116-117)

Um texto pode ser composto em uma sociedade que não pressa o escrito e que não dimensiona nenhum valor sobre tal artefato. Logo, até que ponto tal documento reflete dentro da sociedade em que foi produzido? Qual o motivo de ser produzido? Até que ponto ele pode dimensionar sobre essa sociedade sem escrita? Essas questões levam a refletir que um texto pode ser produzido sobre essa sociedade, mas, não para essa sociedade, comprovando que a mesma não tem uma dimensão cultural sobre o escrito.

Quando se pensa na sociedade da Escandinávia pré-cristã, por exemplo, que reside no recorte espacial destacado, identifica-se um grupo letrado (escrita rúnica)¹⁶, mas, uma população que se identifica plenamente com a tradição oral e que desconhece majoritariamente o manejo e a leitura das runas, ou seja, a existência de um grupo letrado não implicará em uma sociedade letrada. Neste caso, mesmo sem a dimensão de conhecimento sobre leitura e escrita das runas, a sociedade pode ser considerada ligada à cultura escrita, pois, compreende suas funções, elementos memorialísticos e outros traços do

¹⁶ “Runas: alto alemão: *rûnen* – cochichar; anglos-saxão: *roenian*- murmurar; Old Norse: *rûnar*- mistério (LOUTH, 1976: 328). As letras do alfabeto germânico, que consistem em linhas retas incisadas na madeira ou na pedra, também tinham uso mágico-religioso, mas Graham-Campbell (1997: 100) limita sua funcionalidade no estudo das *runestones* e questiona seu uso na atualidade como instrumento profético. Existiam diversos tipos rúnicos que permitiam datar com precisão as *runestones* conforme o estilo adotado. Os alfabetos eram chamados de *futhark* [...] e o mais antigo é conhecido como Elder Futhark, como a todos os povos germânicos. A Era Viking conheceu dois tipos básicos derivados do Elder Futhark, o *Rama Longa* (Dinamarca) e o *Rama Curta* (Suécia e Noruega), mas também ocorriam variações regionais e temporais.” (LANGER, 2009b, p. 122).

escrito¹⁷. Neste caso específico, vê-se que a Escandinávia pode não ter uma larga quantidade de produtores e manejadores de escritos, mas, a sociedade entende a razão de utilizar o escrito, suas funções e razão de estar presente, mesmo que o sujeito não faça ideia do que está escrito.

Com esta definição, vê-se que o Cristianismo, a partir das transições e conjunturas entre os séculos IX-X, conseguiu impor um sentimento maior de cultura escrita na região. A constante associação ao poder temporal e sua influência, paulatinamente, a partir de uma entrada do Cristianismo, reis e senhores passam a confiar em leis e relatos aos documentos escritos, apesar de ainda estarem presos à crença na imutabilidade do escrito (algo que modernamente passou a ser superado, logo seria incorreto a existência de sua visão permanente), apesar de que a tradição oral tramitar fortemente na sociedade e gradualmente se reduz. Ou seja, aos poucos os textos escritos vão ganhando significações e sentidos estritamente ligados à cultura da região, adquirindo assim valores culturais. Essa cultura escrita passa a ser dominada por um grupo cristão que faz a construção das memórias do papel na forma que lhe é melhor e em uma estética diferenciada da anterior, a qual perpetua ainda mais o valor de poder do escrito, obviamente, que realizando um constante diálogo como a tradição oral e a memória social.

Quando se trata de outras realidades, com características espaciais, sociais e culturais diferenciadas daquelas encontradas na Escandinávia entre os séculos IX-X, percebe-se que, de igual modo, textos e intenções são elementos indissociáveis. Nos reinos ibéricos entre os séculos XII e XIII, por exemplo, a apropriação da cultura escrita por agentes sociais letrados com semelhantes intenções de exercícios de poder também se fizeram presentes. Para as cantigas e trovas

¹⁷ Devemos destacar aqui a perspectiva de Thomas (2005) no que se refere aos tipos de alfabetização na Idade Média: A fonética, onde significar ter a cognição de sílabas em um texto e a capacidade de pronunciar as mesmas; A Compreensão, onde reside a capacidade de decodificar um texto em forma silenciosa. (THOMAS, 2005, p. 13) (LANGER, 2015, p. 116)

galego-portuguesas produzidas por cavaleiros-trovadores daquele período, outras nuances relacionadas às tensões sociais daquela realidade foram possíveis de ser identificadas, como inquietações em torno dos ensaios da centralização monárquica na Ibéria, suas que-relas intra nobiliárquica e os anseios expansionistas da Igreja sobre aquele território (SERRÃO, 2001 e MATTOSO, 2015).

Em meio à produção trovadoresca daquele momento, percebe-se também a circulação de ideias elaboradas em outros textos naquela sociedade que vivia de forma acirrada os conflitos entre nobres e clérigos, entre os quais vários tipos de disputas: por fronteiras, reinos, terras, mosteiros e freguesias; por lealdade às coroas, arcebis-pados personalistas, ordens militares e ao poder pontifical. Os conteúdos das bulas papais, manuais de cavalaria, cartas de doações de terras, ordens régias, inventários de mosteiros e de ordens militares revelam essas tensões em que o uso do escrito foi tomado como formas de legitimar ou endossar certas verdades (dogmas, hierarquias, condutas, lealdades) com demandas específicas. Esse volume de textos produzidos fez parte de uma cultura escrita dinâmica, com íntima ressonância junto à oralidade e que ajudava a definir dogmas religiosos, limites entre os poderes secular e espiritual, fronteiras territoriais, entre outros elementos que contribuíram para definir papéis, posturas, códigos, valores e hierarquias sociais naquela realidade (MATTO-SO, 2015).

Do mesmo modo, em outra parte da Europa, nas cortes da França, encontra-se um traço da cultura escrita voltado para produzir sentimentos, posturas, gestos e condutas, a princípio, no ambiente cortesão. Assim, a escrita dos *romans* medievais passou a se destacar como possuidora de narrativas descritivas e estruturas ricas sobre os exemplos masculinos e femininos imbuídos do ideal do Amor Cortês, a serem representados em seus textos. Esse *amor cortês* é visualizado como ideal cortesão para o ato de “amar”, em que a retórica, os símbolos e os gestos em torno da sensibilidade, docilidade, elegância

e refinamento destacavam-se como parte da etiqueta e do código de vida da aristocracia francesa no século XII. Traços que podem ser bem exemplificados com uma breve passagem do *Tractatus de Amore*¹⁸ (séc. XII), quando o autor descreve sobre os benefícios do amor para o caráter:

[...] o amor faz um homem grosseiro e sem educação brilhar de elegância; até a um homem de baixíssimo nascimento ele pode conferir nobreza de caráter; enche o orgulhoso de humildade, e graças a ele o amante acostuma-se a prestar com prazer serviços aos outros. Que coisa extraordinária o amor: permite que tantas virtudes brilhem no homem e confere tantas qualidades a todos os seres, quaisquer que sejam. (CAPELÃO, 2000, p. 12-13)

Em sua maioria o conjunto de obras literárias circulantes no medievo tinha como pedra angular uma cultura estritamente oral de transmissão. Entretanto, analisando o elemento da *letra* e consequentemente da *escritura*, leva-se em consideração que a *oralidade* não impediu que a Idade Média ocidental “[...] fosse – também – uma idade da escritura [...]” (ZINK, 2006, p. 80-81), o que ajuda a problematizar sobre as trocas do elemento oral com as práticas de tessitura documental empregadas no período. Delimitar um único sentido para o que seria a *escritura* no período medieval não atende às variantes empregadas no medievo, visto que esta:

[...] poderia referir-se a técnicas, atitudes e condutas diversas, conforme os tempos, os tempos e os contextos eventuais. [...] Entre a mensagem a transmitir e seu receptor, a produção do manuscrito introduz (tanto na

¹⁸ Finalizado e publicado no final do século XII (há controvérsias sobre a data exata da publicação, que oscila entre 1182-1186), o *Tractatus de Amore*, no original em latim, é um tratado filosófico sobre o amor escrito por *André le Chapelain* [André Capelão], clérigo francês estabelecido no condado de Champagne sob a tutela de Henrique I (1126-1181) à época. A obra de André consiste em um verdadeiro manual das práticas masculinas e femininas que são desempenhadas sobre o tema do amor, ensinando desde o modo de portar-se diante de um cortejo, à maneira correta de se iniciar um diálogo sobre o amor e até mesmo aconselhando como os amantes devem reagir perante os obstáculos que sua paixão por ventura venha desencadear.

transcrição do texto como tal quanto na operação psico-fisiológica do escriba) filtros que impressa em princípio eliminará, mas que, em contrapartida são estreitamente análogos aos ruídos que parasitam a comunicação oral. (ZUMTHOR, 1993, p. 99)

Tal premissa adentra ainda mais na discussão sobre o termo literatura e seus derivados, visto que grande parcela da população medieval não era alfabetizada. O medieval possuiu, dentre uma miríade de especificidades, a capacidade de aglutinar e sintetizar diferentes aspectos culturais e sociais, onde em um lado temos na “literatura” uma forma de expressão da realidade vivenciada por homens e mulheres no período ou uma “arte”. Isso servia de mote para diferenciar socialmente os estratos existentes na própria sociedade: os *litterati* (letrados) e os *illiterati* (não-letrados):

Os primeiros [*litterati*] têm uma posição proeminente no plano cultural, mesmo quando, no fim da Idade Média, já não possuem o monopólio da cultura escrita, na medida em que se desenvolveu uma literatura em língua vernácula [...]. E numa sociedade em que a oralidade é a regra, estes letrados exercem igualmente o que Jacques Le Goff chama o “domínio da palavra”. O poder cultural dominante dos letrados exerce-se pois ao mesmo tempo, no decurso da Idade Média, no plano da oralidade e no da escrita. (SOT; GUERREAU; BOUDET, 1998, p. 263, grifo nosso)

Dentro desta perspectiva, há uma dicotomia aparente: como uma literatura de cunho eminentemente oral em sua gênese tornou-se ao longo dos séculos instrumento de memória documental, compilada e escrita para servir de testemunho às futuras gerações? Tratando-se dos textos medievais, cabe ressaltar que as trocas compreendidas entre os elementos escritos e orais denotavam uma determinada sincronia quando das suas narrativas, como Michel Zink

(2006, p. 80-81) pontua ao dizer que “[...] A obra medieval, até o século XIV, só existe plenamente sustentada pela voz [...], pela recitação ou pela leitura em voz alta [...]”, além de apontar que “[...] Em um certo sentido, o sinal escrito é pouco mais que auxílio para memória e apoio [...]”.

Portanto, no que compete aos textos de natureza literária, busca-se articular as maneiras como essa “literatura” incipiente acabou por ser fruto de uma temporalidade e contexto específicos de gênese e produção no medievo. Sobretudo, no século XII, em que as características apontadas fizeram-se presentes nos *romans* cortês, pode-se perceber nuances que marcaram o cotidiano dos homens e mulheres desse período, levando em conta os aportes teóricos sobre o imaginário medieval¹⁹ e o estudo das representações literárias²⁰ acerca daquilo que entretinha, disciplinava e (por quê não dizer) “fazia amar” aos homens e mulheres medievais.

Apresentadas as possibilidades de pensar a cultura escrita em três diferentes objetos de pesquisa sobre o medievo, faz-se agora necessário compreender como estes trabalhos foram viabilizados em problemáticas de estudo nas condições atuais da historiografia cearense.

¹⁹ Encarado na pesquisa como sendo um “[...] sistema de ideias construídas pela representação das sociedades [...]” (PESAVENTO, 2005, p. 48), ou seja, uma *representação coletiva*, que quando codificada pelo “filtro” que perpassa as emoções básicas, os automatismos e as heranças culturais enraizadas em uma sociedade.

²⁰ Compreendidas como “[...] legitimações, visões ou exclusões de uma determinada camada ou sujeito social sobre os artefatos culturais produzidos” (PESAVENTO, 2005, p. 48), além de não se situarem “cristalizado” e presas à noção de mero “reflexo frágil” do meio social do qual são fruto. Para Chartier (1990, p. 62), “[...] é a partir da hipótese da ‘realidade de representação’, ou, dito de outra forma, da força social das percepções do mundo social que aquilo que é real é demonstrado pelas mesmas [...]” Ou seja, um testemunho ancorado na própria historicidade de sua produção e na intencionalidade de sua escrita e posterior circulação.

Cultura Escrita, Espiritualidade e Honra nas Cantigas Galego-Portuguesas (Século XIII)

Após cinco anos a frente da disciplina de História Medieval, aconteceu o desafio em realizar pesquisa no recorte em que já havia certa familiaridade com a bibliografia e algumas fontes de época trabalhadas com os alunos em sala. Ajudou muito nesta decisão e sair da “zona de conforto” das aulas e, a partir de 2010, realizar eventos internacionais, coordenar simpósios temáticos, promover minicursos, bem como, concorrer e ser contemplado em editais de bolsas IC (PIBIC-CNPQ, FUNCAP-IC, UECE-IC) e monitorias acadêmicas (PROMAC-UECE). Era o sonho malgrado de duas décadas atrás, nos tempos de graduação (quando foi dito sobre a impossibilidade de pesquisar o medievo estando no Ceará) que então se tornava real e possível.

Foi assim que nasceu a pesquisa de estágio pós doutoral intitulada *Trovas e Armas: Cultura Escrita, Espiritualidade e Honra nas Cantigas dos Cavaleiros-Trovadores Galego-Portugueses (Séc. XIII)*. A pesquisa integra a produção do ARCHEA-CNPQ-UECE, em diálogo com o Laboratório de Paisagem, Patrimônio e Território (Lab2Pt) da Universidade do Minho. Tem como objetivo entender de que maneira a *espiritualidade cristã* (VAUCHEZ, 1995) foi vivida a partir da *honra* (concebida como *lealdade*), valor essencial entre os códigos de *cavalaria* (BARTHÉLEMY, 2010), na composição das Cantigas Galego-Portuguesas, produzidas por Cavaleiros-Trovadores dos século XIII. A principal documentação utilizada para análise é parte integrante das cantigas encontradas no Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Portugal, Cancioneiro da Ajuda e o Cancioneiro da Biblioteca Vaticana. As demais fontes são os manuais de cavalaria, documentos da Cúria Romana (bulas, manuais, encíclicas, leis, decretos canônicos), Leis Régias, Doações de Terras, entre outros documentos disponíveis nos acervos do Arquivo Nacional Torre do Tombo, Arquivo Distrital de Coimbra, Arquivo Distrital do Porto, Arquivo Municipal Alfredo Pimenta (Guimarães), Arquivo Distrital de Braga, entre outros.

No recorte em evidência, marcado pelas turbulências entre os nobres que guerreavam entre si, dividindo-se entre os interesses senhoriais e centralizadores (MATTOSO, 2011. p. 57 - 61), considera-se que as cantigas produzidas pertencem à determinada *cultura escrita* (FISCHER, 2009 e CURTO, 2007) com nítidas aproximações à oralidade. Foram identificadas outras maneiras de vivenciar a espiritualidade cristã, para além dos (des)encontros afetivos, das disputas nobiliárquicas, do processo de centralização política em curso e das relações oscilantes entre a nobreza ibérica e a Cúria Romana.

As cantigas mereceram evidência em virtude dos conteúdos semânticos carregados de enunciados beligerantes, motivados pelas circunstâncias guerreiras, cristãs ou cristianizadoras, presentes com frequência naqueles escritos de época. Quanto aos seus autores, entende-se que os cavaleiros-trovadores são agentes históricos que se envolveram diretamente nas tensões políticas, na construção da espiritualidade cristã, bem como, no ambiente das cortes ibéricas, registrando as suas impressões nas cantigas, convergindo, assim, na arte de trovar e na arte de guerrear. Em geral,

eles pertenceram “às cortes durante a sua implantação ou aos séquitos senhoriais e militares de que ele, muitas vezes, fazia parte (...) apesar de a maior parte ser originária da Galiza e de Entre Douro e Minho, sua atividade literária não se desenvolveu apenas nos limites territoriais de ambas regiões, tendo muitas das composições sido produzidas fora delas, em Leão e, principalmente, Castela” (OLIVEIRA, 2001. p. 17).

A delimitação da pesquisa recai sobre o Reino de Portugal, entre os reinados de Afonso II, Sancho II, Afonso III e Dinis I, respectivamente, de 1211 a 1297. Compreende-se que este período foi marcado por tensões políticas que envolveram a nobreza lusitana, em relação às suas fronteiras com os demais reinos ibéricos e a sua relação com a Cúria. Levou-se em conta o volume considerável de cantigas produzi-

das neste período (séc. XIII), momento de relações oscilantes entre os reinos ibéricos e a Igreja, sobretudo, no território de Portugal. Em boa medida, essas tensões foram provocadas pela afirmação dos clérigos portugueses desde a centúria anterior, a saber, com a restauração do bispado *Portucale* (1112), a ascensão dos compostelanos (posse dos direitos metropolíticos, em 1120) e a reação do ascebispo de Braga, que reivindica poderes sobre as dioceses sufragâneas de Santiago de Compostela, em 1121 (JORGE e VILAR IN AZEVEDO, 2000). Desta feita, foi percebido nas narrativas trovadorescas a convergência da vida profana e espiritual dos cavaleiros-trovadores, como as guerras ibéricas (intra-nobiliárquicas e religiosas), o ambiente palaciano e a afirmação da fé cristã em meio às tensões entre clérigos e nobres.

Outras forças históricas devem ser consideradas sobre as tensões espirituais e seculares que fizeram parte da experiência dos cavaleiros-trovadores, como o processo de construção do Reino de Portugal (1128 - 1245), a participação das Ordens Militares (Templários, Hospitalários e a fundação de ordens ibéricas como a Calatrava) no processo de “Reconquista”, o movimento bélico e religioso das Cruzadas (sobretudo, entre a primeira e a terceira cruzadas, 1095 - 1192), bem como, a ascensão do Califado Almóada (1149) na Ibéria (COELHO, 2010). Estes acontecimentos tiveram repercussão nas narrativas dos textos galego-portugueses, como registro das tensões que marcaram as investidas centralizadoras do poder régio, a afirmação dos clérigos locais, as relações com a Cúria Romana, entre outros fatores que permitiram a configuração de uma espiritualidade específica na sociedade de época.

Em meios às forças históricas supracitadas, destacam-se a *honra* enquanto código de conduta presente na tradição cavaleiresca. A *honra é atributo* indispensável ao cavaleiro cristão, conforme anunciou o teólogo catalão Ramón Llull (1232 - 1315) no Capítulo VII da sua obra *O Livro de Ordem da Cavalaria* (1279 - 1283). De acordo com BARTHÉLEMY (Op. Cit.), esse código fora aprimorado ao longo do processo de

cristianização dos guerreiros na Europa Ocidental, mas, ganhando caráter de regra na sociedade guerreira, sobretudo, durante o período carolíngio (751 - 987) e após reforma gregoriana (1049 - 1119).

Diante da realidade dos reinos ibéricos, em diferentes episódios os cavaleiros que compunham àquelas cortes tiveram que colocar à prova sua honra aliada à ideia de lealdade naqueles tempos, pois, muitas vezes, não era só levantar armas aos mouros que resistiam à “reconquista” em curso. Houve ocasiões em que mosteiros foram atacados, terras da Igreja confiscadas, clérigos aprisionados, sobretudo, por ordem dos reis de Portugal, como é sabido em relação ao período turbulento de guerras internas entre os reinados de Afonso II e Sancho II (JORGE e VILAR. Op. Cit. p. 314 e 315). Acontecimentos como esses fizeram com que alguns cavaleiros acatassem a ordem dos reis, outros saíssem da tutela de um nobre e fosse se refugiar em outras cortes e ainda aqueles que, após um atentado contra clérigos e fidalgos, fossem suplicar perdão ao Papa, ao diocesano ou a um nobre (BARROS, 2009). Tendo em vista que boa parte desses cavaleiros fez registro de suas aventuras e desventuras nas cantigas trovadorescas, é mister entender aqui como foram vivenciadas aquelas tensões envolvendo a honra relacionada à lealdade; código e valor da cavalaria caros a esses agentes sociais, em torno da espiritualidade cristã presente naquele momento.

É o que revela a cantiga de João Soares Coelho, natural de Cinfães (apx. 1235 - 1259), cuja primeira notícia que tem dele é de 1235, como cavaleiro e vassalo do infante D. Fernando de Serpa (irmão mais novo do rei D. Sancho II):

É possível, pois, que João Soares tenha acompanhado o percurso do infante por esses anos, percurso que o leva primeiro a Roma, em 1238, onde vai implorar perdão ao Papa pelos variados atropelos por si e pelos seus homens cometidos contra os bispos de Lisboa e da Guarda, e que o leva em seguida a Castela, entre 1240 e 1243, como

vassalo do rei D. Fernando III, seu primo direito. Segundo José Mattoso, D. Fernando de Serpa terá chegado a integrar a hoste do infante herdeiro, D. Afonso (futuro Afonso X), o que fornece um contexto credível para as relações de proximidade que são visíveis entre João Soares Coelho e os trovadores e jograis que fazem parte, por essa época, do círculo do infante castelhano. (LOPES, Graça Videira. 2011).

A cantiga intitulada "*Joan Fernandes, o mund' é torvado*" traz elementos típicos de uma espiritualidade conflituosa, marcada por turbulências características dos poderes em disputa naquele momento. Por se tratar de uma trova que se enquadra no gênero escárnio e mal-dizer, o desafeto foi um cortesão a quem João Soares Coelho se reporta por Joan Fernandes. O texto está carregado de enunciados que acusam os votos de fé daquele a quem o trovador ataca de modo ápero.

Joan Fernandes, o mund' é torvado
e, de pran, cuidamos que quer fiir:
veemo'l' emperador levantado
contra Roma e tártaros viir,
e ar veemos aqui don pedir
Joan Fernandes, o mouro cruzado.

E sempre esto foi profetizado
par dez e cinco sinaes da fin,
seer o mund' assi como é, mizerado
e ar tornar-s' o mouro pelegrin:
Joan Fernandes, creed' est a mim
que **são home bem letrado.**

E, se non foss' o Antecristo nado,
non haveria esto que aven,
nen fiava o senhor no malado,
nem o malado eno senhor ren,
nen ar iria a Jerusalém
Joan Fernandes, o non bautizado.
(Apud SPINA, 2006, 72-73).

Em sua trova, João Soares Coelho afirma que o mundo está confuso, pois, vê que o Imperador se levanta contra o Papa (referindo-se ao conflito entre o Rei Sancho II e ao Papa Inocêncio IV) e os tártaros estão quase na Península Ibérica (sobre as notícias da expansão mongol promovida por Gengis Khan). Com tamanha confusão, nas palavras do autor, vê-se um “mouro cruzado” quão Juan Fernandes, o seu desafeto a quem ele dirige a cantiga. Segundo o trovador, todos esses episódios já estavam profetizados, um mundo confuso, pois, se vê um “mouro peregrino” (referindo-se ao cruzado cristão de modo depreciador como mouro). O autor ratifica: o que está sendo narrado deve ser bem entendido, pois, ele próprio é um homem de letras. E se o Anticristo não tivesse nascido, **não haveria problema, pois, Juan Fernandes, o “não batizado” o substituiria.**

O conteúdo semântico dessa cantiga de escárnio e mal-dizer evoca a *honra* do cavaleiro em manter-se leal à **espiritualidade cristã** da **época**, conforme as acusações ao seu desafeto, Juan Fernandes, tendo em vista aos adjetivos “mouro pelegrin”, “mouro cruzado”, “non bautizado”, em sintonia com o engajamento espiritual e militar durante a “guerra santa”. Entretanto, ao cruzar o texto com as informações biográficas de João Soares Coelho, nota-se a cantiga que ora acusa outro cavaleiro apontar para uma “retratação” do autor, pondo à prova sua *lealdade* aliada à concepção de *honra*. Atesta em sua biografia a perseguição que o próprio Juan Soares Coelho fez aos bispos de Lisboa e Guarda, durante as querelas envolvendo Sancho II em suas desavenças com o clero português (LOPES, Graça Videira, 2011). Esses episódios entre outros desembocaram na “guerra civil” (1245 – 1248) que resultou na deposição de Sancho II e a ascensão de Afonso III ao trono português, após a Bula *Grandi non immerito* ser promulgada pelo Papa Inocêncio IV.

João Soares Coelho deixou evidente em sua narrativa a tensa construção da espiritualidade dos cavaleiros na Ibéria daquele período. Ao fazer uso dos adjetivos acima destacados, o autor transfere

ao seu desafeto o seu próprio “honrado ofício” (LLULL. Op. Cit. Cap. VII), comprometido pelos seus feitos passados, quando perseguiu os clérigos a mando de D. Sancho II. Entende-se que as querelas envolvendo nobres e clérigos marcaram a experiência de cavaleiros-trovadores durante as tentativas em prol da centralização política. Muitas vezes, eles tiveram que levantar armas contra os interesses do seu rei ou contra os do papa, em virtude da sua condição de vassalos ou fiéis em busca de afirmar a sua fé, honra e lealdade.

Diante do apresentado, levantam-se as problemáticas para além dos dogmas e doutrinas da Cúria Romana, a saber, como compreender a *espiritualidade cristã* pelos cavaleiros trovadores galego-portugueses do século XIII a partir das suas cantigas; entender a *honra* enquanto código da cavalaria foi ressignificada em torno da lealdade frente às tensões do período; e desvendar o conteúdo semântico das cantigas, as intenções desses cavaleiros-trovadores em demarcar posicionamentos com suas impressões perante as cortes no campo da *cultura escrita*, uma vez que tais narrativas eram cantadas e declamadas. Estas são algumas reflexões que orientam as análises em curso desta pesquisa que atualmente se desdobra para além dos apontamentos elencados no estágio pós doutoral.

Cultura Escrita Medieval e Literatura Islandesa

Pesquisar sobre Islândia medieval foi e é um desafio. No entanto, algumas bases foram fundamentais para ajudar a superar. A experiência de graduação com projetos do Programa de Iniciação à Docência em História Medieval culminou, posteriormente, seu ingresso no Mestrado Acadêmico em História da UECE e, consecutivamente, no ARCHEA. Todo esse processo foi possível pela larga presença de pesquisadores e professores do NEVE e do grupo VALKNUT (este último, não mais existe). Logo, a construção da dissertação sobre uma

saga de islandeses, foi formada com ajuda de muito sujeito e de vários lugares, que trouxeram além de um aparato específico sobre medieval, mas, também trouxeram forma para indagar a escrita e seu poder.

O poder que a escrita possui é muito valioso para compreender a efetividade do processo de cristianização na Islândia e é usado vastamente no conteúdo das sagas. Ou seja, elas são as representações de usos de poder nessa modificada sociedade da Era *Viking* (c. 793-1066) (THOMAS, 2005, p. 113). Os cristãos mapearam várias histórias da região da Escandinávia, executando vários escritos além das sagas de islandeses²¹, que é a fonte mais manuseada aqui para pensar cultura escrita. Foram nesses grupos em que foi incorporado um gênero da região, com a intenção estética de obter a relação com o público local e imbuir novos elementos sobre uma ótica cristã na sociedade. O uso do poder da e sobre a escrita para representar memória e identidade, que o Cristianismo tivesse força enaltecida e em algumas sagas de islandeses, a demonização do pagão, ponto que será o cerne da discussão que agora se apresenta.

As sagas de islandeses buscaram uma estética (o que nos faz debruçar sobre a materialidade do texto e como ele é constituído) e um estudo por parte de seus autores para que pudesse validar aquilo que escrevia e penetrar com força em seus leitores (ou ouvintes, visto que a sociedade era majoritariamente iletrada, mas tinha formas de entrar em contato com a leitura, como a leitura em voz alta e pública, considera um primeiro nível de publicação)²², garantindo aquilo que

²¹ "As sagas islandesas são um dos grupos de fontes literárias mais importantes das produzidas durante o medieval, uma fonte que tem um caráter fundamental para o estudo da Escandinávia, como também de todo um estudo da cultura do ocidente medieval cristão (LANGER, 2009a, p. 1). As sagas islandesas são fontes literárias, narrativas onde são apresentadas histórias de linhagens, lendas, famílias, heróis e etc. As sagas foram produzidas entre os séculos XII e XIV, onde seu período de maior produção reside entre os anos de 1150 a 1350, sofrendo influência clara de elementos cristãos, obras hagiográficas e por toda uma literatura clássica (BOYER, 1997, p. 130-133)." (FERNANDES, 2016, p. 38)

²² "A obra medieval, até o século XIV, só existe plenamente sustentada pela voz, atualizada pelo canto, pela recitação ou pela leitura em voz alta. Em um certo sentido, o sinal escrito é pouco mais que auxílio para a memória e apoio. [...] O romance é o primeiro gênero destinado à leitura, mas é uma leitura em voz alta" (ZINK, 2002: 80-81.). Ver: ZINK, 2002, p. 79-93.

estava escrito e substituindo, gradativamente, os valores da tradição oral (algo que pode ser visto pelo aumento de escritos no século XIII na região).

Esse cenário propiciou que as sagas de islandeses pudessem adquirir a dimensão de artefato cultural na Escandinávia medieval e com isso passaram a se difundir cada vez mais com o seu intento, exemplo de veracidade para seus leitores. Isso fez com que sua circulação, produção, leitores/ouvintes e produtores crescessem, fazendo com que a sociedade mergulhasse mais na escrita e dando cada dia mais valor à mesma e menos para os elementos orais, que permaneciam, apesar de irem gradualmente perdendo força²³. Nesse sentido, as sagas de islandeses permanecem desde sua composição até hoje com textos formatados na Escandinávia, na Europa e no mundo, justamente, pela efetividade da aplicação original das táticas juntos do poder da escrita e do Cristianismo na Idade Média e da busca da identidade nacional nos séculos XVIII e XIX.

Essa efetividade fez com que muito da história da Escandinávia fosse vista por essas fontes escritas, pelo valor que elas tinham com paradigmas mais antigos de História, gerando uma representação da história da região que não tocava na veracidade, mas, a aceitação das “falsificações técnicas” das sagas islandesas e de islandeses. Tal fato gerou a compreensão da nova escandinavística que compreende o valor dessas sagas, como também buscam considerar em suas narrativas os elementos cristãos e muitos outros no que tange sua construção e circulação. Essa nova forma de trabalhar busca sempre relacionar diferentes tipos de fontes para que não se caia nos erros dos historiadores dos primórdios.

²³ No caso da Islândia, a dinâmica oral e narrativa ainda fazem parte da sociedade contemporânea, portanto nós podemos afirmar uma redução clara sobre a tradição oral, mas houve um forte mantimento e ligação com a oralidade, tendo traços de uma tradição oral. Logo, mesmo o grande crescendo do mundo escrito não acabou, somente reduziu as expressões produzidas pela oralidade, afinal a própria dimensão de certos escritos residia sobre o fato deles serem lidos. Ver: McTURK, 2005, NEIJMANN 2007 e O' DONOGHUE, 2005.

São lembranças ou chamadas de atenção para historicizar a relação com os textos, para dizer que quando lemos textos antigos nas edições modernas recolhemos algo de sua textualidade, mas é necessário fazer um grande esforço se queremos recobrar também o estatuto, a forma de compreensão, a inteligibilidade dos leitores antigos frente a estes textos. (CHARTIER, 2001, p. 44)

Com isso, entende-se sobre a cultura escrita que envolve as sagas de islandeses, como pode-se trabalhar com elas a partir da História Cultural ou em um conjunto de fontes que a nova escandinávica propõe. Deste modo, vê-se construir a história medieval de vários lugares, mas, aplicando a operação e o método científico, para que se possa “[...] estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações proporcionadas para a produção de objetos determinados” (CERTEAU, 1982, p. 68) e não cair em uma simples leitura e repetição das fontes (postas nas edições modernas), mas, constituir problemáticas e hipóteses.

A construção do processo de pesquisa em sagas islandesas no Ceará foi viável, tanto por contatos mencionados na abertura do tópico, como com o advento da *internet*, que permitiu acessar várias fontes digitalizadas, assim como realizar compra de várias fontes que haviam sido publicadas na Europa em diversos períodos e edições diferentes. De fato, essa aquisição de fontes não foi o fundamental para construção da pesquisa, mas a possibilidade de ter em mãos vastas referências, tanto por meio físico como *online*, trouxeram para pesquisa elementos avançados e específicos sobre a cultura escrita da Islândia medieval.

Partindo de uma dinâmica em que processos iniciais de cristianização perduram como formas de consolidação, foram realizadas análises de fonte com mais profundidade, pois, o acesso a eles e a uma bibliografia nos permitiu formular certas hipóteses e afirmações ao largo da pesquisa.

Ocorreu uma mudança de poder na Noruega. Os dias do *jarl* Hákon haviam-se encerrado, e em seu lugar veio Óláfr Tryggvason. O fim da vida do *jarl* Hákon deu-se com o escravo Karkr cortando-lhe a garganta em Rimul, em Gaulardalr. Junto com essas notícias, chegaram as de que ocorria uma mudança de religião na Noruega, e eles haviam abandonado a antiga crença, e o rei cristianizou as terras do oeste: Zetlândia, as ilhas Orkney e as ilhas Faroe. Então muitos falaram, de modo a Njáll escutá-los, que abandonar a antiga religião era coisa muito abominável. Njáll disse então: “Eu tenho a impressão de que a nova religião será muito melhor, e que será bem-aventurado quem a preferir. E se vierem até esta terra homens pregando esta religião, eu me pronunciarei bem sobre ela.” Ele falava assim com frequência. Ia com frequência para longe das outras pessoas e murmurava só consigo. (*Brennu-Njáls saga*, C).

Assim começa o capítulo de número cem da saga, um dos episódios das sagas de família que se tornaram mais famosas do século XIII (LONNROTH, 1976, p. 2), dando uma anúncio para a chegada do Cristianismo, revelando que essa movimentação ocorre devido a uma mudança de poder a Noruega, como falamos no capítulo primeiro. De fato, a parte referente à cristianização, “[...]trata-se da cópia de um texto mais antigo, contido no *Íslendigabók* (c. 1122-1132) e na *Kristni saga* (c. 1250-1254), com algumas modificações” (LANGER, 2011, p. 03). De imediato, a dinâmica de tradição oral e da construção do autor do tempo narrado fica em evidência pela forma que se anuncia essa mudança de poder, devido a apresentação de uma ideia de notícia que chega até a ilha. Em segundo ponto, a trama revela que essa mudança de poder trouxe também uma mudança de crença, inserindo assim o Cristianismo.

Mas, essa chega já imputando uma expressão de desvalorização, pois, de imediato já se apresenta a religião pagã como a antiga, representando algo que deve ficar no passado, algo que deve ser substituído. Além disso, o termo “abandono” posto pelo autor é

muito generalizante, um traço de seu “*Orbis christianus*”, que tende a pôr uma aceitação passiva e total do Cristianismo na região, como se ao mudar de poder na Noruega tais localidades entenderam de imediato que sua crença era “antiga” e “abandonaram” aquilo que tinha grande regimento na sua cultura e sociedade.

Uma “nova crença” (*þann sið*) em detrimento dos seus “antigos costumes” (*fornum sið*), essa é a proposta apresentada no primeiro parágrafo da citação, uma apresentação de que algo novo deveria vir e ser aceito, como os outros já fizeram. Nesse sentido, o autor ao apresentar tal notícia, usa a figura de *Njáll* para dar uma validação imediata ao Cristianismo. Por tudo que vemos na narrativa, a opinião dele é muito respeitada por muitos, que sua sabedoria e conselhos se provaram sempre corretos, assim como sua habilidade profética. Portanto, se tal personagem conta que “Eu tenho a impressão de que a nova religião será muito melhor, e que será bem-aventurado quem a preferir”, é com um intento de dar certeza à “nova crença”, de validar uma aceitação da religião, mas também em um patamar qualitativo, visto que o sábio conselheiro e profeta a define como muito melhor, e, portanto, superior aos antigos costumes. Nesse ponto o autor constrói bem a dinâmica do tempo narrado, inserido na fala da personagem o destino incerto sobre a chegada ou não do Cristianismo na Islândia, mas já garante a resposta de *Njáll* para aceitá-la. Mas de fato, um pagão aceitaria assim um *þann sið*?

[...] seria possível a um pagão questionar as tradições desse modo? Aqui, evidentemente, estamos num patamar puramente literário – trata-se de um recurso narrativo antecipando o triunfo dos seguidores de Cristo, num futuro já conhecido, mas inexistente no momento em que os fatos ocorrem. É a famosa imagem do nobre pagão, teorizada [por] Lars Lönnroth nos anos 1960 – no momento da composição da saga, a audiência necessitava da criação de uma ligação com os tempos pagãos (a Era Viking) – afinal, eles representavam um momento de liberdade política, social e cultural que não podiam ser descartadas simplesmente (a Islândia foi anexada à Noruega em 1262, aproximadamente 15 anos antes da saga de *Njal*) - mas

ao mesmo tempo, não se poderia criar elementos totalmente positivos para uma religiosidade não-cristã. Deste modo, alguns reis, líderes, guerreiros e fazendeiros importantes da Era Viking, se tornam na narrativa das sagas, pagãos que não se preocupam com o paganismo, ou em outras, palavras, adeptos de um credo que está para ser extinto com o tempo. O seu comportamento “desleixado” com relação à religiosidade pré-cristã é ao mesmo tempo, um clichê literário e um anacronismo histórico. Um exemplo semelhante ao de Njal é o personagem Glúmr, que seria supostamente um rei odinista, mas que em momento nenhum da narrativa explicita qualquer devoção a esta deidade (*Víga-Glúms saga* 14) ou Ketil, que afirma que nunca havia feito sacrifícios para Odin (*Ketil saha hoengs* 5).” (LANGER, 2011, p. 7, grifo nosso).

O “nobre pagão” é um sujeito de caráter heroico que tem uma visão além de seu tempo que prever uma chegada do Cristianismo e já age como tal, ou alguém que vai contra certas premissas pagãs, assim como um sujeito muito benevolente. Em suma, o “nobre pagão” é um pagão com características cristãs, é um recurso de estética literária para facilitar a composição do tempo narrado, que no momento em questão, foi posta em torno da figura de *Njáll*, um “nobre pagão” que foi muito bem moldado e trabalhado ao longo da narrativa, na intenção de valorizar suas afirmações, principalmente as que tangem os aspectos religiosos.

[...] “the Noble Heathen”. It is characteristic of this theme that a pagan hero is shown in a situation where he appears to be a sort of precursor, or herald, of Christianity, at the same time retaining enough of the pagan ethics to emphasize the difference between the old and the new religion. It is, however, essential to the theme that the hero should never have been in close contact with the Christian Faith – it is primarily his natural nobility, in combination with his good sense, and a half-mystical insight into the workings of nature, that makes him act as if he were already on the verge of conversion.²⁴

²⁴ Ver: LÖNNROTH, Lars. The Noble Heathen: a Theme in the Sagas. In: *Scandinavian Studies* 41, n°. 1, 1969. p.2. Disponível: <http://www.jstor.org/stable/40916971>.

Com essa definição mais clara, podemos ver que *Njáll*, representa bem o sujeito pagão que não teve contato prévio com o Cristianismo, assim como contêm em si a ética pagã o suficiente para, ainda, ser um pagão, assim como se configura dentro da dinâmica heroica necessária, tendo uma construção na narrativa que lhe favorece. Portanto, a utilização de tal elemento literário, possibilita que o leitor/ouvinte tivesse uma melhor aceitação sobre a fé, assim, como visse de forma diferente a aceitação da fé cristã nos séculos IX e X, portanto, a saga usa um elemento que modela o passado para favorecer o Cristianismo, melhorando sua aceitação no imaginário ao alterar uma balança moral da ética pagã, a subverter e demonizar, apresentando de imediato os elementos que trabalhamos ao largo de uma pesquisa sobre demonização na saga supracitada.

O Roman Cortês e a Cultura Escrita Medieval

Desde o ingresso no curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2012, um interesse pessoal do pesquisador pelo campo da medievalidade sempre se fez presente nas leituras e nos estudos dirigidos durante todo o período de graduação. Mesmo cientes das barreiras acadêmicas em potencial para o desenvolvimento de uma pesquisa em História Medieval, foi crucial o suporte e incentivo necessário de alguns professores e colegas de curso sobre persistir nessa área de estudo. Não raro o fato a oportunidade de estar sempre atuando de um modo ou de outro nos projetos de monitoria e iniciação científica mencionados anteriormente, bem como a apresentação de resumos e trabalhos em encontros internacionais, semanas universitárias e outros eventos de caráter acadêmico voltados para a circulação de temas e estudos voltados para o campo da medievalística.

Ademais, deu-se a conclusão e defesa o trabalho monográfico no início de 2017, cujo nome é *“Justas da Corte”: o Amor Cortês e as representações literárias do masculino e do feminino na cultura escrita das cortes em França (séc. XII-XIII)*²⁵, dando fim a um ciclo de estudos “preliminares” na graduação sobre as relações entre o mundo do medievo ocidental, sua “literatura” produzida e sobre a *cultura escrita* existente à época sob a ótica dos romances de cavalaria do período. Tratando-se, enfim, como todo campo de estudos históricos, de um tema em permanente construção e desenvolvimento, atualmente ingresso no mestrado pela mesma Universidade Estadual do Ceará, a desenvolver a pesquisa em medieval com um enfoque voltado para as facetas femininas no universo literário dos romances cortesões²⁶.

A trajetória de pesquisa supracitada permitiu compreender a existência do universo literário ainda com fortes resquícios oriundos da tradição oral. O gênero literário do romance surgiu como meio de ampliar ainda mais o alcance do mecanismo da escrita na vida cotidiana do medievo. Fato observado nos próprios questionamentos surgidos quando da menor menção do termo, tornou-se coerente ao menos designá-lo como sendo o modelo apontado para “[...] designar as formas poéticas narrativas mais novas que apareceram, no correr da segunda metade do século XII na França [...]” (ZUMTHOR, 1993, p. 266). Sobre sua terminologia e significado no contexto ao qual se encontra, tal gênero pertence e é escrito dentro do quadro linguístico vernacular do francês medieval, abrangendo seus variantes, dialetos e formas de expressão que se saíam mais próximas de seus consumidores do que o tradicional latim, a língua do clero e dos principais escritos circulantes até o momento.

²⁵ MORAIS, Luan Lucas A. *“Justas da Corte”: o Amor Cortês e as representações literárias do masculino e do feminino na cultura escrita das cortes em França (Séculos XII-XIII)*. 2017. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Curso de História, Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/33247103/_JUSTAS_DA_CORTE_O_AMOR_CORT%C3%8AS_E_AS_REPRESENTA%C3%87%C3%95ES_LITER%C3%81RIAS_DO_MASCULINO_E_DO_FEMININO_NA_CULTURA_ESCRITA_DAS_CORTES_EM_FRAN%C3%87A_S%C3%89CULOS_XII-XIII_MONOGRAFIA_>.

²⁶ O título preliminar da pesquisa a nível de mestrado é “Meu corpo fica aqui, levas meu coração”: o Amor Cortês e as representações de Isolda e Fenice na cultura escrita dos *romans* medievais (séc. XII-XIII)

Como fruto desse ambiente sociocultural de inúmeras formas de pensar e agir, o *roman* medieval de início do século XII obedece à conjuntura do período, marcada pelo gradual desenvolver das narrativas escritas nos centros urbanos e nas cortes nobiliárquicas, além de demarcar o maior destaque a partir de então de uma *literatura do escrito* e sua relação específica com seus autores, intérpretes e receptores.

Dotado de características estruturais específicas, o *roman* traz consigo toda uma carga dos elementos constituintes da vida cotidiana naquele período. Geralmente dotados de uma narrativa permeada de constantes digressões, as instituições, a ordem, os sistemas sociais dentre outros são descritos nas páginas que contam uma narrativa determinada. Traz também os elementos conjugados que sobreviveram ao amálgama dos componentes escritos e orais mencionados no tópico anterior, dotando-o de valores e acepções mais completas no que se refere ao maior desenvolvimento da cultura literária medieval. Seu próprio processo de formação pode ser descrito por medievalistas e linguistas como sendo o ápice final do conjunto das tradições vocais e escritas do ocidente medieval:

O “romance” surgiu, com efeito, por volta de 1160-70, na junção da oralidade e da escritura. Logo de saída colocado por escrito, transmissível apenas pela leitura (com a intenção, é verdade, de atingir ouvintes), o “romance” recusa a oralidade das tradições antigas, que terminarão, a partir do século XV, marginalizando-se em “cultura popular”. Formalizado em língua vulgar, mas por causa de altas exigências narrativas ou retóricas, o romance não recusa menos, de fato, a supremacia do latim, suporte e instrumento do poder do clero. Contrariamente aos contos de que se nutre o povo em geral, ele requer vastas dimensões: longas durações de leitura e de audição, em que os encadeamentos da narrativa, por mais embrulhados que por vezes pareçam, são projetados para um adiante nunca fechado, exclusivo de toda circularidade. O discurso acha assim, em seu nível próprio, garantindo conotações

mais ricas, o traço de incompletude e de indefinição das palavras comuns, as que no fio dos dias dizem a vida. (ZUMTHOR, 1993, p. 266).

Tendo isso em vista, não demorou para que a crescente influência dos *romans* crescesse dentro da sociedade feudal, mais determinadamente nos ambientes nobres. As cortes medievais guardavam em seus muros verdadeiras oficinas literárias que punham à prova muito da capacidade criativa existente dentro do universo artístico feudal. E é nesse cenário profícuo de produção que os escritos destinados ao público nobre, aqueles dotados de uma carga maior de sensibilidade narrativa, surgiram e tiveram seu apogeu nos limiares do século XII e XIII.

Dentro desse panorama temático, surge uma *cultura escrita* específica, calcada na realidade indesejável que muitas das sociedades europeias detinham - e a medieval não foge à essa lógica - de uma história presente sem um vestígio escrito que a legitimasse. Desse modo, passou a se fixar por meio da escrita traços essenciais do passado e presente, além, principalmente, de registrar todos os textos que não deveriam desaparecer (MEDEIROS, 2008). Assim, já naquela época o desenvolver maior dessa *cultura escrita* teve um papel crucial na atmosfera mental da sociedade feudal: ela era responsável por evitar a fatalidade da perda e do esquecimento.

Inserida em tal dinâmica, temos que essa *cultura escrita* pode ser referida quando identificada a sua relação com o “[...] lugar - simbólico e material – que a escritura ocupa/em para determinado grupo social, comunidade ou sociedade [...]”, onde os objetos culturais produzidos por essa escrita, durante seu processo de publicação e circulação, retornam de maneira metafórica ou realista às próprias obras (CHARTIER, 2007, p. 19-20).

A *cultura escrita* enquanto ferramenta metodológica para o estudo das obras literárias pode ser complementada ao levar-se em

consideração o aparato social de determinada temporalidade, por situá-la como sendo um mecanismo que produz um conjunto de relações múltiplas entre os autores e seus ouvintes/leitores, em que pese que os elementos culturais escritos acabem por representar dinâmicas e especificidades de uma sociedade cuja força do elemento *escrito* seja referência conjuntural. Torna-se oportuno pontuar que dentro da pesquisa essa *cultura escrita* foi analisada a partir do escopo narrativo dos *romans* cortesês, em que é compreendida como sendo integrante “[...] do lugar - simbólico e material – que a escritura ocupa/em para determinado grupo social, comunidade ou sociedade [...]” (CHARTIER, 2007, p. 19-20).

Georges Duby (2013, p. 11) comenta que a literatura dos séculos XII-XIII “[...] procurava impor um conjunto de imagens exemplares[...]” e que além disso “[...] representa o que a sociedade quer e deve ser [...]”. Mesmo que essa literatura não represente um retrato fidedigno dos aspectos amorosos no cotidiano das cortes principescas, os *romans* atuam diretamente como sendo os baluartes de um “triumfo” literário das figuras representadas em suas narrativas, e é na decorrência de tal fenômeno que tais histórias fizeram homens e mulheres se desprenderem um pouco da rígida ordem social existente no período.

Tomemos como exemplo o conto de amor de Tristão e Isolda, um dos mais conhecidos romances do período medieval, ainda ecoa atualmente como um dos exemplos de narrativa literária que aborda tal temática em sua estrutura narrativa²⁷. Nos séculos XI e XII, várias versões do romance de Tristão e Isolda foram produzidas com o intuito de expandir os conceitos, posturas e comportamentos sociais ligados ao modelo de “amar” praticado nas cortes principescas pelas damas medievais e seus consortes²⁸.

²⁷ Desde a Alta Idade Média (séculos V-X) a lenda dos jovens amantes é cantada aos quatro ventos pelos bardos e trovadores medievais. Por meio do testemunho oral, as origens celtas da lenda de Tristão e Isolda foram gradualmente se transmutando e se incorporando à sociedade cristã existente no ocidente medieval, visto que “Histórias de Tristão e do rei Marcos [ou Mark] já eram conhecidas desde o século VIII, mas é no século XII que a narrativa celta (trabalhada no imaginário cristão) cristaliza-se numa intrincada rede de sentido cuja unidade enigmática e fascinante salta aos olhos apesar da multiplicidade das suas versões (...)” Cf. WISNIK, José Miguel. A paixão dionisíaca em Tristão e Isolda. In: NOVAES, Adauto (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009, p. 221.

²⁸ No século XII temos a prosificação do poema de Tristão e Isolda. Diversos autores criaram suas próprias

Desde o início, a história dos jovens amantes é permeada por obstáculos que os impedem de obter a plena felicidade. Primeiramente porque Isolda é rainha e esposa do tio de Tristão, o rei Mark da Cornualha. Ademais, Tristão estava ligado ao tio por laços consanguíneos, mas também de vassalagem, logo, um romance com Isolda trairia duplamente seu tio e suserano. É característico dos romances corteses uma sorte de desafios, testes, contratempos e provações aos quais os amantes são submetidos como meio de provar seu sentimento um pelo outro, com o objetivo de elevarem seu espírito e serem dignos de tal conduta. Não por acaso, outra das regras do Amor, a regra XX, presente no *Tractatus de Amore* sugere que “o enamorado sempre tem medo” (CAPELÃO, 2000, p. 261). Desse modo, o casal teme ser descoberto, teme as retaliações e as consequências que por ventura chegarão caso tudo seja posto à prova:

Isolda tem seus vivos, seus belos amores, e Tristão junto dela, à vontade, de dia e de noite; pois, assim como é costume entre os grandes senhores, ele dorme no aposento real, entre os íntimos e os fiéis. Isolda, no entanto, treme. Por que tremer? Não mantém ela secretos seus amores? Quem suspeitaria de Tristão? Quem, pois, suspeitaria de um filho? Quem a vê? Quem a espia? Qual a testemunha? (BÉDIER, 2012, p. 34).

O Amor Cortês exige que aqueles que estão sob seu domínio provem ser merecedores de possuí-lo. Em uma das passagens do romance, ao ser acusado de adultério com a rainha pelos barões de Mark, Tristão prontamente se defende e oferece sua vida pela da amada, colocando a segurança e o bem-estar de Isolda acima de seu

verões para o conto dos dois amantes, tendo as versões de Bérout (escrita entre 1160-1190) e de Thomas um maior destaque por suas respectivas manutenções dos elementos celtas originais da narrativa. Segundo Wisnik (2009, p. 257), cinco são as versões escritas do século XII: Bérout, Thomas, Eilhart, *La Folie Tristan* e roman escrito em prosa. A versão aqui utilizada para análise será a forma condensada entres essas versões por meio estudo dos fragmentos textuais, empreendida pelo historiador e literato francês Joseph Bédier, cuja tradução para língua portuguesa se faz aqui utilizada. Cf. BÉDIER, Joseph. **O Romance de Tristão e Isolda**. 5. ed. Trad.: Luis Claudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

próprio, um típico modelo de cortesia: a subordinação do amante (homem) à sua donzela:

Belo tio, não é por mim que vos imploro. Que me importa morrer? Certamente não fosse o medo de vos encolerizar, eu venderia caro esta afronta aos covardes que, sem a vossa salvaguarda, não teriam a ousadia de tocar meu corpo com suas mãos; mas, por respeito e por amor a vós, entrego-me à vossa mercê: fazei de mim o que quiserdes. Eis-me aqui, senhor, mas tende piedade da rainha! [...] Piedade para rainha, pois se existir um homem em tua casa bastante audaz para sustentar essa mentira de que a amei com amor culpável, encontrar-me-á de pé diante dele em campo fechado. Sire, misericórdia para ela, em nome do Senhor Deus! (BÉDIER, 2012, p. 52).

Ao portar-se de tal modo diante das adversidades, Tristão pontua características específicas das figuras masculinas nas narrativas romanescas: educação, coragem, virtude, autopiedade e uma tendência a praticar atos extremos em prol da figura amada. De fato, a educação de Tristão como um nobre realça ainda mais o valor dado à etiqueta e à distinção que o estatuto da nobreza possuía no medievo. Em um episódio do conto, Tristão é desafiado por um harpista a cantar trovas de amor para entreter a corte do rei Mark, e o jovem assim o faz:

Tristão pegou a harpa e cantou de maneira tão bela que os barões se enterneceram ao ouvi-lo. [...] Quando a trova foi encerrada, o rei ficou muito calado. – Filho – disse ele finalmente -, bendito seja o mestre que te ensinou e bendito sejas tu! Deus ama os bons cantores. A voz deles e a voz da sua harpa penetram no coração dos homens, despertam suas lembranças mais caras e fazem-nos esquecer muita tristeza e muito malefício. Para nossa alegria vieste a esta morada. Fica muito tempo perto de mim, amigo! – Com prazer, servi-vos-ei, sire – respondeu Tristão -, como vosso harpista, vosso caçador e vosso vassalo. (BÉDIER, 2012, p. 7).

Portanto, além de um nobre guerreiro e bem-educado, Tristão também sabia como utilizar as nobres artes do divertimento, as formas sutis e delicadas que a cultura cortesã possuía. Aqui estava um verdadeiro cavaleiro-menestrel²⁹.

Embora seu espírito esteja em constante tormento devido às circunstâncias que envolvem sua relação com Isolda, Tristão só encontra a paz e satisfação quando nos braços de sua amada, pois atende a dois dos principais mandamentos do Amor Cortês: “XXIV. Todo ato do amante tem como finalidade o pensamento da mulher amada” e “XXVII. O amante nunca se sacia dos prazeres encontrados junto à mulher amada” (CAPELÃO, 2000, p. 262)³⁰. Mesmo após sua separação de Isolda – devido às intrigas espalhadas na corte do rei Mark – e seu posterior casamento com a outra Isolda, a de Mãos Brancas, Tristão guarda seu corpo e espírito para sua verdadeira amada. Tanto que a princesa Isolda das Mãos Brancas um dia o indaga porque este não a corteja e não consuma de fato, sua união: “Caro senhor, por acaso vos ofendi em alguma coisa? Por que não me dá um beijo sequer? Dizei-mo para que eu reconheça minha falta e venha expiá-la, se puder” (BÉDIER, 2012, p. 110).

Essas são algumas das características que fazem de Tristão o modelo de amante cortês, aquele que “nascido sob o signo da paixão” inspirou trovadores e literatos que cantaram e escreveram sobre o mesmo a fazerem do jovem amante um dos principais representantes do contexto social da época, em que os vultos da cultura cortês se propagavam nas cortes, causando o que Duby (2011, p. 68) chama de “dupla refração”: a aceitação desses costumes e sua posterior disseminação por meio dessa literatura romanesca.

²⁹ No medievo, menestrel era o poeta que tocava e cantava trovas sobre os contos de guerra, lugares e batalhas míticas e/ou reais.

³⁰ André Capelão na segunda parte de seu tratado escreve sobre os mandamentos que segundo o mesmo, “o próprio rei do Amor ditou pessoalmente e mandou consignar por escrito para todos amantes”. Totalizam 31 o número de regras que o Amor Cortês levanta para seus súditos.

Considerações Finais

Os estudos apresentados atestam para a viabilidade da pesquisa em História Medieval, a eleger a cultura escrita enquanto campo possível da análise histórico-histórica. Com os avanços em torno do acesso à bibliografia, acervos documentais *on line* e rede de intercâmbios acadêmicos, é inegável que os limites da pesquisa sobre tempos e espaços remotos (antiguidade, medievalidade) colocados pelas tradições historiográficas locais/ regionais ainda sejam considerados determinantes.

As cantigas galego-portuguesas produzidas por cavaleiros-portugueses no século XIII permitem entender como aqueles agentes históricos se depararam com as tensões envolvendo os reis de Portugal, o poder senhorial e os clérigos naquele tumultuado período. O cruzamento de outras fontes históricas, como bulas, inventários, ordens régias, leis e ordenanças do poder secular e espiritual enriquecem a compreensão da cultura escrita enquanto campo de análise possível para os estudos em História Medieval.

Já o estudo sobre Escandinávia ganha cada vez mais dimensões e possibilidades, em que diversos trabalhos em pós-graduações e em dossiês temáticos da área e de medieval surgem. De fato, é uma área com muito para crescer, mas que no Brasil não pode ser mais vista como uma neófito. A construção da pesquisa no Brasil e, no presente caso, no Nordeste, trouxe viabilidade para o campo de estudo, como também estimulou a produção e renovação que favorece o crescimento exponencial dos trabalhos e dos interessados em formular pesquisas sobre o tema³¹.

De igual modo, o vigor cultural demonstrado durante a Idade Média Central (séculos X-XIII), e sobretudo no século da narrativa romanesca, o XII, trouxe o tema do Amor Cortês ao limiar dos estudos medievais direcionados aos aspectos culturais considerados até então “mundanos” que a tradicional historiografia medieval relegava a um segundo plano sobre as principais reflexões do período. A literatura, ou melhor, a *cultura literária* produzida sob as temáticas

³¹ Para um apanhado sobre Escandinavística no Brasil, ver: LANGER, Johnni. Uma breve historiografia dos estudos brasileiros de religião nórdica medieval. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 14, n. 43, p. 909-936, jul./set. 2016.

cortesãs no Ocidente medieval, acabou por trazer à superfície um universo sobre histórias de heroísmo, drama, fantasia, redenção e principalmente, sobre o amor. Tal universo, que inicialmente se apresentava pelo recurso narrativo, pela presença e necessidade do relato vocal, acabou condensando os elementos de uma cultura de oralidade tradicional, com os usos e ferramentas de uma *cultura escrita* que preservasse as principais estruturas e objetivos daqueles relatos que ganhavam vida somente pelo uso da voz.

A discussão em torno dessa *literatura* e da *cultura escrita* construída ao seu entorno como meio de circulação social do elemento da escritura, acabou por fornecer as bases necessárias para que determinado tipo de narrativa surgisse como forma de representar os desejos suplantados e existentes dentro do imaginário coletivo do Ocidente medieval. Enfim, surge o *roman*, que embora não fosse o pioneiro no tratamento dos temas sobre o Amor Cortês, irrompe na vanguarda de um curso literário agora disposto a delimitar, representar e exemplificar o que era, como podia nascer, como se manifestava e como circulava esse ideal para o Amor. Produto das forças históricas que moldaram o cenário político, econômico e cultural da Europa e, sobretudo da França, durante a época feudal esse gênero acabou por aglutinar as especificidades tanto de seus autores como também de seus receptores, aqueles que de início apenas ouviam, mas que agora poderiam ouvir e ler ao mesmo tempo.

Jogando com tais premissas, os heróis e heroínas – além, claro, de seus algozes – representados nesse meio literário ajudam na construção histórica de si mesmos enquanto agentes de compreensão do real. As figuras imaginárias, os lugares, as aventuras e decisões tomadas servem como elementos de decodificação da fonte literária enquanto produtora narrativa de um “regime de verdade” e de construção social sobre as relações entre homens e mulheres sob a influência dos códigos de comportamento cortesões. A cultura literária romanesca, então, formou-se a partir do amálgama da oralidade com o escrito, posteriormente passando a acompanhar as transformações sociais que permitiram um maior desenvolvimento do ideal cortesão para o Amor, seguindo as premissas do imaginário coletivo sobre o

alcance da circulação desses “artefatos culturais” produzidos dentro desse quadro cultural sobre o florescer da cultura escrita.

Acredita-se que tais reflexões possam somar contribuição junto à produção no campo da historiografia medieval, a se inserir na rede brasileira e internacional referente aos estudos medievais, bem como permitirá abrir possibilidades de pesquisa sobre a medievalidade na historiografia cearense. É sabido que a produção historiográfica local ainda resistente aos temas que fogem aos assuntos locais, mesmo quando em outras áreas do conhecimento dialogam com a História Medieval, como a Linguística e a Literatura que têm reconhecida e expressiva produção científica em IES do Ceará³².

Frente a essa tendência hegemônica local, observa-se cada vez mais propostas de estudos monográficos e de iniciação científica ou no âmbito da pós-graduação que vêm resistindo aos desafios lançados nas disciplinas de pesquisa em história, nos encontros científicos locais, entre outros espaços institucionais, a exemplo do que tem sido realizado através do ARCHEA/ CNPQ-UECE nos últimos anos³³. Neste sentido, os trabalhos aqui apresentados entendem os estudos medievais no campo da cultura escrita como mais uma possibilidade de pesquisa à historiografia cearense, a consolidar a gradual inserção dos estudos cearenses sobre a medievalidade junto à rede de estudos em âmbito nacional e internacional³⁴.

³² A produção científica realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística/ PPGL, Programa de Pós-Graduação em Letras/ PPGLetras da Universidade Federal do Ceará/ UFC e no Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará/ Grupo de Estudo de Tradições Cearenses (PRAETECE-TRADICE/ UECE) têm destacado a presença do imaginário e das representações medievais no canção popular e na literatura de cordel encontradas nos sertões do Ceará (Conf. <http://www.ppgletras.ufc.br/index.php/pt/>, <http://www.ppgl.ufc.br/index.php/pt-br/publicacoes-e-eventos> e <http://praetece-ce.blogspot.com.br/>).

³³ Destaca-se a participação e realização de atividades com estudo da medievalidade no 1º, 2º e 3º Encontro Internacional de Estudos Multidisciplinares (2011, 2012 e 2014); orientações e defesas de monografias e monitorias acadêmicas (PROMAC-UECE) na disciplina de História Medieval, no Curso de História/ UECE; participação em bancas no PPGLetras/ UFC; orientação de dissertação de mestrado e de projetos de iniciação científica concluídos e/ ou em andamento com reconhecimento das agências de fomento (PIBIC-CNPQ, FUNCAP e IC-UECE) desde 2009 até a presente data; publicação em revistas eletrônicas Qualis CAPES e em anais de simpósios e encontros (<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/issue/view/941/show-Toc> e <http://www.uece.br/eventos/encontrointernacionalmahis/anais/trabalhos.html>), bem como a realização de minicursos e a coordenação de simpósios temáticos (STs) em encontros internacionais e estaduais e na área da medievalidade (1º e 2º Encontro Internacional de História, Memória, Oralidade e Culturas, XIV e XV Encontro Estadual de História – ANPUH-CE 2012 e 2014; XV, XVI, XVII, XVIII, XIX e XX Semana Universitária da UECE 2010 - 2015).

³⁴ Cabe aqui evidenciar a rede de interlocução acadêmica que o ARCHEA vem mantendo com outros pesquisadores, grupos, laboratórios de diferentes IES, ao longo da realização dos Encontros de Estudos Multidisciplinares (2011, 2012 e 2014) nas áreas de História Antiga e História Medieval: Lab2Pt/ UMinho, Programa de

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Carlos Moreira de (Dir.). **História Religiosa de Portugal**. Rio de Mouro: Círculos de Leitores, 2000. V. 1.

BARROS, José d'A. **A Arena Social dos Trovadores Ibéricos: Os Enfrentamentos no Interior da Nobreza (Séculos XIII e XIV)**: Blumenau: Linguagens, 2009.

BASTOS, M. J. M. ; RUST, L. D. *Translatio Studii. A História Medieval no Brasil*. **Signum**, 10, p. 163-188, 2009.

BATANY, Jean. Escrito/oral. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean Claude. **Dicionário temático do ocidente medieval**. Bauru, SP: EDUSC, 2006, p. 383-395.

BÉDIER, Joseph. **O romance de Tristão e Isolda**. 5. ed. Trad.: Luis Claudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CAPELÃO, André. **Tratado do amor cortês**. Introdução, tradução do latim e notas de Claude Buridant e tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Coords.). **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madri: Tauros, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 2. ed. Campinas: Papiрус, 2001.

_____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

_____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar – cultura, escrita e literatura**. São Paulo: UNESP, 2007.

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

Estudos Medievais (PEM/ UFRJ), *Revista Brathair* (UEMA), Laboratório de Estudos sobre o Império Romano (UFES), Università degli Studi di Messina e Università di Roma "La Sapienza".

_____. O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar (Org.). **Roger Chartier, A força das representações: história e ficção**. Editora Argos, 2011.

_____. **Os Desafios da escrita**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Editora Armed: Porto Alegre, 2001.

COELHO, António Borges. Portugal Medieval. Alfragide: Caminho, 2010.

COUTO, Diogo Ramada. **Cultura Escrita. Séculos XIV a XVIII**. Lisboa: Universidade de Lisboa/ ICS, 2007.

DARNTON, Robert. First Steps Toward a History of Reading. In: **The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History**. New York: W.W. Norton, p. 154-187, 1990

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios**. Trad.: Jônatas Batista Neto, São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

_____. **As damas do século XII: Heloísa, Isolda e outras damas do século XII; A lembrança das ancestrais; Eva e os padres**. Trad.: Paulo Neves e Maria Lúcia Machado, São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed Apresentação: Renato Janine Ribeiro. Trad.: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, v. 1.

FERNANDES, José Lucas Cordeiro. **In Sorte Diaboli: cultura escrita e o imaginário de demonização do pagão na *Brennu-Njáls saga* (séc. XIII)**. 2016. 268 p. Dissertação (Mestrado em História e Culturas). Mestrado Acadêmico em História da Universidade Estadual do Ceará, 2016.

_____ e CARDOSO, G. P. Entre a Profecia e a Conversão: tradução e análise da representação literária cristã na Þiðrandi þáttur og Þórhalls. In: JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota; MUNIZ Altamar da Costa. (Org.). **Entre Fronteiras: múltiplas abordagens em História Cultural**. Fortaleza: EdUECE, p. 19-50, 2016.

FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média - Nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GREENBLATT, Stephen. **Shakespearean negotiations: The circulation of social energy in renaissance England**. California: University of California Press, 1988.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LANGER, Johnni. **Deuses, Monstros e Heróis: ensaios de mitologia e religião vikings**. Brasília: Editora Unb: 2009b.

_____. História e sociedade nas sagas islandesas: perspectivas metodológicas. **Alethéia: revista eletrônica de estudos sobre Antiguidade e Medievo**, v. 2, n.1, 2009a.

_____. **Na Trilha dos Vikings: estudos de religiosidade nórdica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____. Pagãos e cristãos na Escandinávia da Era Viking: uma análise do episódio de conversão da Njáls saga. **Revista Brasileira de História das Religiões**, n. 10, 2011.

_____. Uma breve historiografia dos estudos brasileiros de religião nórdica medieval. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 14, n. 43, p. 909-936, jul./set. 2016.

LÖNROTH, Lars. **Njáls saga**. A critical introduction. Los Angeles: University of California, 1976.

MATTOSO, José. **Identificação de um país. Ensaios sobre as origens de Portugal (1096 - 1325)**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2015.

McTURK, Rory. **A Companion to Old Norse-Icelandic Literature and Culture**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2005

MEDEIROS, Márcia Maria de. A história cultural e a história da literatura medieval – algumas referências à “escritura” do oral e à “oralidade” do escrito. In: **Fronteiras**, Vol.1. Dourados, MS, nº 17, janeiro/junho de 2008, p. 97-111. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/64>> Acesso em: 04 jul. 2017.

MORAIS, Luan Lucas A. **“Justas da Corte”**: o Amor Cortês e as representações literárias do masculino e do feminino na cultura escrita das cortes em França (Séculos XII-XIII). 2017. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Curso de História, Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/33247103/_JUSTAS_DA_CORTE_O_AMOR_CORT%C3%8AS_E_AS_REPRESENTA%C3%87%C3%95ES_LITER%C3%81RIAS_DO_MASCULINO_E_DO_FEMININO_NA_CULTURA_ESCRITA_DAS_CORTES_EM_FRAN%C3%87A_S%C3%89CULOS_XII-XIII_MONOGRAFIA_>. Acesso em: 4 jul. 2017.

MOOSBURGER, Theo de Borba. **Brennu-Njáls saga**: Projeto Tradutório e Tradução para o Português. 2014. 442 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

NEIJMANN, Daisy (Ed.). **A history of Icelandic Literature**. University of Nebraska Press: 2007

O’ DONOGHUE, Heather. **Old norse-Icelandic Literature**: a short introduction. Blackwell Publisher, 2005.

OLIVEIRA, Antônio Resende de. **O Trovador Galego-português e o seu mundo**. Lisboa: Notícias Editorial, 2001.

ONG, Walter J. **Orality and literacy**: the technologizing of the world. London: Routledge, 1982.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETRUCCI, Armando. **La Scrittura**. Ideologia e rappresentazione. Turim: Giulio Einaudi, 1986.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa 1**: A intriga da Narrativa Histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Tempo e Narrativa 2**: A configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. **Tempo e Narrativa 3: O tempo narrado.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal (1080 – 1415).** Braga: Editoriais Verbo, 2001.

SOT, Michel; GUERREAU, Anita; BOUDET, Jean-Patrice. A Singularidade Medieval. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (dir.). **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia Antiga.** São Paulo: Odysseus, 2005.

WISNIK, José Miguel. A paixão dionisíaca em Tristão e Isolda. In: NOVAES, Adauto (org.). **Os sentidos da paixão.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2009, p. 221-260.

WOOLF, Greg; BOWMAN, Alan K. **Cultura Escrita e Poder no Mundo Antigo.** São Paulo: Ática Editora, 1998.

ZINK, Michel. Literatura(s). In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean Claude. **Dicionário temático do ocidente medieval.** Bauru, SP: EDUSC, 2006, v. 1, p. 75-92.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval.** Trad.: Amálio Pinheiro (Parte I); Jerusa Pires Ferreira (Parte II). São Paulo: Companhia das Letras, 1993

DO EGITO PARA O MUNDO: A TRAJETÓRIA DE ROGACIANO LEITE NA CULTURA POPULAR E NA IMPRENSA NORDESTINA (1943-1969)

José Edmilson Teixeira Neto¹

Francisco Gerardo Cavalcante do Nascimento²

O seguinte trabalho apresenta uma análise da trajetória de vida/obra do escritor e cantador Rogaciano Bezerra Leite, abordando alguns aspectos sobre sua jornada profissional como poeta popular nos rincões nordestinos e também as suas publicações como literata e jornalista, esta produção releva aspectos relevantes de sua origem e dos seus trânsitos culturais entre sertão e cidades. Apresenta-se, dentro desta proposta sugerida, uma base documental resultante de seus principais trabalhos: *“Carne e Alma”*, obra escrita em 1950, além de publicações em alguns periódicos nas linhas itinerantes nacionais. A memória, através das metodologias da História Oral, também será utilizada, a partir de entrevistas realizadas com seus parentes e amigos, oferecendo outras possibilidades na reconstrução do contexto e da atuação do sujeito pesquisado.

As águas do Pajeú: o berço das letras

Rogaciano Leite nasceu em julho de 1920 no sítio Cacimbas Novas no município de São José do Egito no semiárido pernambucano, lugar fortemente embebido da poética popular do improviso que perpassa por gerações nas margens rio Pajeú, assim, dando a cidade a fama de *“berço imortal da poesia”*. Localizada aproximadamente a

¹ Aluno do curso de História na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro atuante do grupo em pesquisa de história e culturas (DÍCTIS). Bolsista (PIBIC-CNPQ) pelo terceiro ano na pesquisa *“Reinventando a tradição: Jovens cantadores e a cantoria Rural Urbana do Nordeste Brasileiro”* (1970-2012) sobre orientação do Professor Doutor Francisco José Gomes Damasceno. E-mail: jose.edmilson@aluno.uece.br.

² Possui graduação de História na Universidade Estadual do Ceará (2007). Mestrado em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará. Doutorado em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Vice coordenador do laboratório de pesquisa em História e Culturas (DÍCTIS) da Universidade Estadual do Ceará. Professor do curso de História das Faculdades Inta de Sobral-Ce. E-mail: gerardocavalcante@hotmail.com.

trezentos e sessenta quilômetros da capital Recife, tendo como acesso mais rápido a BR-232, a cidade destaca-se pela gama de importantes nomes do repente que circularam o Brasil por várias gerações levando o nome da localidade a outras fronteiras.

São José do Egito (“São José das Queimadas”, seu nome de batismo “São José de Ingazeira” e só mais tarde “São José do Egito”, seu padroeiro “cuja a imagem usa botas”), tem sido nesse século como que um celeiro dos grandes cantadores, dos repentistas e dos poetas populares do Sertão do Estado (WILSON, 1985, p. 21).

As águas que banham essa região trazem com elas um mundo de lendas e vida, e uma delas é a de que uma viola teria sido enterada na cabeceira do rio e aqueles que se banhassem ou bebessem da água tornariam-se poetas, essa seria a explicação simbólica para o florescimento poético em toda uma região que compreende três Estados: Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco³, porém sabe-se que grande parte da poesia – seja ela cantada, escrita ou declamada – tem origem no antigo continente europeu mais precisamente da península ibérica e percorreu uma longa jornada até a chegada nas terras nordestinas.

A relação da cidade com as palavras começou na colonização do Brasil pelos portugueses: “Os portugueses trouxeram a sonoridade do baião de viola e as influências dos mouros, muçulmanos que invadiram a Península Ibérica. Digamos que os cantadores são uma evolução dos trovadores”, afirma Fábio Renato Lima, 38, professor de história na cidade e coordenador da banda Vozes e Versos. Talvez por isso o vocativo esteja presente em qualquer cumprimento na cidade. É uma população de “poetas”. A história do local está ligada a duas cidades vizinhas. Eles acredi-

³ O rio Pajeú nasce na Serra do Teixeira (Estado da Paraíba), cordilheira da Borborema, que tem suas nascentes no Rio Grande do Norte, atravessa o Estado da Paraíba erigida de espigões e plataformas e penetra, então, no Estado do Pernambuco. Cf: WILSON, 1985, p. 22.

tam que as pessoas tenham seguido o percurso do rio no período da colonização, passando primeiro pelo “ventre da poesia”, Itapetim (PE) e por Teixeira (PB), considerada local de troca cultural entre os ibéricos e o povo da região. São José do Egito é a mais próxima do rio e o maior entre os três municípios, terminando por acolher os poetas da região e ganhando a alcunha de berço (COUTO, 2017).

Distante vinte e três quilômetros da cidade de São José do Egito, a antiga Itapetinga –denominação vigente até o ano de 1943 – é onde fica situado o Sítio Cacimbas Novas, lugar onde nasceu Rogaciano Leite. “Elevado à categoria de município com a denominação de Itapetim, pela lei estadual 1819, de 30-12-1953, desmembrado do município de São José do Egito. Sede no antigo distrito de Itapetim. Constituído do distrito sede. Instalado em 01-06-1954”.⁴ Nesse sentido, Rogaciano Leite assim como outros poetas desta região são apresentados como filhos das duas terras, que um dia já foram só uma, e as fronteiras acabam se tornando ainda mais próximas dando à cidade um *slogan* de “*ventre imortal da poesia*” parecido com o de sua vizinha e irmã São José do Egito (LEITE, 1950, p. 36).

Ah! Que tempo de alegria
Quando, bebendo poesia,
De calça curta, eu corria
À margem do Pajeú,
Comendo jabuticaba,
Cambuí, jambu e quixaba,
Maracujá e umbu! (São José do Egito - Pernambuco 1943).

A poesia toma um importante papel simbólico para essas cidades que usam o imaginário como uma ferramenta indenitária, seus ilustres moradores assumem o papel da voz de um lugar repleto de tradições culturais. Os cantadores carregam em seus versos e em suas violas um mistíssimo ainda maior pelas suas relações entre sagrado

⁴ Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/pernambuco/itapetim.pdf> > Acessos em: 30 de mar.2017.

e o profano, assim como as águas do rio Pajeú carregam em sua corrente um sentido de pureza e transmissão poética pelas cidades em que lava influenciando o imaginário religioso do “Nilo” que corre pelo “Egito” do Nordeste brasileiro.

Breves movimentos do percurso metodológico: Memória e Trajetória

A memória se tornou uma importante ferramenta metodológica para a historiografia cultural pela sua capacidade de revisitar o passado com questões do presente. Após o surgimento da escola *Annales* foi possível ampliar o leque de fontes do historiador, abrindo novos horizontes para pesquisas e concepções de se fazer histórias. As artes por sua vez, conquistaram um merecido espaço na *nova história cultural*, sejam elas: literatura, cinema, música ou pinturas que passam a ser válidas cientificamente como expressões humanas de representação da realidade e não poderiam ser meramente descartadas do campo científico (PESAVENTO, 2014). Nesse sentido, a memória assume um papel de representação (presente pelo ausente) como uma ideia de substituição não hierarquizada, como um apresentar de novo (PESAVENTO, 2014) chamando o pretérito com uma voz do presente.

[...] a memória atende ao chamado do presente. Mas, teremos que transpor, muitas vezes, a enorme distância temporal entre o fato narrado pela testemunha e o acontecido. Experiência sempre muito difícil, devido às transformações ocorridas, sobretudo nas mentalidades. O passado, a rigor, é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do nosso depoente, nosso narrador (BRUCK, 2012).

O trabalho com a oralidade nos permite fazer uso de sensibilidades do saber ouvir, buscando nas expressões do entrevistado lembranças que solucionem questões do presente, pois as reminiscências são construídas não só por lembranças do passado, mas informações do agora e interações sociais do sujeito como unidade para com o seu coletivo, nesse sentido, o exercício da memória é uma constante movimentação entre o hoje e o ontem, diferentemente da maneira como muitas vezes pensamos o passado em um grande abismo separado pelo tempo, estado longínquo do agora.

Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento. No momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor; é um momento no qual lembranças são ordenadas com o intuito de conferir, com a ajuda da imaginação, ou da saudade, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história(ALMEIDA).

Pensando o sujeito histórico em sua origem e contexto, devemos compreender que Rogaciano Leite vem de uma cultura regada por narrativa e oralidade, rodeado por tradição, então, não seria possível desprezar tal universo. A cantoria tem como uma de suas maiores características a oralidade, esta passa por um longo processo de tradição e adaptação aos novos campos: "A literatura Oral brasileira, reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição. Entende-se por tradição, *tradito*, *tradare*, entregar, transmitir passar adiante, o processo divulgativo do conhecimento popular ágrafo" (CASCUDO, 2006, p. 27).

A oralidade era uma ferramenta daqueles que não possuíam a prática letrada e usavam os versos para transmitir conhecimento e informação além de suas experiências de vida, dando origem a uma

prática cultural popular. Nesse sentido, “a cantoria atrai exatamente por essa capacidade que homens e mulheres, muitas vezes apenas alfabetizados, têm de transformar a realidade vivida em metáforas, em imagens que revelam uma sabedoria incomum que encanta” (CASTRO, 2009, p. 24). Essas manifestações são traduzidas como uma representação da realidade de um tempo, onde a grande maioria da população letrada se localizava nas cidades, nesse sentido, a população sertaneja tinha como barreira à alfabetização e o poder econômico, logo sua arte seria denominada como “arte popular” ou “cultura popular”.

Dentro desse contexto, a trajetória de Rogaciano Leite foi marcada por uma constante movimentação que o caracterizou não só como cantador, mas também como jornalista realizando publicações em várias cidades, como: Rio de Janeiro, Brasília, Manaus, Pará e Santos. No ensaio de construir um argumento lógico que costure uma história coesa, analisando os padrões éticos-culturais e históricos que compõem o enredo da vida do objeto, deve-se analisar a trajetória de maneira multifocal capitando através das fontes características de uma época que rege o ator social e histórico em sua realidade ampla.

A trajetória de vida pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Normalmente é determinada pela frequência de acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida. O Curso de uma vida adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico (BORN, 2001, p. 240-265).

Longe de pensar trajetória de vida biográfica como uma estrada com começo, meio e fim de forma linear a senso comum, Segundo Bourdieu em sua crítica à ilusão biográfica (BOURDIEU, 2006, p. 183-191, p. 183), propomos um percurso da trajetória do sujeito que vai do individual ao coletivo, no intuito de captar sua realidade transitória através do desafio da oralidade no campo das representações:

“Pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, *Op. Cit.*, p. 42).

Sobre o sujeito: Rogaciano Leite e a sua produção em trânsitos culturais e cidades.

Muitos são os motivos que levam à migração do povo nordestino do sertão para as grandes cidades no decorrer do século XX, as causas mais acentuadas são geralmente atribuídas a fenômenos da seca que assolam o sertão trazendo um rastro de dificuldades, e os meios urbanos surgiram como uma perspectiva de sobrevivência e melhoria financeira. Para entendermos melhor a trajetória da poeta, deve-se compreender que Rogaciano assim como alguns cantadores de seu contexto são pertencentes ao que Damasceno chama de “primeira fase geração do século XX” (DAMASCENO, 2012) que teve seu início nos anos trinta. Essa primeira geração do século passado ficou marcadamente conhecida por ter aproximado o mundo da cantoria —antes fechada ao rural— as cidades, usando festivais que rodavam as capitais do país para apresentar grandes nomes da arte, ou até mesmo assumindo alguns programas de rádios que atingiam outras cidades para conseguir “se infiltrar” no novo campo.

Estes cantadores iniciaram suas carreiras no mundo da cantoria por volta dos anos 30 do século passado. São, portanto, alguns daqueles que iniciaram a trajetória da cantoria no universo urbano, sendo que eles passaram suas vidas entre os meios rurais e citadinos constituindo este caminho da arte do repente (DAMASCENO, 2012).

Com a ferramenta da poesia Rogaciano Leite teve sua trajetória marcada por muitos caminhos e quilômetros, a vida da roça nunca foi uma opção, sua inclinação ao mundo das letras e da poesia o levou muito jovem ao mergulho no inesperado procurando novas perspectivas. Aos quatorze anos de idade o jovem vate resolveu sair de casa para começar seu caminho no mundo do repente acompanhado de alguns cantadores já renomados em uma jornada pelas regiões próximas a sua cidade de origem, pequenos sítios ou acanhados polos do interior do Estado de Pernambuco que foram palcos de suas primeiras aparições como artista popular.

Ele saiu do Interior de Pernambuco, naquele interior não de hoje e hoje tem moto tem tudo e lá era um interior brabo, né?! Daqueles de poceiros, né? De aventureiros do interior de Pernambuco de mil novecentos e... mil novecentos e... ele tinha quatorze anos, ele nasceu em vinte, em trinta e quatro, você veja, em mil novecentos e trinta e quatro um adolescente de quatorze anos sai com uma viola debaixo do braço, no interior do Brasil de mil novecentos e trinta e quatro, imagina! Hoje já é uma... uma aventura fantástica, assim, até perigosa, né? imagine um sertão do Nordeste do Brasil de mil novecentos e trinta e quatro, né?! Sem comunicação, sem internet e sem rádio... tinha rádio, não tinha televisão, não existia televisão, não existia comunicação de quase de nada, ele saiu feito um cara que trabalha numa caravela se aventurando no mar, os portugueses, né? Que era um mundo desconhecido, era uma criança né? Um menino, só que ele era um menino prodígio, ele se alfabetizou ali muito mais do que os outros e o... e o sistema educacional no sertão de hoje é precário... imagina em mil novecentos e trinta e quatro, ai eu fico imaginando quem terá sido a professorinha heroína que o estrui nas letras, né? Pra.. pra moldar essa cabeça dele... pra fazer com que ele ficasse assim...⁵

⁵ LINCOHN, Roberto Leite. Roberto Lincohn Leite: entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Edmilson Teixeira. Fortaleza, CE: 2016. Arquivos de mp3. (Filho de Rogaciano Leite)

Dez anos após o início de sua jornada pelos sertões pernambucanos, precisamente em 1943, aos vinte e três anos, chegou ao Ceará para começar a escrever sua história nos verdes mares. O seu principal motivador na mudança de Estado foi o cantador já consagrado na época Cego Aderaldo que, segundo Leonardo Mota e outros memorialistas, foi “um dos maiores talentos da cantoria nascidos no Ceará”, “Aderaldo Ferreira de Araújo diz que é de Quixadá, porque nessa cidade cearense se batizou; mas, em verdade, nasceu no Crato” (MOTA, 2002, p. 67).

Na imagem apresentada logo abaixo é possível ver Rogaciano e Aderaldo em uma conversa. Nota-se o Cego já bem idoso, todavia não se sabe ao certo a datação da imagem, mas segundo Helena e Roberto – filhos de Rogaciano, que colaboraram com a fonte, a foto supostamente foi produzida no decorrer dos anos sessenta e está sobre posse da família em formato original.

Figura 1 – Cego Aderaldo à esquerda e Rogaciano Leite à direita.



Fonte: Família Leite.

No mesmo ano em que desembarca na capital do Ceará, Rogaciano Leite começou um trabalho no Jornal Gazeta de Notícias, mesmo sem formação acadêmica conseguiu uma coluna semanal no periódico, nela assinava como *O Albatroz*. A princípio seus textos não tiveram uma boa aceitação por parte dos editores que o afastaram por algumas semanas devido a acidez de suas críticas sociais muitas vezes enrustidas em versos, mas logo, em decorrência de pedidos realizados pelos leitores, as suas colunas voltaram ao espaço habitual e passaram a ter repercussão entre seu público.

“A alma também se renova.

“Resultado: volto a esta mesma coluna, tantas vezes ocupada por várias divagações. Alguém que lia os meus pedidos “Bilhetes Perdidos...” deve-se recordar da “última lagrima” em que me despedi, para entrar numas férias indeterminadas, ou escrever, ou escrever assuntos mais sérios. Preferi, porém, a primeira hipótese. Deixei que os homens comuns — os economistas, os pragmatas, os diurnistas, os políticos estoamados — continuassem na sua eterna carniçaria, devorando a Beleza da Vida com os dentes da ambição. Recolhi-me por algum tempo. Não contei a ninguém as minhas queixas nem as minhas alegrias. E apesar de ter uma profunda saudade anônima dos meus leitores desconhecidos, durante todo esse espaço evitei de mandar para as ruas, num pedaço esbranquiçado de jornal muitas ideias que transitaram no meu pensamento. Descansei um pouco, aumentei alguns quilos, estudei alguma coisa. Não é que eu estivesse afastado do mundo, longe do povo, distante da vida. Mas em qualquer tempo, deve o homem compreender a sua importante missão e continuar a descobrir no imenso tumulto da vida e no indomável coração humano a origem das causas e as causas das coisas — que são a razão do mundo e da existência. Em meu refúgio, entreguei-me ao exercício da meditação e graças a esse poderoso método cheguei a descobrir em mim mesmo o outro homem que eu desconhecia. A abstenia da vida vulgar, do cigarro das bancas de cerveja e de outras coisas semelhantes deixou-me na

alma uma substituição de sentimentos, como se a nova vida despontasse dentro de mim mesmo. Reerguei-me da canseira, como a Fênix gloriosa que renova as plumas na cinza amontada e levanta outra vez o vôo em busca de espaço que se lhe havia arrefecido aos últimos relances. Revigorado para enfrentar a vida, trazendo na alma ainda mais arrasa dos meus princípios de humanidade e de amor para com o próximo, venho dar ao meu pequeno e querido público a notícia de minha “reetrée”, mudando apenas de título, mas conservando aquele mesmo nomezinho: *O Albatroz*.”⁶

Após a conquista de seu espaço na Gazeta de Notícias e carregando o espírito viajante dos bardos cantadores, passou a trabalhar como jornalista itinerante viajando por todas as regiões do Brasil. Hora repórter, hora violeiro, o *vate* acumulava prestígio na sociedade intelectual cearense por suas matérias de teor crítico, sempre bem aceitas pela sociedade. Tal fato o levou mais tarde a conquista do prêmio *ESSO* de reportagem por duas vezes, este era destinado aos repórteres que apresentassem as melhores matérias no decorrer do ano.

Podemos considerar que as facetas de Rogaciano Leite rompiam as fronteiras estabelecidas. A sua passagem pela imprensa teve considerável êxito e muitas amizades construídas, uma delas foi com o repórter-jornalista Zelito Nunes Magalhães⁷, com quem teve seu primeiro contato no ano de 1957, no Jornal *o Povo*. Zelito diz ter absorvido muitos aprendizados na lida das tribunas com seu amigo “Roga”. Através das lembranças de Zelito Magalhães é possível caminhar entre a fonte impressa – a matéria – e suas palavras – as memórias – preenchendo, assim, lacunas existentes no silêncio do passado a partir do entrecruzamento dos diferentes documentos históricos.

⁶ *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, 10 jan. 1945.

⁷ Zelito Nunes Magalhães é um dos fundadores da Academia de Letras e Artes do Ceará (ALACE), ex-presidente da Associação Cearense de Imprensa (ACI), poeta, jornalista, escritor e memorialista. Tendo publicado quatorze livros, entre eles “*Amazônia a cobiça do mundo*” e “*Piedade: retalhos de lembranças*”. Magalhães foi um dos contribuintes que abriu o seu acervo de memorialístico e documental para a realização dessa pesquisa.

Uma de suas matérias que teve um grande reconhecimento pela imprensa cearense foi “*no mundo amargo do açúcar*”⁸ e Zelito lembra bem como se deu o dia em que esta foi confeccionada pelo seu “confrade” de redação:

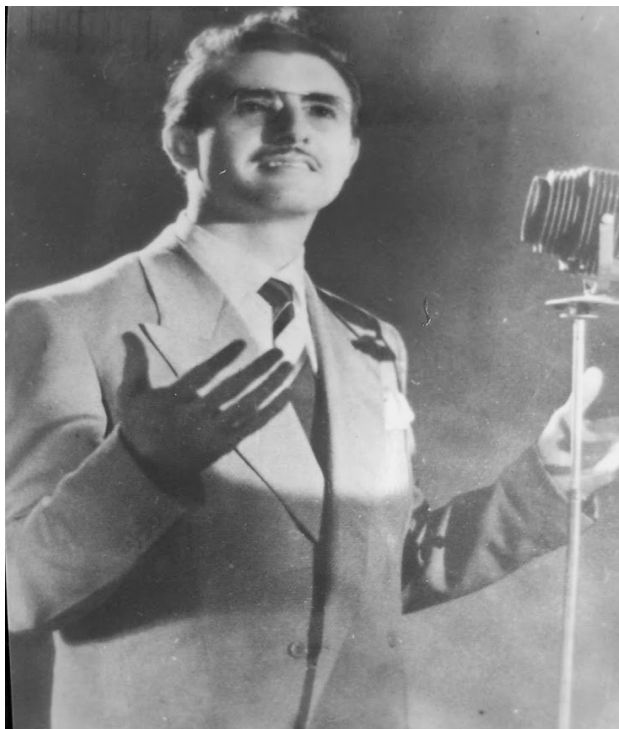
Numa manhã de sábado, adentrou a redação da Gazeta de Notícias o jornalista Rogaciano Leite, que pertencia aos quadros do jornal desde os tempos do diretor Luís Campos, que também era seu compadre. Eu e Rogaciano já nos conhecíamos desde os tempos do **O Povo**. Tendo chegado de uma viagem que fizera a Recife, lembro-me bem, trazia numa pasta *Executiva* vários rascunhos. Sentado a uma máquina de escrever, disse que se tratava de um trabalho em que denunciava a exploração dos donos de canaviais perante os cortadores de cana. Considerando-se um péssimo datilógrafo, pediu-me ajuda: começou a ditar o texto, enquanto eu ia escrevendo numa antiga “Remington”. Concluídas as seis ou sete laudas, ele rabiscou à mão num anexo o título da matéria, que não gostei. A sugestão foi tempestiva, pois a que sugeri encaixava-se melhor com o conteúdo da matéria: **No mundo amargo do açúcar**. Apenas acenou positivamente com a cabeça. A reportagem saiu de página inteira na **Gazeta de Notícias**, quando ganharia, naquele ano de 1967, o segundo Prêmio Esso pelo referido jornal.⁹

Através das reminiscências de Zelito Magalhães, podemos captar um pouco da trajetória de Rogaciano Leite dentro da Gazeta de Notícias. Nesse sentido, revela-se a importância da memória na composição da pintura que rabiscamos por intermédio de outros olhares e experiências que são transmitidas entre vida, memória e esquecimento, podendo, assim, compor com cores e tons o quadro representativo mais próximo do real.

⁸ **Gazeta de Notícias**, Fortaleza, 20 ago. 1967.

⁹ Magalhães, Zelito Nunes. Entrevista [nov. 2016]. Entrevistador: Edmilson Teixeira. Fortaleza, CE: 2016. Arquivo Word.

Figura 2: Declamações em recitais.



Fonte: Família Leite.

Representante de sua arte, o poeta teve como característica a negociação entre funções, conseqüentemente mediando espaço no campo da imprensa e, principalmente, da arte literária. Sua inserção dava-se pelo conhecimento de mundo e de pessoas que o legitimavam ao convívio com intelectuais fascinados pelas poesias que circulavam fortemente no século XX. Os recitais eram eventos corriqueiros nas apresentações de Rogaciano Leite, que usava de sua capacidade em improvisar e, também, da sua incrível memória – ambas características da literatura oral popular (CASCUDO, *Op. Cit.*, p. 21) – o bardo penetrou nos salões aristocráticos usando sua arte levada aos teatros como um cartão visitas.

Um dos maiores intelectuais no que se trata de cultura popular nordestina, Luís da Câmara Cascudo, trouxe algumas das maiores características do *vate* em uma nota do prefácio lançada na única publicação de Rogaciano Leite, na qual aponta algumas de suas características mais refinadas que o distinguiram no horizonte dos intelectuais brasileiros de seu contexto, diz ele:

É a coerência, a liberdade, a ousadia, a naturalidade de defender sua fisionomia. Canta declama, improvisa como sente a poesia, divulgando-a na simplicidade, violência, instantaneidade duma inspiração oracular. Rimas e ritmos são apenas os horizontes limitadores dessa grande, tonta e luminosa ave de melodia e beleza verbal (LEITE, *Op. Cit.*, p. 12).

A sua primeira e única obra de cunho poético publicada "*Carne e Alma*" foi muito bem aceita pela crítica literária de 1950, as recomendações eram feitas em diversos meios de comunicação devido à grande circularidade de Rogaciano pela imprensa nacional. Logo, em todas as regiões saíam notas que recomendavam a leitura da antologia poética. A publicação ocorreu na cidade de Santos pela editora Pogentti, mas o trabalho conta com uma compilação de poemas feitos no decorrer de sua trajetória desde a saída do sítio até as suas inúmeras viagens pelas capitais do Brasil.

É possível compreender dentro deste trabalho, através de datas e dos locais que estão listados na obra, como se deu a mobilidade de sua trajetória, hora com versos voltados ao mundo rural e outrora com versos que traziam requintes de um intelectual cidadão, demonstrando, portanto, que as suas movimentações iam além do espaço físico; transitava também entre as coisas do espírito.

Desde as fronteiras semi-selvagens de extremo setentrão aos centros mais civilizados do Sul do país, tenho levado, através de constantes e voluntárias peregrinações,

a minha humilde e pobre mensagem de poesia e sensibilidade. Nenhuma vaidade me envolve, nenhum orgulho me domina. O que me impulsiona é o entusiasmo natural pelas coisas do espírito; o que me arrasta é o desejo de conhecer êste Brasil imenso e formoso, transmitindo aos filhos de todas as regiões a voz amiga e o abraço fraternal de uma terra quase esquecida — o Norte! Obstinação de um sonhador! Tarefa espontânea e audaciosa de um modesto semeador de emoções que se apegava a uma tentativa de intercâmbio da família intelectual brasileira, teimando de viver de poesia nestes tempos de radar e bomba atômica. Nem uma queixa tenho a murmurar contra as terras e os povos que tenho visitado, pois a hospitalidade de todas as portas que se me abrem alimenta-me a inspiração de uma crença firme na bondade humana e deixa-me ver, embora sobre domínio de minhas desvairadas fantasias, o mundo belo e promissor em que nos falta apenas a elaboração de melhores ajustamentos sociais e maior compreensão entre os homens, — elementos formadores da evolução indispensáveis ao progresso e a paz sobre a terra. Sem prejuízo do meu apreço aos demais recantos por onde tenho passado, eternizo aqui a minha elevada estima e o meu profundo reconhecimento à encantadora cidade de Santos, — que me ofereceu generosamente a primeira edição deste livro — ao seu nobre e hospitaleiro povo à sua valorosa imprensa, à colônia nordestina e todos aqueles cuja a bondade encontrou alguma coisa de útil na minha triste insuficiência, impondo-me a impossibilidade de jamais resgatar essa grande e imorredoura dívida de gratidão. Que êstes versos — ora escritos no tumulto das grandes cidades, hora na paz do campo ou sobre a mesa de um botequim glebário — não representem apenas a alma de seu autor, mas traduzam também a sensibilidade e a indulgência do povo de Santos que lhes conferiu o desvanecedor merecimento de serem publicados com intermédio da terra de Martins Fontes e Vicente Cavalcante. ROGACIANO LEITE. Rio de Janeiro, 16 de setembro de 1950 (LEITE, *Op. Cit.*, p. 10).

Abriam-se portas: a admiração dos intelectuais fazia com que, de modo “estratégico” (CERTEAU, 1998), postulasse novos espaços em outros territórios, acomodando-se a outros ambientes. O popular e o erudito caminham lado a lado no decorrer da trajetória de Ro-

gaciano, mesclando significativamente essa influência em suas produções. Assim, seja no meio rural com o repente ou no meio urbano com as poesias e as matérias publicadas, o poeta conseguiu mesclar as suas funções e essa foi uma de suas pegadas mais significativas nas areias de sua história. No jornal *Diário do Nordeste*¹⁰ de 2009 encontra-se uma entrevista com um cordelista Arievaldo Viana que expõe um pouco de sua concepção sobre o sucesso do *vate*, justificando sua fluidez em ares aparentemente distintos.

O grande mérito do poeta Rogaciano Leite foi ter um pé no popular, outro no erudito. O ouvido na cantoria e o coração no soneto, forma poética que abraçou de forma magistral, chegando ao extremo de fazer sonetos de improviso em suas conferências. Coisa de bom repentista que progrediu nas letras, como o mestre Dimas Batista. Herdeiro de Castro Alves, Rogaciano nunca negou o seu amor pelo cordel e a cantoria, buscando sempre aproximar-se dos verdadeiros poetas do povo.¹¹

É perceptível o quanto o *vate* consegue tráfegar em dois mundos aparentemente distintos, transcendendo fronteiras imaginárias e “hierarquizadas pela grande camada espiritual” de seu tempo (PAIS, 2009). Em “*Carne e Alma*”, o poema “*Aos Críticos*” assume um claro posicionamento perante a censura da crítica poética do período e a resistência comparativa a um padrão que possuía referência nos clássicos, ou seja, resultante da rigidez da academia literária, que muitas vezes verticaliza as posições poéticas intelectuais dos grandes nomes de seus tempos. Assim, o poeta deixa claro a sua origem e o seu interesse em ingressar no novo modelo de produção poética já estabelecido por grandes nomes da literatura brasileira —que passava por fortes influências literárias da segunda geração de modernistas pós segunda guerra no ano de 1945—, pedindo licença ao entrar, mas sem negar suas origens tradicionais de se fazer poesia.

¹⁰ *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 7 out. 2009.

¹¹ *Ibidem*.

*Senhores críticos, basta!
Deixai-me passar sem pêjo,
Que o trovador sertanejo
Vai seu “pinho” dedilhar...
Eu sou da terra onde as almas
São todas de cantadores:
— Sou de Pajeú das Flores —
Tenho razão de cantar!
Não sou **Manoel Bandeira,**
Drumond, nem **Jorge de Lima;**
Não esperéis obra-prima
Dêste matuto plebeu!...
Eles cantam suas praias,
Palácios de porcelana,
Eu canto a roça, a cabana,
Canto e sertão...que êle é meu! (LEITE, Op, Cit., p.17)*

O fim da caminhada, mas não se finda a poesia

A trajetória de Rogaciano Bezerra Leite em vida foi tão breve quanto um soneto bom, mas sua memória ainda é viva no mundo da poesia popular nordestina e alimenta um imaginário múltiplo, sublime de suas pegadas e pelejas com Cego Aderaldo, assim como as tão faladas “Noites de Viola”¹² que foram realizadas na casa Juvenal Galeno por muitos anos.

O fim da trajetória de Rogaciano Leite ocorreu no dia sete de outubro de 1969, na cidade do Rio de Janeiro, vitimado por um ataque cardíaco fulminante. Logo, a repercussão correu todo o horizonte brasileiro por meio de seus colegas de imprensa até a chegada ao Ceará onde deixou uma família composta de seis filhos – Rogaciano Filho, Anita, Roberto, Helena, Rosana e Ricardo – e uma esposa, Maria José Ramos, mais conhecida como “Dona” Mazé.

¹² A “Noite de Viola” tratou-se de uma cantoria que foi realizada na casa Juvenal Galeno em meados dos anos 60. O evento teve a sua primeira edição no ano de 1967 mais precisamente no dia 27 de julho para homenagear o trigésimo dia de falecimento de Cego Aderaldo. O evento foi organizado por Rogaciano Leite e teve como ajuda na idealização o então companheiro da Gazeta de Notícias Zelito Magalhães.

Passados quarenta anos de sua morte, Waldy Sombra¹³ dedicou um livro intitulado *“Cabelos Cor de Prata”* (SOMBRA, 2009) que traz uma espécie de diálogo entre o autor e Rogaciano Leite, através do recusa a poesias compiladas no livro *“Carne e Alma”*. Nessa perspectiva, Waldy busca mostrar dentro da sua obra uma análise poética do autor, conciliando as suas memórias vivenciadas com o *vate* e as poesias que retratavam fases da vida do poeta presentes em sua obra, assim Sombra formula e responde perguntas com trechos e versos de alguns poemas.

Houve também, com o mesmo título, *“Cabelos cor de Prata”*, uma composição gravada por Silvio Caldas¹⁴ em 1951, após um encontro em um restaurante na cidade de Recife que resultou em um poema escrito quase que de improviso dedicado ao consagrado seresteiro. Segundo Sombra (SOMBRA, *Op. Cit.*), a canção foi gravada em maio do mesmo ano pela gravadora *Continental* e, mais tarde, no ano de 1988 ganhou uma nova versão na voz de Nelson Gonçalves¹⁵.

A memória de Rogaciano permanece fortemente viva pelo legado deixado em todos os lugares onde foi atuante, seja nos poemas escritos na sua verde fase, ainda no interior pernambucano, até as suas matérias publicadas nos jornais denunciando as mazelas da sociedade, como as realizadas no inferno verde da Amazônia que renderam uma placa de bronze no teatro municipal de Manaus (SOMBRA, *Op. Cit. p. 43*), há ainda aquela memória da cantoria de repente nordestina que sempre tem seus versos revividos em apresentações. Rogaciano foi mais longe do que os poucos quilômetros da avenida que batizaram com seu nome em Fortaleza no ano de 1976¹⁶. Rogaciano foi um homem “de nem um lugar”.

¹³ Waldy Sombra. Poeta, escritor e professor além de amigo pessoal de Rogaciano Leite e sua família.

¹⁴ Um dos maiores canceiros do rádio no século XX, marcado por suas múltiplas parcerias com importantes nomes da música popular brasileira como Carmem Miranda e Ary Barroso. O seu maior sucesso foi a canção “chão de estrelas” em parceria com Orestes Barbosa foi lançada em 1937 ganhando muitas versões em outras vozes ainda hoje.

¹⁵ Nelson Gonçalves - Cabelos cor de Prata. Produção: Rei Rossi. Vídeo Clip, 3:06. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=osHh1Hd9T70>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

¹⁶ **O Unitário**, Fortaleza, 11 ago. 1976.

“Um homem de nem um lugar.

Veio do Egito, não daquele do Nasser que tem no Nilo como dádiva, mas do de São José, tá no agreste sertão pernambucano. Sem endereço certo, com esposa e filhos, gosta de escrever, e o faz bem. Nada em cima da perna, que é responsável. Conta o que vê e o que sabe, tudo esmiuçado, certinho, tipo do não-resta-dúvida. Jornalista festejado, como todo Jornalista que se preza. Tem público certo e cadeia de jornais publicando, isto quando está na terra, pois seu ambiente preferido é o alto, o mundo dos sonhos. Não precisa dizer que é poeta, da vetusta Escola Condoreira, a mesma de Castro Alves, de quem é admirador. Gosta de Silvio Caldas e lhe fez um retrato de corpo inteiro musicado pelo cantor, e adotado como característica do mesmo: <<Meus cabelos cor de prata, bonito! D quando em vez é visto nas ruas de Manaus, o que o torna, também um cidadão desta capital. Tão nosso quanto de qualquer lugar que os poetas não conhecem fronteiras. E os jornalistas também. Quem encontrar o cidadão da perambulando pelas ruas, fique certo de que a coisa é séria. Uaprenda seu nome, se é que ainda não sabe: Rogaciano Leite”¹⁷

¹⁷ **A Gazeta**, Manaus, 30 nov. 1963.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Antônio Cesar de Santos. Fontes orais: Testemunhos, Trajetórias e História. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. In: **Sociológicas**. Porto Alegre, ano 3, n. 3, jan/jun 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRUCK, Mozahir Salomão. Profa. Eclea Bosi - **Memória**: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Dispositiva, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196 - 199, nov. 2012. ISSN 2237-9967. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301/4454>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global. 2006.

CASTRO, Simone Oliveira de. Memórias da cantoria: palavra, performance e público. 264 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza - CE, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COUTO, Mayara. **Com rimas e sonhos, poesia ainda muda cotidiano e define vidas em São José do Egito**. Pernambuco. 3 de junho de 2016. Disponível em:<<http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/com-rimas-e-sonhos-poesia-ainda-muda-cotidiano-e-define-vidas-em-sao-jose-do-egito/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. **Versos quentes e baiões de viola**: cantorias e cantadores do/no Nordeste Brasileiro no século XX. Campina Grande: EDUFPG. 2012.

LEITE, Rogaciano. **Carne e Alma**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1950.

MOTA, Leonardo. Cantadores. Poesia e linguagem do sertão cearense. 7. ed. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC, 2002.

PAIS, José Machado. Artes de musicar e de improvisar na cultura popular. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 138, p. 747-773, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

PESAVENTO, Sandra, Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOMBRA, Waldy. **Cabelos Cor de Prata**. Entrevista com o poeta Rogaciano Leite miniantologia. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

WILSON, Luís. Roteiro de velhos cantadores e poetas populares do sertão. Recife: FIAM/Centro de estudos da história Municipal, 1985.

**ENTRE A PEDAGOGIA E A APOLOGIA:
OLHARES E ESCUTAS SOBRE O VIDEOCLÍPE
“ISSO AQUI É UMA GUERRA”
DO GRUPO FACÇÃO CENTRAL (2000-2001)**

Alisson Cruz Soledade¹⁸
Francisco José Gomes Damasceno¹⁹

Introdução

No final da década de 1990 os videoclipes se tornaram uma das produções de maior importância para os grupos de *rap* no Brasil. Com a possibilidade de congregar canção e imagem, o material audiovisual se tornou uma porta de exposição mais potente para os artistas tanto no nível da divulgação dos grupos fora do universo do Hip Hop quanto do aprofundamento das narrativas produzidas pelos *rappers*. Nesse contexto, o grupo paulistano Facção Central produziu seu primeiro e único videoclipe, batizado de “Isso aqui é guerra”. Reconhecidos na cena cultural Hip Hop pelo teor visceral das suas canções o grupo se viu no ano de 2000 em meio a uma polêmica nascedoura da acusação de apologia ao crime realizada pelo Ministério Público de São Paulo. É sobre essa polêmica em específico que o presente trabalho busca analisar os diferentes olhares e escutas acerca do videoclipe “Isso aqui é uma guerra”.

¹⁸ Mestrando em História pelo Mestrado Acadêmico em História e Culturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História e Culturas – DÍCTIS (UECE) e do GT de História Cultural da ANPUH-CE. E-mail: alissonsoledade@gmail.com.

¹⁹ Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), doutorado em História pela mesma instituição e Pós-Doutorado em Etnomusicologia pela Universidade de Lisboa – UNL. É professor associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História e Culturas – DÍCTIS, desenvolve pesquisas sobre culturas populares. E-mail: francisco.damasceno@uece.br.

O ano era 2000. Os *rappers* Dum Dum²⁰ Eduardo²¹ aproveitavam uma nova fase na trajetória artística do grupo no qual integravam, o Facção Central²². Um ano antes, os artistas paulistanos haviam lançado seu terceiro disco e vivenciavam um momento de grande exposição das suas canções na cena Hip Hop. Suas músicas tocavam mais recorrentemente nos programas destinados ao público do gênero e o F.C retornou para o único programa de televisão voltado para esse segmento após cinco anos:

Em aproximadamente um ano o CD alcançou a marca de doze mil cópias vendidas e a música em questão tocava repetidas vezes nas poucas rádios brasileiras que abriam espaço para o gênero, geralmente em horários específicos e em programas dedicados ao *rap* (OLIVEIRA, R.C. 2016, p.160).

O grupo acreditava que poderia se tornar mais conhecido no cenário se produzisse um videoclipe. Dois anos antes, o grupo Racionais Mc's conseguiu um estrondoso sucesso com seu clipe "Diário de um detento", alcançando públicos distantes da cultura Hip Hop e ganhando prêmios na emissora que tinha como principal atração na sua grade a exibição de vídeos. A partir disso, inúmeros²³ grupos de *rap* viram essa expressão artística, bem como essa plataforma

²⁰ Washington Roberto Santana nasceu em março de 1969 na cidade de São Paulo. Criado pela avó, responsável pelo apelido Dum Dum, cresceu no centro de São Paulo, mais especificamente no bairro do Cambuci. Conheceu o *rap* na década de 1980 quando começou a frequentar os bailes *black* organizados pela casa de eventos Chic Show. Inseriu-se na cultura Hip Hop como dançarino de break, mas foi como *rapper* do Facção Central que ganhou destaque no cenário cultural.

²¹ Carlos Eduardo Taddeo nasceu em agosto de 1975 também na cidade de São Paulo. Criado pela mãe no Glicério, mais especificamente na rua Sinimbu, Eduardo viveu sua infância e adolescência na precariedade dos cortiços da rua Sinimbu. Segundo a narrativa construída por ele sobre sua história as dificuldades desse período foram os alicerces para sua identificação com a cultura Hip Hop. Assim, como letrista do Facção Central, Eduardo destacou nas suas composições uma sociedade cindida e fundamentada nas assimetrias sociais.

²² Os fãs se referiam ao grupo também como FC ou apenas Facção. Em vista a qualidade da narrativa do texto e da não repetição das nomenclaturas, me apropriei dessas definições apresentadas por esses seguidores para me referir ao grupo Facção Central.

²³ Além do videoclipe do Facção Central pode-se destacar nesse cenário as produções dos audiovisuais "O trem" do grupo RZO, "Traficando informação" do rapper MV Bill, "Oitavo anjo" do 509-E, "Bomba H" do Face da Morte, "Super Billy" do Conexão do Morro, "Vida Bandida" do Rappin Hood... dentre outros.

de exibição como uma possibilidade de alcançar maior destaque. O Facção Central então produziu seu primeiro videoclipe, intitulado "Isso aqui é uma guerra"²⁴. A expectativa de que o videoclipe proporcionasse uma maior visibilidade foi alcançada de forma inesperada. Após seis exibições, a emissora responsável por veicular o audiovisual foi notificada pela justiça. O clipe produzido pelo Facção Central foi acusado de infringir o código 286 do código penal brasileiro, ou seja, os *rappers* foram acusados de incitar a prática de crimes na sua expressão artística audiovisual.

É sobre este capítulo da história do Facção Central que o presente trabalho apresenta a diversidade dos posicionamentos sobre o videoclipe. Os posicionamentos do Promotor Público que perpetrou o pedido de abertura de inquérito, dos jornalistas que noticiaram, bem como do grupo e de outros atores envolvidos com a cultura Hip Hop evidenciaram uma polêmica causada pela diversidade de possibilidades de compreensão da arte, mas também de como essas distintas perspectivas estavam relacionadas com a presença destes atores em determinados grupos sociais, incidindo, assim, sobre as relações de poder inerentes as condições de enunciação.

Notas sobre o Hip Hop e uma pequena introdução a trajetória do Facção Central

O *Hip Hop* é um caldeirão cultural que possui três expressões artísticas como pilar de sustentação, ou elementos; *rap*, *break* e grafite. Música, dança e artes visuais respectivamente. Nascido em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, o *Hip Hop* se difundiu por todo o globo a partir da primeira metade dos anos 80 de forma difusa, mas incorporando a crítica ao modelo urbano e capitalista

²⁴ *Isso aqui é uma guerra*. Direção: Dino Dragone. Produção: Facção Central. Videoclipe, 04'38". Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dXbpOIEHQhA> >. Acesso em 8 maio 2015.

como uma das suas principais referências (DAMASCENO, F. 2011). A cultura *Hip Hop* ficou reconhecida pela associação entre fruição e crítica social tendo no *rap* uma das formas de “tornar pública a mazela enfrentada por um determinado setor da sociedade, ao pretender ser a porta voz de um segmento excluído na rica sociedade estadunidense na produção de algo que fizesse sentido para os negros” (GRECCO, A. 1997, p. 18).

No Brasil, “em 1982 a juventude da periferia já dançava o break e ouvia os primeiros *raps*. Isso porque desde os anos 70, na periferia das grandes cidades do país, eram comuns os bailes Black, com muito soul e funk” (SILVA, R. 2012, p. 53). O *rap* não apenas deu continuidade a essa trilha como foi responsável por abrir espaço para a construção de um vasto e denso repertório de representações sobre a sociedade brasileira, “articulando as narrativas das dores, das visões de mundo, da violência, do racismo, presentes na história contemporânea” (OLIVEIRA, R. C. 2011). Ele se consolidou como um gênero musical marcado pelo engajamento social e tornou-se “uma importante via para adentrarmos no terreno dos conflitos, das tensões e do poder que opera desigualmente na vida social, conduzindo-nos a repensar os processos sócio históricos no Brasil” (*Idem, ibidem*).

O alinhamento entre ética-estética tornou-se uma das características mais destacadas do *rap*. Essa conotação teve papel preponderante na criação do grupo Facção Central no final dos anos 1980 no centro de São Paulo. A primeira formação do Facção Central composta por Nego, Einstein e mais alguns jovens que se reuniam na praça da aclimação²⁵, no centro da capital paulista, já foi iniciada com um conflito que se voltava para essa condição ética notadamente característica do Hip Hop. O criador do grupo era denominado de *boy*²⁶

²⁵ A praça ficava localizada no centro da cidade de São Paulo entre os bairros do Cambuci, Liberdade, Vila Mariana e Mooca. Mais especificamente a praça estava dentro do complexo do Parque da Aclimação na *Rua Muniz de Souza, 1.119 – Aclimação*.

²⁶ Entre os hip hoppers era comum a oposição entre *manos/minas* e *boys*. Os *manos* e *minas* correspondiam as pessoas identificadas com a cultura hip hop e moradores das comunidades pobres, enquanto os *playboys* ou *boys* eram aqueles em situação econômica mais favorável, possuíam grande poder de consumo e possuíam privilégios do ponto de vista econômico e político.

por ser morador de uma residência que possuía melhores condições de salubridade do que os outros. Ao narrar sobre as tentativas de fundação do grupo, Mc Nego expôs que ele "já era tirado de boy" naquela época. No imaginário da cultura hip hop, o boy era visto como o outro, o opositor, o inimigo. Isso é destacado em canções de diversos grupos, seja para assinalar a questão territorial, "Hey Boy, o que você está fazendo aqui? Meu bairro não é seu lugar e você vai se ferir" (PEREIRA, P. S. 1990. LP. Lado A. Faixa 3). Seja para discutir o racismo na sociedade, "Vocês sabem muito bem quem são os brancos racistas. São os playboys, os políticos e os neonazistas"²⁷ e "Você se compara a playboy de TV, alisa seu cabelo e finge não ser um preto"²⁸.

Nesse sentido, ao que remete a simbologia da cultura Hip Hop, do qual o *rap* faz parte, ser caracterizado como playboy tinha um significado depreciativo. Descontente com essa situação, Mc Nego buscou alternativas para reformular o grupo e convidou dois jovens moradores do Glicério e Cambuci, Eduardo e Dum Dum respectivamente, para integrar o Facção Central²⁹.

Dum Dum fazia parte do grupo Fator Extra e aceitou o convite, levando consigo o Dj Garga e Eduardo que compunha o grupo Esquadrão Menor. Após a entrada deles, o Facção Central passou por inúmeras transformações e o próprio fundador se desvinculou. Em entrevista, Nego explicou sua saída da seguinte maneira:

Adorava o *rap* mas fui percebendo com o tempo que gostava muito mais da minha vida, e largar o Facção Central foi a sensação de missão cumprida e depois respirar na estrada aquela brisa com cheiro de mato molhado. Quando saí do grupo senti que fiz a coisa certa. Fundei o grupo, mas não queria mais aquilo para minha vida e como tudo que faço até hoje, fui e não voltei mais, deixei o nome com o Eduardo e Dum Dum e segui meu caminho³⁰.

²⁷ FILOSOFIA DE RUA. *A cor da pele*. Movimento Hip Hop. São Paulo: Rhythm & Blues, 1993. LP. Lado A. Faixa 1

²⁸ CONSCIÊNCIA HUMANA. *Alta Valorização. Enxergue seus próprios erros*. São Paulo: Mal Records, 1993. 1 CD. Faixa 1.

²⁹ MAG – *Entrevista rádio Rap (completa)*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=87CimpRus6A>>. Acesso em: 30 jan. 2016

³⁰ Entrevista Mag. MAG. *Facção Central, carreira solo e críticas ao rap brasileiro*. Disponível em: <[201](http://revista-</p></div><div data-bbox=)

A saída do Mc Nego do Facção estava relacionada com algo bastante presente nos discursos dos atores sociais que faziam parte do caldeirão cultural que é o *Hip Hop*: a conexão entre arte e vida, entre discurso e prática. As expressões artísticas do Hip Hop e, sobretudo, a música, o rap, deixou “de ser apenas uma construção melódica e passa a dar sustentação a vida de atores sócio históricos de forma mais ampla” (DAMASCENO, F. 2007, p. 229) e assim “passa a constituir ético-socialmente, senão todas, pelo menos, grande parte de suas ações” (*Idem, ibidem*).

Deste modo, essa maneira de lidar com a arte e com as formas nas quais esta deveria ser exercitada fundamentou a saída do Mc Nego do Facção Central. O grupo passou por diversas outras mudanças, sobretudo na presença dos Dj’s, mas encontrou a sustentação dos *rappers* Dum Dum e Eduardo. Os rappers eram “pessoas comuns com histórias comuns, que se repetem e se proliferam pelos guetos da cidade com uma diferença: eles reelaboram as suas vivências transformando-as em músicas” (AZEVEDO, A. M. ; SILVA, S. S. J. 2015, p. 221) e com eles como cantores fixos o Facção Central produziu, entre 1995 e 2006, seis álbuns em estúdio e um ao vivo, alcançando grande visibilidade nas periferias do país.

De uma maneira ampla e complexa, as canções do FC apresentavam uma dimensão pedagógica a partir de narrativas viscerais sobre as assimetrias sociais existentes no Brasil da virada do século XX para o XXI. Nesse sentido, a forma como o *rapper* Eduardo sinalizou as múltiplas finalidades das suas composições indicia esse teor:

O rap é uma ferramenta de mil e uma utilidades, ele é realmente a corda que te busca lá no fundo do poço, faz uma transformação muito grande, e eu sou um desses transformados. Não pela minha música, mas pela música de outros caras que ouvi. Não que o rap seja autobiográfico, se o rap fosse autobiográfico você faria uma letra só, porque cada um só tem uma vida, mas de qualquer forma você faz isso[...] É o que eu sempre digo, a escola do rap

ela é muito louca porque ela te dar a oportunidade de usar várias experiências do cotidiano para, através dessas experiências, mostrar, fazer reivindicações, fazer reclamações, mostrar pro (sic) moleque qual o caminho correto [...] Então, mano, eu diria que o rap faz um papel que a escola não faz, que o estado não faz. O rap entrou na lacuna deixada pelos governos, ele consegue a transformação social que, mano, várias instituições não conseguiram.³¹

Na maneira como Eduardo descreveu o *rap* ficou destacado que, no cruzamento entre salvacionismo e veículo de ideias, a música ganhou um valor pedagógico capaz de “mostrar pro (sic) moleque qual o caminho correto”. Essa é uma das características principais das canções do Facção Central escritas por ele³². É neste aspecto que de forma dispersa, mas recorrente, é possível perceber o discurso pedagógico construído pelo Facção. Com efeito, essa pedagogia é concebida como uma produção de discurso, onde este deve ser compreendido como “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”(DOMINIQUE, M. 2008, p. 15).

Assim, de forma ambígua, a poética do Facção contemplava um discurso pedagógico a partir da construção de canções onde os narradores e personagens apresentavam um teor agressivo, de ódio e com a conotação da revanche:

A voz dos **rappers** desponta, então, como uma expressão difusa que prega ou clama por políticas igualitárias e constitui uma resposta prática a experiências de subordinação e exclusão. E ela não é [...] fruto de mero ressentimento. O que está em jogo é o entendimento de que o rico explora o pobre, acostumou-se a vê-lo como infe-

³¹ PERIFATUBE. *Ferrez entrevista Eduardo Taddeo*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kHQrLkeDU5A>>. Acesso em: 13 set. 2016.

³² Após a saída de Mc Nego, Eduardo ficou responsável por escrever as letras das canções do grupo. Isso aconteceu até 2013 quando o rapper anunciou a saída do grupo. Nesse momento Eduardo já havia se tornado um dos grandes ícones do rap brasileiro ao ser responsável por um universo de mais de 100 letras que integraram seis cd's gravados em estúdio e um ao vivo.

rior, cria mecanismos de distinção social que o humilha e lhe impõe a pobreza por meio da força e da dominação. Acontece que as experiências de rebaixamento social e moral, para as quais as reações emocionais mais esperadas estariam associadas ao sentimento de vergonha (de ser o que é, de estar na condição em que está), são convertidas, por meio da poética **rap**, em ódio e revanche. (OLIVEIRA, R.C. 2016, p.180-181).

Essa ambiguidade constitutiva proporcionou aos integrantes do F.C uma experiência controversa: Passaram a ser mais reconhecidos fora de São Paulo a partir da grande exposição causada pela acusação de incitação ao crime sofrida no ano de 2000 após o lançamento do seu primeiro (e único) videoclipe.

“Isso aqui é uma guerra” era uma das faixas do disco “Versos sangrentos”³³ lançado em 1999. A gravadora e o grupo projetaram realizar o lançamento do clipe em conjunto com o material sonoro, no entanto, devido a atraso na produção, o disco foi lançado primeiro e o clipe, no ano seguinte. O videoclipe foi exibido seis vezes pela emissora de televisão *Music Television Brasil* (MTV)³⁴ quando o assessor de Direitos Humanos e Promotor Carlos Cardoso, que possuía assento na Procuradoria Geral de Justiça de São Paulo, encaminhou pedido ao Juiz Mauricio Lemos Porto Alves, titular do Departamento de Inquérito Policiais da capital de São Paulo, para que este determinasse a apreensão da matriz do álbum junto à gravadora e, ao mesmo tempo, informasse à emissora de televisão MTV que o videoclipe caracterizava o delito de incitação ao crime. Mauricio Lemos Porto Alves acatou o pedido e o clipe foi proibido até o final das investigações.

³³ Facção Central. Versos Sangrentos. São Paulo: Five Special, 1999. 1 CD.

³⁴ A MTV teve um papel importante na popularização do *rap* na década de 1990 ao produzir no país o Yo!, programa homônimo da MTV americana que veiculava videoclipes de *rap*. No Brasil o Yo! inicialmente transmitia apenas clipes de *rappers* americanos, até que em 1994 Primo Preto, produtor musical de grupos de *rap* brasileiros e assistente da produção do programa assumiu o comando da atração. Deste momento em diante os brasileiros passaram a ter mais espaço no programa que passou a exibir entrevistas, divulgar eventos de Hip Hop, bem como veicular os videoclipes dos grupos nacionais.

O videoclipe "Isso aqui é uma guerra"

No ano de 2000, em participação no programa Yo! Mtv Raps³⁵, apresentado pelo Dj Kl Jay, o Facção Central lançou seu primeiro videoclipe, "Isso aqui é uma guerra", faixa do álbum "Versos Sangrentos" lançado no ano anterior e assim o *rapper* Eduardo analisou o processo de produção:

Cada som de rap é complicado porque você não tem o apoio de ninguém, então quando você quer passar a realidade não tem como você não colocar a polícia, IML, sistema carcerário, cadeia, enfim foi meio complicado mas tinha uma rapaziada e tal, Dino Dragone, o mano que produziu, o mano entendeu a ideia e mesmo com pouco dinheiro ele correu atrás para fazer o esquema e a ideia foi passar o que a música relata tá ligado? Sem medo de chocar, se tiver que achar que é violência ou não, que tá muito sanguíneo ou não, não interessa, o que interessa é que do nosso ponto de vista é esse aí.³⁶

O videoclipe³⁷ é uma expressão artística híbrida que congrega gramáticas das mais diversas como a linguagem cinematográfica, propaganda e artes plásticas, mas sempre alicerçadas no suporte essencial da canção como forma de "vender um pacote completo: música e imagem do artista" (CORREA, L. 2006, p.2). Diante disso, é imprescindível compreender o clipe como "a união do artístico e do comercial no clipe como fundamental na manifestação da linguagem videoclíptica na MTV" (SOARES, Thiago, 2012, p.17).

A presença do Facção Central no "Yo! Mtv raps" evidencia essa aglutinação de funções do videoclipe. Desde o primeiro disco do grupo, "Juventude de Atitude", o Facção Central não aparecia no "Yo!

³⁵ O Yo! Mtv Raps era um programa da emissora de televisão MTV Brasil baseado no seu homônimo americano que desde o início dos anos 1990 apresentava no seu horário videoclipes de *rap*, entrevistas com os artistas e divulgavam eventos que relacionados a cultura Hip Hop.

³⁶ Palestras Eduardo Taddeo. *Rarissimo Eduardo Taddeo todas suas aparições no Yo Raps MTV*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EXx5JHoanYE>. Acesso em: 11 nov. 2014

³⁷ O termo videoclipe só começou a ser utilizado na década de 1980.

”, fato que ocorreu novamente em 2000 no período de lançamento do “Isso aqui é uma guerra”. A participação do grupo no programa foi fundamental para fortalecer o potencial do produto, assim como o videoclipe teve papel importantíssimo na divulgação do álbum *Versos Sangrentos* e dos shows, inclusive a pretensão inicial do grupo era lançar o videoclipe e o álbum juntos, mas a produção do clipe atrasou e a gravadora divulgou algumas faixas do novo álbum para as rádios inviabilizando a programação inicial.

Para além das estratégias de divulgação comercial, o videoclipe é uma produção artística rica em associações de diversas matrizes com possibilidades tão diversas que dificulta uma abordagem conceitual da expressão. Ela pode contar uma história através da narrativa, através da associação semiótica entre a imagem e a letra da canção, além da conexão do agenciamento das imagens a partir do ritmo sonoro ou pode ser realizada de maneira completamente oposta, apresentando uma montagem totalmente experimental que não harmoniza a letra, a melodia e o ritmo da canção com a seleção das tomadas. Devido a essa segunda possibilidade de composição “grande parte das abordagens sobre o videoclipe considera que este produto marca uma ruptura com a narrativa tradicional da literatura, cinema e tv, para apresentar uma organização estrutural, afiliada à fragmentação e ausência de linearidade” (CARVALHO, Claudiane. 2006, p.58).

É inegável a característica do videoclipe como multiforme, um misto de densidade da composição e ao mesmo tempo rarefeito quanto à concretude da sua acepção, justamente, pela grande diversidade de linguagens que emprega na sua experimentação. No entanto, assim como Carvalho, compreendo a necessidade de perceber que dentro dessa rarefação existem as permanências da narratividade na sua composição a exemplo do videoclipe “Isso aqui é uma Guerra” do Facção Central. Ele possui trama, ambientação, desenvolvimento, ação e conclusão em constante harmonia entre a canção e a imagem.

O desenvolvimento da narrativa foi realizado a partir de três momentos. No primeiro, focou-se na ambientação da cidade de São Paulo, o segundo se inicia com a aglutinação da canção com as imagens e a terceira, concluindo, com as imagens e a base sonora da canção apenas.

O clipe inicia com um barulho de helicóptero e a imagem de um mapa da cidade de São Paulo que vai se deslocando. O som e a imagem indicavam a vigilância do helicóptero naquela região da cidade. No passeio de câmera apareceu em letras garrafais, no mapa, o nome Leste e posteriormente a imagem focou no nome de três distritos³⁸, Itaim Paulista, Vila Curuçá e Lajeado. A imagem focou ainda mais no nome Itaim Paulista, quando foi cortada e simultaneamente a base sonora se iniciou. Ainda somada pelo ruído de helicóptero, o plano geral, a favela com barracos de madeira e ruas com chão de barro. A construção da tomada apontava a localidade de onde a trama começava a ser desenvolvida.



"Isso aqui é uma guerra", op. cit, 04s.

³⁸ Esses distritos fazem parte da Zona Leste da cidade de São Paulo. Segundo Torres, Marques e Ferreira (2003) a região leste era uma das regiões com a maior quantidade de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Ver: TORRES, H; MARQUES, E; FERREIRA, M, BITAR, S. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. *Estudos avançados*. 2003, vol.17, n.47, p. 97-128.

Foi neste ambiente, que o primeiro personagem surgiu caminhando entre as ruas sem calçamento, chão de barro e posteriormente conversando com mais dois personagens em um “barraco” de madeira. No diálogo, armas de fogo foram apresentadas, indiciando se tratar de um planejamento de crimes. Assim, “os primeiros 30 segundos, montados com ingredientes típicos de filmes de ação, são interrompidos por um close num rosto negro que dispara diretamente para a câmera e, conseqüentemente, para o telespectador”(OLIVEIRA, R.C. 2016, p.155):

É uma guerra onde só sobrevive quem atira
Quem enquadra a mansão quem trafica
Infelizmente o livro não resolve
O Brasil só me respeita com um revolver
Aí o juiz ajoelha, o executivo chora
Pra não sentir o calibre da pistola
Se eu quero roupa comida alguém tem que sangrar
Vou enquadrar uma burguesa e atirar pra matar³⁹

Cantada em primeira pessoa, a canção evidencia um tipo de enunciação particularizada por cada personagem. Os versos são alocações dos personagens criados na narrativa e não uma representação, como reflexo, dos *rappers*. Diante disso, o segundo momento da narrativa é composto pela dimensão sonora pelas verbalizações de dois personagens, encenados por Dum Dum e Eduardo, assim como pelas imagens apresentadas no clipe. Esse é o momento no qual os personagens colocam em prática os crimes planejados no início do audiovisual. Enquanto o personagem enuncia a partir da vocalização de Dum Dum, uma casa é invadida e seus moradores feitos de reféns. Um homem é assaltado no trânsito, levado para um caixa eletrônico e depois colocado para fora do carro:

³⁹ *Isso aqui é uma guerra, op, cit, loc, cit.*

Vou fumar seus bens e ficar bem loco
Sequestrar alguém no caixa eletrônico
A minha quinta série só adianta
Se eu tiver um refém com meu cano na garganta
Ai não tem gambé pra negociar
Liberta a vítima vamos conversar
Vai se ferrar é hora de me vingar
A fome virou ódio e alguém tem que chorar
Não queria cela nem o seu dinheiro
Nem boy torturado no cativoiro
Não queira um futuro com conforto
Esfaqueando alguém pela corrente no pescoço
Mas 357 é o que o brasil me da
Sem emprego quando um prego de Audi passa
Aperta o entra cuzão e digita
Esvazia a conta agiliza não grita
Não tem deus nem milagre esquece o crucifixo
É só uma vadia chorando pelo marido
É o cofre versus a escola sem professor
Se for pra ser mendigo doutor
Eu prefiro uma glock com silenciador
Comer seu lixo não é comigo morô
Desce do carro se não tá morto
Essa é a lei da daqui a lei do demônio
Isso aqui é uma guerra⁴⁰

Entre as estrofes da canção, não havia refrão. No videoclipe, a separação entre as enunciações dos dois personagens foi realizada pela exibição de outras regiões de São Paulo. Não mais a favela e os barracos de madeira, agora em destaque estão os prédios e as mansões da capital da paulista. Esse tipo de exibição sinalizava para os contrastes geográficos e sociais da cidade como elementos da composição da narrativa na qual se estava desenvolvendo. A ambientação servia para situar os personagens na narrativa, mas também estava relacionada com o tipo de consequência causada por essas disparidades.

⁴⁰ *Idem.*

A continuidade da narrativa foi vocalizada pelo segundo personagem, encenado por Eduardo. Suas falas foram realizadas enquanto as imagens exibem uma agência bancária sendo assaltada por eles, cenas de fuga de presos de delegacia, bem como a continuação da invasão a casa. Sobre esse momento em específico, foram exibidas cenas de agressões e a conclusão com a exposição do corpo sem vida de um dos reféns.



“Isso aqui é uma guerra”, *op. cit.*, 3min58s.

Nesse desenvolvimento, o personagem encenado por Eduardo enunciou:

Não chora vadia que eu não tenho dó
Da bolsa na moral não resiste o B.O
Aqui é outro brasileiro transformado em mostro
Semianalfabeto armado e perigoso
Querendo sua corrente de ouro
Atacando seu pulso atacando seu bolso
Pronto pra atirar e pronto pra matar
Vai se foder descarrega essa PT
Mato o filho do boy como o brasil quer ver
Esfrega na cara sua panela vazia
Exige seus direitos com o sangue da vadia
É lei da natureza quem tem fome mata

Na selva é o animal na rua é empresário
Inconsequente, insano, doente
O Brasil me estimula a atirar no gerente
Aqui não é novela não tem amor na tela
A cena é triste é solidão na cela
Nem polícia pega boi deita escrivão
Abre a cela carcereiro liberta o ladrão
É M10 de alvará pra liberdade
Seu oitão é uma piada gambé covarde
Cala a boca e aplaude o resgate
He cala a boca e aplaude
Boy quem te protege do oitão na cabeça
Sua polícia no chão do dp sem defesa
Rezando pro ladrão ter pena que pena
Seu herói pede socorro nessa cena
Quer seu filho indo pra escola e não voltando morto
Então meta a mão no cofre e ajude nosso povo
Ou veja sua mulher agonizando até morrer
Por que alguém precisava comer
Isso aqui é uma guerra⁴¹

O último verso cantado não finalizou o clipe, apenas encerrou o segundo momento da narrativa, abrindo espaço para sua conclusão. O desfecho da narrativa aconteceu através da continuação da base sonora da canção, produzida a partir do *sample* da música "*Jungle Eyes*" do artista de Soul e R&B estadunidense Gene Page, articulada com as imagens da prisão do personagem encenado por Dum Dum e com a exibição do corpo, sem vida, do personagem performatizado por Eduardo algemado com as mãos para trás e posteriormente sendo colocado no rabecão do Instituto Médico Legal.

⁴¹ *Idem.*



“Isso aqui é uma guerra”, *op, cit.*, 4min30s.

Diante da visceralidade dessa narrativa, de que forma a projeção do seu *rap* como uma ferramenta pedagógica defendida pelo *rapper* Eduardo poderia ser factível? De um modo inicial, como já apontado, é importante ressaltar que a narrativa é realizada a partir da fala (versos) dos personagens. Nesse sentido, a construção dos perfis estava coerente com a maneira na qual a diegese, compreendida como uma possibilidade de indicar uma linha de conduta ou reflexões sobre a realidade a partir da ficção, projetava, isto é:

O que é exposto durante todo o clipe não deixa dúvidas. Para o narrador, a situação de miséria reinante em muitas áreas do Brasil, tem responsáveis e estes sofrem com as consequências de um ordenamento social desigual, produzido em última instância por eles mesmos. Os acontecimentos trágicos e indesejáveis mencionados na composição seriam, portanto, uma espécie de efeito colateral da ordem capitalista, em especial da concentração de renda e riquezas (OLIVEIRA, R.C. 2016, p. 156).

Todavia, a narrativa apresentava uma ambiguidade que se tornou aparente pela percepção da relação entre os interlocutores. A dimensão da crítica a ordem capitalista remete ao direcionamento daqueles aos quais são destacados ao longo do videoclipe como os responsáveis pelas condições de existências e manutenção das assimetrias sociais. É nesse ponto que a revanche, o ódio e a agressividade são agenciados na narrativa para compor a trama e torna-la inteligível para esse segmento, isto é, as consequências das desigualdades também os alcançavam. Por outro lado, a maneira na qual o clipe se desenrolou apresenta também um tipo de indicação que remete a exposição das consequências dos personagens tomados pelo sentimento de ódio e de revanche. Um foi apresentado sendo algemado e preso, outro morto, com as mãos algemadas para trás, com ferimentos nas costas, indicando a tortura e a execução. O videoclipe foi finalizado dessa forma com um tom de aconselhamento.

Portanto, o videoclipe "Isso aqui é uma guerra" do Facção Central apresentou uma condição ambígua a partir da projeção sobre os interlocutores. As críticas às assimetrias sociais são realizadas a partir da apresentação das consequências para os segmentos privilegiados, como a violência visceral apresentada na atuação e para os "oprimidos" através da impossibilidade do crime ser a resolução dos seus problemas. A guerra é então essa condição social de violência e morte permanente causadas pelas desigualdades. Contudo, pela sua condição polissêmica, o videoclipe foi analisado com perspectivas totalmente distintas. Resultando assim na polêmica acusação de apologia ao crime no ano de 2000.

“O Ministério Público ficou chocado” – Múltiplos olhares/escutas

Após seis exibições do videoclipe na emissora MTV Brasil, o videoclipe foi proibido de ser transmitido até o encerramento do inquérito. O responsável pela denúncia e solicitação de abertura de inquérito foi o promotor de justiça e assessor do procurador geral de justiça do estado de São Paulo, Carlos Cardoso:

Por iniciativa minha a nossa equipe de promotores criminais que atua num grupo que tem assento ali na procuradoria geral de justiça, nós encaminhamos um pedido ao Dr. Mauricio Porto que é o juiz titular do Departamento de Inquéritos Policiais da capital de São Paulo, que centraliza todos os inquéritos policiais para que ele, cautelarmente, determinasse a apreensão da matriz junto a gravadora que produziu alguns milhares de CD's contendo esse clipe e que solicitasse e notificasse a MTV de que na avaliação do Ministério Público esse clipe caracteriza o delito de incitação ao crime. O juiz acolheu o nosso pedido, já notificou a emissora MTV que estava veiculando esse clipe, alertando-a inclusive de que se eventualmente esse clipe viesse a ser editado, veiculado pela emissora, os responsáveis por essa emissora poderão ser presos em flagrante pelo delito de incitação ao crime, responder igualmente por um processo criminal. A matriz do CD já foi apreendida junto a gravadora e nós agora estamos junto a promotoria da cidadania daqui da capital encaminhando esse procedimento investigatório para que eles solicitem também via judiciário, a proibição inclusive, da venda desses CD's, fitas e vídeos que eventualmente contenham esse clipe (LIMA, A. D. 2015).

Carlos Cardoso não apenas foi o responsável pela denúncia e pelo pedido de proibição do videoclipe. Ele também foi um agente de construção de uma imagem negativa do Facção Central nos veículos de comunicação na tentativa de realizar uma severa influência na opinião pública. Para tanto, o promotor realizou uma campanha de

exposição dos membros do grupo, avaliando suas produções, classificando-as como incitação ao crime, propagadoras de racismos e discriminações ao afirmar que o videoclipe "tem um efeito nefasto de reforçar um preconceito que nós consideramos odioso, intolerável [...] que associam a imagem do jovem de periferia pobre, marginalizado, negro, a figura de um criminoso em potencial" (*Idem*).

O promotor não se concentrou nos debates jurídicos e procurou relacionar a produção artística do grupo com o crescimento da violência, afirmando que ele estava ligado diretamente com a cultura da violência, esta promovida por grupos como o Facção Central. Na avaliação do promotor:

Esse clipe é criminoso e ele não pode ser veiculado porque ele vai passar por uma parcela determinada de pessoas a impressão de que o caminho do crime, do assalto, do sequestro, o caminho do latrocínio e do homicídio é um caminho válido pro jovem da periferia, pro jovem pobre, pro jovem negro, embora eu concorde com o Eduardo de que não há uma manifestação explícita nesse sentido de querer associar o jovem pobre da periferia ao criminoso. Não se trata disso. A questão é a leitura que as pessoas vão fazer dessas imagens associada a letra da música (*Idem*).

É necessário perceber que apesar de ter defendido uma maneira compreender o videoclipe, Carlos Cardoso acabou corroborando para uma situação ao qual os membros do Facção Central haviam pontuado desde o início da polêmica: A problemática da interpretação.

Inegavelmente, as avaliações sobre o videoclipe seguiram duas correntes opostas. A primeira, promovida pelo promotor e reforçada pelo jornal O Globo, realçou e caracterizou o videoclipe como apologia ao crime:

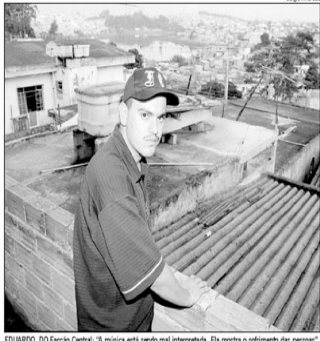
Clipe de rap exhibe crime e pode ser proibido

Ministério Público requisitará vídeo do Facção Central em que mulher é assassinada na frente da família

Reni Tognoni

«**S**ÃO PAULO. O Ministério Público de São Paulo deverá requisitar cópia de um videocípe de rap do grupo Facção Central, exibido pela MTV e que pode determinar sua retirada do ar, assim como proibir a venda do CD, caso constate apologia ao crime. No clipe, um grupo de assaltantes invade uma casa e mata uma mulher na frente do marido e dos filhos. A música "Isso aqui é uma guerra" tem versos como "se eu quero roupa, comida, algum lençol de sangue / vou enquadrar uma burguesa / e alisar pra matar". O grupo de rap é formado por Eduardo, 24 anos, Dum Dum, 23 anos (dum dum) é um tipo de bala que explode dentro do corpo quando atinge o alvo», e Eric, 12, 26 anos (12 é como não coletar na calçada), meretrices da periferia paulista. Eduardo, líder do grupo, nega fazer apologia ao crime e afirma que sua música apenas retrata a realidade violenta das ruas: «Falamos o que é verdade. O cara que não tem escola, mora na favela e não tem perspectiva na vida vai matar o boy. A intenção da música foi mostrar que lá a vida é uma verdadeira guerra. Quando o Brasil para de fazer festa para cachorro, eu não vou prestar mais atenção a violência — diz ele. O assessor de Direitos Humanos do Ministério Público Estadual, Carlos Cardoso, porém, disse cetera que pedirá uma cópia do CD e do clipe para analisar. Caso não seja comprovado, Cardoso diz que poderá pedir a veiculação do clipe, a venda do CD e pedir instauração de inquérito policial enquadrando o grupo no delito de incitação ao crime. —Em princípio, isso não se

trata de manifestação artística, mas de incitação ao crime — disse Cardoso, após ler a letra do rap. Eduardo, que foi preso aos 18 anos por furto, diz que não se surpreendeu se a veiculação do clipe for proibida. — Na Constituição está que o poder tem direito à moralidade, à ética e ao trabalho. Nada disso acontece na prática. Daí, se o clipe for censurado, será só mais um direito não cumprido — contesta. A música "Isso aqui é uma guerra" faz parte de terceiro CD do Facção, intitulado "Veros sangrentos", que vendeu mais mil cópias desde o lançamento, em março passado. Segundo o proprietário da gravadora Five Special, Vanderlei Cardoso, outros dois mil cópias serão colocadas à venda nos próximos dias. Vanderlei não se coibiu de fazer apologia ao crime. — A música é a maneira que eu tenho de expressar — diz o empresário. O rapper Eduardo não reconhece o sobrenome por estar, segundo diz, recebendo contatos telefônicos com ameaças de morte. Além dele, Dum Dum também é ex-detido, preso em 1996 por tráfico de drogas enquanto gravava o primeiro CD da banda. — Ele estava desempregado, sem apoio, perdeu a cabeça e foi tráficante. O sistema tira sua dignidade e a polícia está aí só pra defender boy (rico). Não acho certo o crime, mas não posso afirmar que nunca mais volto a ele, porque se passar fome posso perder a cabeça — diz Eduardo. — A música está sendo mal interpretada. A letra representa o sofrimento das pessoas. A assessoria da MTV disse que em virtude do feriado nenhum diretor foi localizado para comentar o assunto. ■



EDUARDO, DO Facção Central: "A música está sendo mal interpretada. Ela mostra o sofrimento das pessoas"

É uma guerra onde só sobrevive quem luta. Quero enxada e machado, quero tráfico. Infiltração o larro não resolve. O Brasil só me respeito com o revolver. O juiz óptico, o executivo cioso. Para não sentir o cadáver da polícia. Se eu quero roupa, comida, alguém vem de sangue. Vou enquadrar uma burguesa e alisar pra matar. Vou fazer sua bota e ficar bem loco. Substituir alguém no caixa eletrônico. A minha quinta série só aliamos. Se eu quiser uma mulher com o meu caro no garganta. Ai não tem gambá pra responder. Vai ao farrax, é hora de me vingar. "Isso aqui é uma guerra"

Primeiro álbum do gênero saiu em 87

Criadores do gangsta rap têm sido vítimas de violência nos Estados Unidos

João Ximenes

Compositor

«**N**OVA YORK. Scott LaRock produziu o primeiro álbum inteiramente dedicado ao gangsta rap, "Criminal minded", lançado em 1987 nos Estados Unidos. Em 26 de agosto daquele mesmo ano, LaRock foi ao Bronx se encontrar com um traficante supostamente para tentar apaziguar uma disputa amorosa (a namorada do criminoso o trocara por um jovem DJ que era protegido de LaRock). Ao chegar na vitu-

nhuça, o produtor, ainda dentro do carro, foi morto por um tiro. O assassinato nunca foi identificado. O gangsta rap já surgiu mesclando a violência de suas letras com a da vida real de seus artistas, e deu origem a um debate no país sobre causa e consequência: as letras promoviam a violência ou retratavam a realidade dos guetos negros desatendidos pelo país? O surgimento da controvérsia foi em 1984, quando o alfa de direitos civis Dolores Tucker, que colabora com Martin Luther King,

deu início a uma campanha contra a Time Warner. Ela acusava a corporação de, distribuir os discos de gangsta rap do selo Death Row, de divulgar uma imagem negativa dos negros. No fim, a Time Warner votou em não apoiar o movimento de expressão, impediu que qualquer mídia fosse tomada conta as letras. A única reação contra o clipe prático foi um acordo

entre a ONI Parents' Music Resource Center (fundada pela vice-presidente dama Tipper Gore) e a Recording Industry Association of America para que discos que fossem reclassificados como "parental advisory explicit lyrics" (sem ou poucas letras explícitas). Mas o fato é que as grandes vítimas do gênero têm sido seus próprios criadores. Em 1986, por exemplo, o rapper de Los Angeles Tupac Shakur foi morto a tiros, em Las Vegas. ■

Fonte: O Globo, Rio de Janeiro, 24 de jun. 2000. O País, Matutina, p.8

A reportagem produzida por Reni Tognoni (TOGNONI, Reni. 2000, p.8) apresentou as falas do promotor e dos membros do grupo. Contudo, a construção da notícia demonstrou-se parcial ao reforçar a biografia do grupo, realçando a prisão de Dum Dum e ao analisar até mesmo os nomes artísticos dos rappers e do DJ do grupo.

Não foi somente no nível narrativo das reportagens que O Globo apresentou sua visão diagnóstica sobre a polêmica. A construção da página contendo uma matéria focada na polêmica envolvendo o Facção Central e outra narrando sobre a relação entre crime e o gangsta rap nos Estados Unidos (XIMENES, João. 2000, p.8) evidencia como o veículo corroborou e reforçou a narrativa do promotor.

Ainda nessa mesma perspectiva, o apresentador do programa "O Positivo" da Rede Bandeirantes de Televisão, Otaviano Costa, discordou do grupo quanto este acusou o promotor de promover censura, para ele "o promotor deixou bem claro que assim, não é censura e também a democracia tem limite"(LIMA, A. D. op, cit, loc, cit). Já o apresentador da MTV João Gordo classificou o videoclipe como "muito cruel demais (sic)! É cru!"(Idem).

A segunda corrente, oposta à primeira, foi apresentada pelo rapper Eduardo:

A intenção, quando você não tem a intenção de por exemplo, estamos sendo acusados de apologia ao crime e em nenhum momento essa foi a intenção[...] nós agimos inocentes no caso porque a intenção foi o que eu te falei, mostrar cena violenta com bandido morrendo no final, a lógica é essa, no crime qual que é o caminho? Cadeia ou caixão, em qualquer música da gente a gente deixa isso bem claro entendeu? Então... e outra coisa, era um toque pro cara que tá roubando, você no crime você vai acabar morto ou na cadeia e pro cara que tem dinheiro é aquele toque, não adianta você se esconder atrás do seu carro blindado e tal, ajuda quem tá na favela porque é o seguinte, é o que todo mundo fala (Idem).

A medida que destacavam o valor pedagógico do videoclipe, os componentes do Facção Central também buscaram classificar a acusação como censura e o promotor como censor. Para eles, o promotor almejava silenciá-los como forma de evitar a propagação das suas denúncias e críticas sociais, já que eles não seriam sujeitos autorizados a realizar tais ações. Nessa mesma toada, o DJ do programa O positivo e companheiro de Otaviano Costa, Theo Werneck, reforçou a importância do papel social dos rappers nas periferias e que a acusação estava relacionada com preconceito de classe.

“Eu acho que foi mal interpretado”: Acerca da recepção do videoclipe

A Teoria da Recepção desenvolvida no modelo codificação/decodificação por Stuart Hall (HALL, Stuart. 2002), nascida da crítica ao modelo da análise de conteúdo e, por conseguinte, da ideia de que o texto possui um sentido fixo e transparente, discorre como o significado de um texto não é fixo, possui várias camadas e é multireferencial. Para o teórico da cultura e estudioso da comunicação, seria útil pensar a comunicação como “uma estrutura produzida e sustentada através da articulação de momentos distintos, mas interligados – produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução” (*Idem*, p. 388). É necessário destacar que o modelo desenvolvido por Hall foi pensado para analisar as formas de recepção dos programas produzidos pelos meios de comunicação de massa, assim ele, ao colocar em relevo os efeitos depreendidos da recepção, desconstrói a posição de protagonista do emissor como ativo e do público como passivo:

É sob a forma discursiva que a circulação do produto se realiza, bem como sua distribuição para diferentes audiências. Uma vez concluído, o discurso deve então ser traduzido – transformado de novo – em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos. Se nenhum “sentido” é apreendido, não pode haver “consumo”. Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito (*Idem, Ibidem*).

Partindo dessa assertiva, podemos perceber uma aproximação com o processo de refiguração descrito por Paul Ricoeur (RICOEUR, P. 1997). O receptor possui suas referências de mundo para “produzir” o texto (receptionar é também produzir) ali recebido, ou dito de outra forma, experimentado esteticamente. Isto é fundamental para alcançar como no processo de leitura do videoclipe foi apresentada uma diversidade de empregos, como nos casos dos jornalistas do O Globo e do apresentador Otaviano Costa em direção oposta ao Dj Theo Werneck.

A decodificação poderia ser percebida então como instrumento para apresentar qual tipo de interpretação está sendo feita. Diante disso, Hall desenvolve três possibilidades de operação. Na primeira, a recepção corresponde o mais próximo possível da leitura preferencial do texto, ou seja, existe um compartilhamento de posições e códigos entre locutor e interlocutor. A segunda está na contramão, isto é, "uma leitura sistemática do ponto de vista oposicionista, que pode ou não entender o sentido que foi preferido na construção, mas via de regra retira do mesmo texto exatamente o oposto" (HALL, S. *op, cit*, p. 370). A terceira possibilidade é a negociada, ao qual o teórico jamaicano afirma ser a mais comum. As leituras seriam aquelas onde o sentido é translocado, transfigurado, isto é, parte do sentido preferencial se alinha com a recepção, mas esta, por outro lado lhe retira dimensões e a opera com pontos de vistas de oposição. Em resumo, negociada por conter tantos aspectos da leitura preferencial quanto da oposicionista. Nesse sentido ele destaca que o preferencial seria:

A tentativa que o poder faz para amarrar a mensagem a um significado. Porém, o poder nunca tem êxito nessa prática. Todavia também digo[...] que um texto comporta – tanto quanto os significantes reais podem sustentar – uma leitura diferente. Um texto contém o que só posso chamar de significantes "indicativos", que tentam se imprimir dentro da própria mensagem na qual podem ser decodificados (*Idem*, p.372).

Os significantes indicativos seriam a ponte entre a obra com o mundo, seja do autor, quanto do receptor. No caso do vídeoclipe do Facção Central acusado de incitar a prática de crimes, esses significantes são encontrados na associação entre a letra da canção e as imagens na construção da narrativa do vídeoclipe. O rapper Eduardo, em entrevista ao programa Gordo a Go-go da emissora de televisão MTV, apontou sua análise sobre o clipe:

Não, ali foi o seguinte, ali foi mal interpretado. Nós colocamos ali como todo rapper coloca um esquema positivo. Colocamos um videoclipe que mostrava violência [ruído] violência que tá no cotidiano que eu vejo na televisão. Colocamos no videoclipe três pontos benéficos pra sociedade. Mostrar que o cara que tá esquecido na periferia ele pode vir a se tornar um bandido, sem estudo, sem escola, sem perspectiva nenhuma de vida. Demos um toque pro cara que tem dinheiro aí: Não adianta ficar só enjaulado, ficar no condomínio, esperando que nada de mau vai acontecer. Se você não olhar pela favela um dia o ladrão vai tá entrando na tua casa e no final do videoclipe nós colocamos um ladrão morto e outro sendo preso e isso aí mostra claramente que o crime não compensa.⁴²

A fala do *rapper* indicia o tipo de leitura preferencial desejada pelo grupo, no entanto, como afirmou Stuart Hall o emissor não possui primazia e nem controle do efeito de sentido da recepção. Assim, as posições de Carlos Cardoso e dos jornalistas do Globo seriam leituras oposicionistas ao sentido preferencial defendido pelo Facção Central. Jotabê Medeiros (MEDEIROS, Jotabê. 2000. Telejornal, p. 296) realizaria, assim, uma leitura negociada por compartilhar da posição que a obra denota situações do cotidiano, mas ao mesmo tempo parece concordar com a posição de que a estética da hiperviolência tem sua influência nos atos criminosos. Nesse ponto, quem operou uma leitura mais próxima da preferencial foi o DJ Theo Werneck por compartilhar e reconhecer os códigos e configurações elaborados pela e na cultura Hip Hop.

A proposição de que uma decodificação depende da presença dentro de um círculo cultural foi defendida por Hall, pois “ler nesse sentido não é apenas o indivíduo solitário dos ‘usos e gratificações’. Não se trata de uma leitura puramente subjetiva: ela é compartilhada; possui uma expressão institucional; relaciona-se com o fato de

⁴² Palestras Eduardo Taddeo. Raríssimo Eduardo Taddeo todas suas aparições no Yo Raps MTV. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=EXx5JHoanYE>>. Acesso em: 11 nov. 2014

que você é parte de uma instituição" (HALL, S, *op, cit*, p. 378). O compartilhamento defendido pelo teórico cultural não se volta apenas para instituições ou veículos de comunicação, mas para a família, ambientes de exercício profissional, ou seja, das redes culturais estabelecidas pelo ator social ao longo da vida. A reflexão de Stuart Hall se aproxima, nesse momento, da realizada no campo literário pelo estadunidense Stanley Fish, quando este desenvolve a noção de comunidade interpretativa. Para ele, os significados não seriam determinados apenas pelos códigos textuais encontrados nas obras, nem pela operação de decodificação do leitor individual. A compreensão de uma determinada construção estaria ligada as formas como culturalmente certos padrões de operações de interpretação são construídos dentro de uma determinada comunidade:

Entendimento não se deve ao fato de eu e ele compartilharmos uma linguagem, no sentido de conhecermos os significados das palavras individuais e as regras para combiná-las, mas deve-se a que uma maneira de pensar, uma forma de vida nos compartilha e nos implica num mundo de objetos, intenções, metas, procedimentos, valores etc. que-já-estão-no-seu-respectivo-lugar; e é assim que quaisquer palavras que pronunciemos serão entendidas como necessariamente referidas às características desse mundo (FISH, S. E. 1992).

O mundo explicitado por Fish é justamente a comunidade interpretativa. Em resumo, para Fish "o interesse reside nos constrangimentos através dos quais uma comunidade específica – a comunidade literária – produz interpretações 'autorizadas'. Para o autor, uma comunidade interpretativa produz textos e determina a forma do que é lido"(SCHRAMM, L. 2006, p. 19):

As pressuposições e opiniões de um indivíduo não são "próprias dele" em qualquer sentido que possa dar corpo

ao temor do solipsismo. Isto é, o *indivíduo* não é a origem delas (de fato seria mais adequado dizer que elas são a origem dele); ao contrário, é a prévia disponibilidade delas que delimita de antemão os caminhos que a consciência dele pode provavelmente tomar (FISH, S. E, *op, cit*, p. 204-205).

A compreensão de que a diversidade de decodificações realizadas sobre a produção do Facção Central pode ser explicada pelas diferentes comunidades interpretativas, das quais os atores sociais que expuseram suas opiniões fazem parte, abre dois caminhos: A primeira, de superação do solipsismo interpretativo que coloca no ator social específico a capacidade de realizar individualmente uma determinada decodificação. Nesse sentido, a interpretação passa a ser um exercício social. A segunda surge de uma crítica a primeira e chega a seu termo com uma assertiva. Se as decodificações são realizadas a partir do compartilhamento de códigos ou pelas maneiras como determinada comunidade interpretativa dá a ler um instrumento, não estaríamos tornando rígida as possibilidades de interpretação, ou todos os atores sociais pertencentes a determinada comunidade interpretativa da mesma forma? Não, pois assumir a recepção em sua forma socialmente construída dialeticamente entre as experiências estéticas e os códigos compartilhados dentro de uma comunidade interpretativa indica que um ator social não pertence a uma comunidade interpretativa apenas, mas a várias⁴³. Alcançamos essa perspectiva ao refletir sobre a proposição de Paul Ricoeur na afirmação de que a leitura é um processo que alinha tanto uma recepção a nível individual quanto coletivo, pois “é pelo processo individual de leitura que o texto revela sua ‘estrutura de apelo’; por outro, é na medida em que o leitor participa das expectativas sedimentadas no público que ele é constituído como leitor competente (RICOEUR, P. *op, cit*, p. 287).

⁴³ Hall assume essa diversidade de comunidades aos quais os atores sociais transitam ao longo da vida, mas para realizar a decodificação ele afirma que “cada um de nós tem sua comunidade interpretativa preferida, algumas nas quais vivemos todo o tempo, e equivocadamente, tomamos pelo resto do mundo”. Cf: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.379.

Desta forma, o ato da recepção compreende tanto o efeito individual de escuta da canção e da "leitura" do videoclipe, quanto da decodificação da mensagem encontrada nas suas estruturas e códigos. Decodificação essa que é resultado do pertencimento do ator social nas comunidades interpretativas que dão suporte para sua leitura do mundo.

Discutimos até agora como as leituras podem ser realizadas; negociadas, mais afastadas ou aproximadas do sentido preferencial de quem elaborou. Analisamos também como a leitura é tanto um processo individual quanto coletivo e destacamos que a diversidade de interpretações existe justamente por esse exercício estar fundado nas diversidades das conexões que os atores sociais têm com suas comunidades interpretativas. No entanto, é necessário analisarmos como que essa diversidade se expõe como exercício de poder. Dito de outra maneira, como após realizar a decodificação existe uma resposta e essa resposta está fundamentada no lugar da fala de quem enuncia suas interpretações.

Inicialmente, é importante apontar que o emprego dado a noção de lugar de fala foi por muito tempo arrolada com as posições ocupadas na classe ou pelas relações de forças entre pessoas de posições sociais distintas como discorreu Pierre Bourdieu:

A razão de ser de um discurso nunca reside completamente na competência propriamente linguística do locutor; ela reside no lugar socialmente definido a partir do qual ele é proferido, isto é, nas propriedades pertinentes de uma posição no campo das relações de classe ou num campo particular, como o campo intelectual ou o campo científico. Por intermédio de sanções positivas ou negativas que ele aplica aos ocupantes das diferentes posições e da autoridade que ele confere ou recusa ao seu discurso, cada campo traça os limites entre o dizível e o indizível (ou inominável), que é o que propriamente o define (BOURDIEU apud ORTIZ, Renato. 1983, p. 173).

Nesse emprego, o lugar de fala é associado ao discurso como retórica de enunciação a partir das posições sociais ocupadas na sociedade. Contudo, apreendo o lugar da fala de forma um pouco diferente do defendido por Bourdieu. Não apenas pelas posições na classe ou num campo particular, mas pelo cruzamento das presenças nos grupos sociais, profissionais e culturais, ou seja, o lugar de fala desenvolvido aqui é o resultado do compartilhamento da diversidade de pertencimento do ator social e das redes estabelecidas ao longo da vida.

Nesse sentido, podemos entender que o lugar de fala está também ligado ao compartilhamento de códigos e símbolos dentro de uma comunidade interpretativa, ou seja, o lugar de fala e a operação de decodificação estão fundadas nesse compartilhamento. Apenas ao direcionar nossa análise para essa diversidade é que podemos compreender como o então senador da república Eduardo Suplicy apresentou sua posição sobre o videoclipe:

Acho que o promotor cometeu um engano ao proibir a música 'Isto aqui é uma guerra'. Eu até vim com o meu filho aqui no show do Facção Central, e o que se percebe, é que eles estão querendo demonstrar como é que se poderia ser o Brasil se houvesse possibilidade, sobretudo na periferia, de todas as pessoas jamais terem que realizar qualquer tipo de assalto para trazer a comida para sua família, para ter as suas crianças na escola, para viverem com dignidade. Não precisaríamos estar vivendo numa guerra. É como 'O Homem na Estrada', dos Racionais, e outras músicas de todo o movimento Hip- Hop. E não é à toa que a juventude canta essas músicas. Ainda esta semana, - eu sou Professor na Fundação Getúlio Vargas - eu mostrei para os meus alunos um pronunciamento do Martin Luther King: 'I have a dream' (Eu tenho um sonho), para mostrar como o mundo poderia ser melhor. Depois, eu coloquei 'O homem na estrada', para os alunos compreenderem como é que se sente hoje o povo da periferia

sobre o seu cotidiano. 'Isto é uma guerra', também constitui uma maneira das pessoas estarem percebendo o seu dia-a-dia. Eu acho que precisamos explicar ao Promotor e ao Juiz, a importância de haver Liberdade de Expressão. E explicar bem a eles, que não se está querendo incitar o crime, se está querendo transformar a sociedade. Para que haja a verdadeira paz, baseada na justiça⁴⁴.

A entrevista com o senador foi realizada pelo programa Mtv Yo Raps! e divulgada também pela Revista RapBrasil. A fala do senador aponta uma série de questões que envolvem não somente a polêmica da acusação sofrida pelo Facção Central, mas também o lugar de fala de Eduardo Suplicy. Por uma perspectiva deveras horizontal e rígida, a constituição da fala de Suplicy estaria fundamentada na sua posição enquanto senador e professor universitário. No entanto, na análise realizada por Suplicy é possível perceber o trânsito realizado entre as diversas comunidades interpretativas e também de posicionamento social. Suplicy era senador da república, professor universitário, contudo, ele também compartilhava dos códigos necessários para efetuar uma decodificação das produções artísticas do Hip Hop mais aproximadas do sentido desejado pelos artistas. O agenciamento que ele realiza, apresentando a canção e o clipe do Facção Central com uma canção do Racionais Mc's e com o discurso de Martin Luther King reafirma a posição de trânsito entre comunidades interpretativas, bem como sobre a constituição de uma leitura da realidade feita sob a ótica dos códigos contidos dentro da comunidade Hip Hop.

Portanto, a forma como os atores sociais enunciaram suas posições referentes a acusação de apologia ao crime sofrida pelo Facção Central está diretamente ligada às formas como eles decodificaram as expressões artísticas do grupo a partir dos códigos culturais existentes dentro do entrelaçamento das suas comunidades interpretativas e posições sociais ocupadas. Desta forma, é possível

⁴⁴ Revista Rap Brasil. Editora Escala. Ano I. Nº 5.

compreender a diversidade de interpretações e empregos perante a polêmica e de onde era oriunda a fala de cada um. Essa diversidade foi a geradora do conflito e a matriz das lutas de representação que envolveu o promotor e o grupo, mas também todos esses atores que buscaram de alguma forma expor seus posicionamentos referentes a obra e a acusação. Mesmo com o arquivamento do inquérito no ano seguinte, a campanha realizada pelo Promotor nos meios de comunicação, bem como a maneira na qual os jornais impressos e televisivos veicularam a polêmica imputou ao Facção Central a imagem de grupo agressivo, violento e responsável por promover a louvação das práticas de crimes.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, A. M. ; SILVA, S. S. J. Um Raio X do Movimento Hip Hop em São Paulo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 7, 2015.

BOURDIEU apud ORTIZ, Renato (org.). Bourdieu – Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, 1983, p.173.

CARVALHO, Claudiane. Narratividade e Videoclipe: Interação entre música e imagem nas três versões audiovisuais da canção “one” do U2. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2006.

CORREA, L. Breve história do videoclipe. In: **VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Centro-Oeste–Cuiabá–MT**. 2006.

DAMASCENO, F. As cidades da juventude em Fortaleza. In: **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, São Paulo, jan/june, 2007.

DAMASCENO, F. **Sutil diferença**: o movimento punk e o movimento hip hop em Fortaleza – grupos mistos no universo citadino contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2011.

DOMINIQUE, M. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FISH, S. E. Is there a text in this class? In ALFA: **Revista de Linguística**, v. 36, 1992 - O texto: leitura e tradução Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107690>>

GRECCO, A. Racionais MC's: música, mídia e crítica social em São Paulo. Dissertação em História Social, PUC-SP. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LIMA, A. D. Fação Central na Sonia Abraão e etc (SEM TRAVAR). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jMtqwlyLYp38>. Acesso em: 13 jan. 2015.

MEDEIROS, Jotabê. **Os limites estéticos da hiperviolência**. O Estado de São Paulo, São Paulo. 2 de jul. 2000.

OLIVEIRA, R. C. **Música e política: percepções da vida social brasileira no rap**. 187 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, R.C. **"Periferia com o poder da palavra": A poética dos rappers brasileiros**. 324f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PEREIRA, P. S. Hey Boy. Interprete: Racionais Mc's. Holocausto urbano. São Paulo: Zimbabwe, 1990. LP. Lado A. Faixa 3.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa (tomo III)**. Tradução Roberto Leal Ferreira, Campinas, SP. Papirus, 1997.

SCHRAMM, L. Comunidades interpretativas e estudos de recepção: das utilidades e inconveniências de um conceito. In: JACKS, N. de Souza, M. C. J. (org.). **Mídia e Recepção: televisão, cinema e publicidade**. Salvador, EDUFBA, 2006.

SILVA, R. **A periferia pede passagem: trajetória social e intelectual de Mano Brown**. Campinas, SP. 2012.

SOARES, Thiago. **Videoclipe**: o elogio da desarmonia. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2012.

TOGNONI, Reni. Clipe de rap exhibe crime e pode ser proibido. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 de jun. 2000. O País, Matutina.

XIMENES, João. Primeiro álbum do gênero saiu em 87. O Globo, Rio de Janeiro, 24 de jun. 2000. O País, Matutina.

O ESPAÇO DA MULHER SE AMPLIA A CADA MOMENTO¹: UMA REFLEXÃO DA (RE)INVENÇÃO DA CANTORIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE MOCINHA DE PASSIRA

Ingrid Monteiro Pinheiro²
Vanessa Nascimento de Souza³

Objetivamos discutir sobre a cantoria, arte poética e performática característica do Nordeste brasileiro, que se encontra imersa em um espaço androcêntrico, pois quando se observa a estrutura formada pelos sujeitos que constituem este fazer artístico, temos concretização de um sistema singular composto por: cantador, apologista e público. Identificamos que a atuação feminina se faz presente em maior quantidade no público, ou seja, sobretudo como receptoras/espectadoras da performance dos cantadores. A partir deste contexto, elegemos como personagem uma cantadora nascida no município de Passira, em Pernambuco, que se reconhece até o momento como a única cantadora mulher a viver exclusivamente da profissão de repentista. Neste sentido, investigaremos a sua trajetória e a sua produção poética, analisando a cantoria com base na perspectiva feminina de uma produtora e consumidora da cultura do repente.

¹ Trecho de um verso produzido por Mocinha de Passira no CD "*Mulheres no Repente*", lançado em 1999.

² Graduanda em História/Licenciatura plena pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Possui pesquisa em desenvolvimento na área de cultura popular e gênero. Bolsista de iniciação científica IC – UECE. É, também, integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História e Culturas - Dictis. Atua na pesquisa "Reinventando a Tradição: Jovens Cantadores e a Cantoria Rural Urbana do Nordeste Brasileiro (1970-2012)".

³ Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (2014), trabalho dissertativo: Luiz Assunção: a trajetória musical de um talento esquecido (1928 a 1987). Graduada em História - Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Católica do Salvador (2010). Desenvolvendo trabalho e pesquisa na área de História Cultural. Atuando principalmente nos temas que envolvam música, oralidade e relações sócio-culturais. Membro da diretoria 2014-2016 como 2ª tesoureira da Associação Nacional de História-Seção-CE.

I - Contextuando: sobre o que escrevemos.

A História Cultural possibilitou a visibilidade de sujeitos que antes eram ocultados da produção historiográfica ou marginalizados, por meio dela, também, foi viável ao historiador atribuir caráter de documento a registros antes não considerados fontes históricas (PESAVENTO, Sandra Jatahy. 2008). Optamos por trabalhar nos apropriando das metodologias transdisciplinares da História Oral – tendo em vista que a História Cultural permite um maior diálogo com diversas fontes e métodos – que requer a produção de depoimentos dos sujeitos históricos. Esta é carregada de memórias individuais e coletivas, ou seja, de subjetividades, pois: “lembrar não é viver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”(BOSI, E. 1983. p. 18-20), deste modo, e compreendendo que a subjetividade é algo inerente também ao pesquisador, é preciso cautela ao interpretar as narrativas orais.

Intenta-se com esta breve reflexão analisar a importância da figura feminina, através da trajetória de Mocinha de Passira – uma das poucas cantadoras atuantes, atualmente a mais conhecida – no que se entende ser um processo de reinvenção da cultura popular, mais especificamente da cantoria, como é possível denotar a partir da leitura de Versos quentes e baiões de viola(DAMASCENO, Francisco José Gomes. 2012). Percebe-se que a atuação da mulher no âmbito do repente não é muito comum, o que nos leva a refletir sobre a trajetória desta artista e seus versos para que seja possível pensar o repente a partir de uma perspectiva feminina.

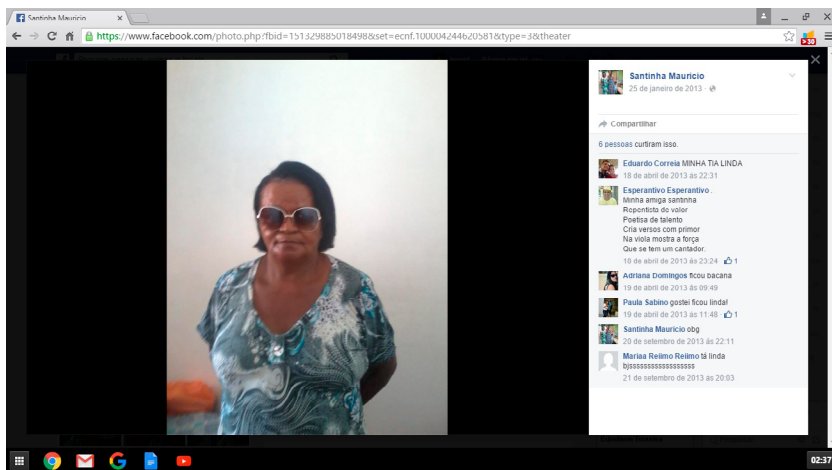
A cantoria de repente, mais popular no Nordeste brasileiro, configura-se em uma arte poética externada de maneira performática pelos cantadores através da música. Na qual, ao dedilhar e bater da viola, harmonizam de forma improvisada os versos que respeitam regras de métrica, rima e oração presentes nas diferentes modalidades da cantoria, como: a sextilha, o mote em sete, o mote em dez. Os

cantadores são os sujeitos sócio-históricos responsáveis pela realização desta arte, foram e são objetos de pesquisa no âmbito acadêmico quanto às particularidades do repente e às suas habilidades de perpetuar e reinventar a tradição.

Sendo a tradição um conjunto de elementos culturais, práticas e valores arraigados nos costumes, nas artes e nos fazeres herdados do passado que transitam entre mudanças e permanências (SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. 2014), procura-se abordar e analisar a atuação de Mocinha de Passira na tradição, ou seja, como transmissora e produtora de uma cultura, através de sua trajetória e da prática do repente. Além do trabalho com fontes orais, também se torna relevante para esta reflexão a análise das canções produzidas pela poetisa. Foram explorados, também, recursos metodológicos como a netnografia, na qual a observação participante se constitui no âmbito virtual, sendo utilizados aqui prints feitos em perfil do *facebook*, *instagram* e sites de notícias.

Um dos fatores que motivaram este trabalho foi a lacuna historiográfica que há a respeito das cantadeiras e seu fazer artístico. Pois, apesar de a cantoria ainda ser um tema desconhecido por alguns, tal desconhecimento é ainda maior quando se fala de mulheres cantadeiras, estas estão em menor número no meio artístico, todavia possuem presença relevante em festivais e cantorias, esta relevância se dá não pela presença numerosa destas artistas no âmbito do improviso, mas por ser sua atuação atípica neste, causando surpresa ao público, reações de admiração ou uma inevitável comparação na qual o parâmetro é o fazer artístico do cantador homem, fator que pode ser exemplificado a partir da análise de um comentário feito na postagem da cantadeira Santinha Maurício em seu perfil do *facebook*:

Figura 1: Perfil da Cantadeira Santinha Maurício.



Fonte: www.facebook.com

A escolha desta imagem, em detrimento de outras que retratavam a poetisa com a sua viola – instrumento e símbolo da cantoria –, nas quais li comentários incentivadores, deu-se por conta da presença do verso produzido em homenagem à poetisa, posicionado entre os comentários presentes na imagem acima: “Minha amiga Santinha / repentista de valor / poetisa de talento / cria versos com primor / na viola mostra a força / que se tem um cantador”. Percebe-se que o autor é um apreciador da poesia pela forma escolhida de prestar elogios à repentista, o que o denota conhecedor da arte poética do repente, muito bem executada por Santinha Maurício, segundo o verso do admirador que termina com as duas seguintes frases: “na viola tem a força, que se tem um cantador”. A comparação e evocação do cantador homem faz referência ao cumprimento da regra da rima, pois ela tem que rimar com “*primor*”, a análise das duas frases que findam o verso indica que apesar da qualificação atribuída à *vate*⁴, a

⁴ A denominação da artista de repente é variada, podendo ser ela; cantadora, cantadeira, cantatriz, poetisa, repentista e vate.

atuação masculina no repente ainda é considerada parâmetro para a leitura/interpretação da atuação feminina como satisfatória ou não.

É possível encontrar obras livrescas e em forma de artigos e teses – ainda que poucas – que buscaram desenvolver investigações a respeito da cantoria e de cantadores, tais como as de Mota (MOTA, Leonardo. 2002), Damasceno (DAMASCENO, *Op. Cit.*), Cascudo (CASCUDO, Câmara. 1984), Ramalho (RAMALHO, Elba Braga. 2002), Sautchuk (SAUTCHUK, João Miguel Manzolillo. 2009), Osório (OSÓRIO, Patrícia Silva. 2005), Costa (COSTA, Maria José Ferreira da. 2009), Carvalho (CARVALHO, Nadja de Moura. 1991). Contudo, o estudos sobre as repentistas é mais limitado, porém é possível citar alguns autores como: Santos (SANTOS, Francisca Pereira dos. 2010), Damasceno (DAMASCENO, *Op. Cit*), Nobrega (NOBREGA, Marcelo Vieira da. 2015), Souza (SOUZA, Laércio Queiroz de. 2003), Deplagne (DEPLAGNE, Luciana. 2010) que abordam a condição da mulher repentista na cantoria.

Considerando a tradição como fator que impulsiona, através da imposição de repetições, como nos possibilita refletir Hobsbawn (HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence.1984), a reatualização de práticas da cultura popular e que tal tradição, como elemento vigente em toda cultura, dialoga com a dinâmica decorrente da mesma, ou seja, está em movimento. O termo "tradição" não implica, necessariamente, uma recusa à mudança, da mesma forma que a modernização não exige a extinção das tradições e, portanto, os grupos tradicionais não têm como destino ficar de fora da modernidade, segundo Canclini (CANCLINI, N. 1989). Assim, as tradições são reinventadas, estão em movimento e estes permitem uma continuidade com o passado e uma ressignificação em relação ao presente, no caso da cantoria pode-se dizer que a tradição oral é um dos elementos responsáveis pela permanência e manutenção da mesma e de aspectos que a constituem ao mesmo tempo que legitima o "novo" e o mantém.

II – O feminino no cancionero nordestino.

[...] a observação das mulheres em outros tempos obedece a critérios de ordem e de papel. Ela diz respeito mais aos discursos que às práticas. Ela se detém pouco sobre as mulheres singulares, desprovidas de existência, e mais a “mulher”, entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem as características habituais. Sobre elas não há uma verdadeira pesquisa, apenas a constatação de seu eventual deslocamento para fora dos territórios que lhes foram reservados (PERROT, Michelle Perrot. 1989, p. 10-11).

Apesar de serem poucas as cantatrizes das quais se tem conhecimento atualmente, é possível obter menções feitas a estas em pleno século XIX, período em que a atuação destas artistas era bem mais incomum do que hoje. A presença das cantadoras relatada, mesmo que minimamente, pode ser encontrada na obra de Leonardo Mota (MOTA, *Op. Cit.*), por exemplo, esta caracteriza-se sempre pelo relato de uma terceira pessoa na narrativa, alguém que viu a atuação delas ou o poeta com quem duelaram. O século XIX, como se sabe, foi demarcado por obstáculos sociais ainda mais limitadores às mulheres do que os vigentes nos dias de hoje, todavia algumas mulheres ousaram em desafiar os limites dos espaços que lhes foram destinados, um exemplo disso é que apesar da dificuldade de serem notadas, quando eram estavam ocupando espaços destinados aos homens. Através de um testemunho disponível na obra de Leonardo Mota relativo ao poeta Cego Sinfrônio, temos, por exemplo, a narrativa do duelo de Jerônimo do Junqueira com uma poetisa intitulada Zefinha do Chambocão – repentinista cearense do século XIX –, como pode ser visto a seguir:

Aí eu fui me enjoando
Dessas pergunta abestada
E disse: - Dona Zefinha,
As suas tão inteirada,

Agora vou fazê uma,
Quero ela respostada:
Qual foi a fôia no mundo
Que Deus deixou sem beirada?

Jerome, deixa de coisa...
Não duvido de ninguém,
Mas fôia sem ter beirada
Eu juro como não tem.

Senhora Dona Zefinha,
A dona não canta bem. . .
- Pergunte a quem adivinha
Que eu não pergunto a ninguém,
Veja a fôia da cebola,
Nenhuma beirada tem.⁵

Tal duelo foi caracterizado como ficcional por Almeida e Sobrinho (ALMEIDA, Átila Augusto F. de e SOBRINHO, José Alves. 1978) que alegaram tratar-se de um relato passado pelos cegos nas feiras. O fato de os autores antepostos considerarem o testemunho do poeta Sinfrônio uma narrativa ficcional pode leva-nos a refletir o que entendemos por ficção. A autora Sandra Pesavento (PESAVENTO, *Op. Cit.*) afirma que “ficção” é um dos conceitos trazidos junto às mudanças epistemológicas atribuídas à História Cultural, na reflexão a respeito do termo, a autora menciona o posicionamento da historiadora Natalie Zemon Davis, afirmando que “ficção” não se trata de falsidade e nem de fantasia, assim, opta por adotar o antigo sentido do termo retirado do século XVI: aquilo que é trabalhado, construído ou criado a partir do que existe.

Caracterizar o depoimento de Sinfrônio como ficcional, negando de certa forma a real existência de Zefinha do Chambocão não deixa de sinalizar a presença feminina na conquista de um novo território, mesmo que não fosse na pessoa de Zefinha. Todavia, temos

⁵ O fragmento a seguir foi recitado para Leonardo Mota por Sinfrônio Pedro Martins, cantor de feira e cego desde o primeiro ano de idade.

uma lacuna vigente que demarca a ausência feminina na historiografia brasileira sobre a cantoria de repente. Um pouco sobre essa realidade pode ser lido no artigo de Joseph Luyten (LUYTEN, Joseph M. F. 2003), no qual ele expõe a citação que Walter Tenório Pontes faz em sua obra “Machismo – Literatura de Cordel” (TENORIO-PONTES, Walter. 1978), após uma pesquisa em acervo sobre autores cordelistas, na citação ele afirma: “Se os autores, por uma razão ou por outra, não conseguiram citar uma só autora, uma só trovadora, é que realmente o “sexo fraco” não se interessa pelo cancionero nordestino.” Essa assertiva é passível de questionamentos quando se leva em consideração as produções de Mocinha e de outras cantadeiras nesse universo poético.

A figura feminina já era desde muito tempo mencionada em cordéis ou histórias que constituíam as produções pertencentes à cultura popular, uma mulher que aparecia muitas vezes limitada ao espaço doméstico, o que não significa que não haviam produções poéticas femininas. Inclusive, sabe-se que houve poetisas que publicaram cordéis com o uso de pseudônimos, temendo a má recepção dos leitores ao descobrirem que eram mulheres, uma delas foi Maria das Neves⁶.

É preciso reconhecer que a utilização das metodologias da História Oral, favoreceram a visibilidade feminina, pois suas vozes puderam ser ouvidas, dando acesso a suas memórias, sensibilidades e subjetividades que revelam formas de construção e experimentação do mundo. Portanto, foram em larga escala sujeitos participantes da reconstituição de diferentes histórias, e, contemporaneamente, esta participação está ainda mais evidenciada, quando se percebe, através dos versos que as repentistas compõem, o contexto vigente de luta para o reconhecimento do espaço no qual se encontra a mulher.

A análise da cantoria produzida pelas cantadeiras expressa aspectos destas mulheres que a praticam e de sua vida, ou seja, vida-obra estão interligadas.

⁶ Maria das Neves Batista Pimentel escrevia folhetos de cordel com o pseudônimo de Altino Alagoano.

III – Versando a trajetória: Mocinha de Passira e seus dedilhados pelo mundo da cantoria.

Figura 2: Mocinha de Passira.



Fonte: www.google.com.br

Maria Alexandrina da Silva nasceu no dia 14 de novembro de 1949, em Passira, município do Estado de Pernambuco, com população estimada em 28.982 habitantes.⁷ Cresceu com seus pais, João Marco da Silva e Alexandrina Maria da Silva, e mais dois irmãos, vivenciando e executando as atividades inerentes ao campo e ao espaço doméstico, desde cedo possuía notável desenvoltura e inteligência no âmbito escolar, como aluna muito eficiente que foi e pessoa que desde a escola não levava desaforo dos colegas para casa e ainda escapava com destreza do olhar vigilante da professora. O irmão foi o responsável por apelidá-la de “Mocinha”, nome pelo qual ela costuma ser conhecida desde então. A Cantadeira afirma que desde pequena era autônoma, começou a ensinar a outras crianças para obter seu próprio dinheiro, como ela relata a seguir:

⁷ Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=261050>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

[...] ia ajeitar o almo... o resto do almoço era comigo, todo mundo tava no campo, tava uma panela de feijão lá, o fogo aceso ou apagado, de carvão ou de lenha, aí eu ia renovar o fogo, ia fazer o arroz, ia fazer todo, tava todo mundo no campo, quando terminava todo mundo vinha porque o almoço, todo mundo almoçava, pai tirava uma soneca e tudo mais, todo mundo voltava pro campo e eu ia pruma escolinha, onde eu ensinava já pra pegar meu dinheirinho, tinha os filhos dos fazendeiros lá de Antônio Cadete, de Motor, os meninos eram “muitcho” burro, aí tavam na escola mas não aprendiam, e vinham pra cá, aí eles me pagavam e eu ia, então quando era todo mês eu comprava o que eu queria sem dar satisfação a ninguém, eu sempre fui uma pessoa que sei da independência[...]⁸

A *vate* descreve com detalhes como foi primeira cantoria em que atuou assumindo o papel de repentista, antes mesmo de completar treze anos. O pai de Maria Alexandrina não sabia ainda que a filha cantava e possuía o dom do improviso, ficou surpreso quando soube, pois quando Mocinha revelou que cantava repente ela tinha na faixa dos nove a dez anos de idade e só tinha ido a duas cantorias.

Assim, seu João Marco dirigiu-se à cidade para comprar uma viola e procurar um cantador para cantar com filha, Mocinha fala em tom de gratidão e orgulho da reação que o pai teve diante de sua declaração de que sabia cantar repente, como é possível notar em sua fala:

[...] pai levou fé...meu pai foi tudo, foi tudo na minha vida, ele quem abriu o espaço, o caminho, ele foi o precursor, ele abriu pra mim chegar...porque como é que o cara nunca viu a filha cantar e ela dizer que canta, ele comprar uma viola, botar a cela no burro e vim aqui pra essa cidade, veio praqui, procurar um cantador [...]⁹

⁸ PASSIRA, Mocinha de. Mocinha de Passira: entrevista [mar. 2011]. Entrevistador: Francisco José Gomes Damasceno. Feira Nova, PE. 2011. Arquivos de mp4.

⁹ *Ibidem*.

Ao chegar à cidade o pai de Mocinha foi ao encontro do cantador Zé Monteiro¹⁰, para quem alugou um carro que o levaria até a Várzea de Passira, onde ocorreria a cantoria. Em seguida, Mocinha e o pai foram divulgando o evento por onde passavam, sobretudo nos programas de rádio, montado a burro, também, saiu seu João Marco avisando nas casas por onde passava. Mocinha pediu para que a sogra de seu irmão confeccionasse dois belos vestidos para seu grande dia. Seu João Marco preparou um banquete abundante para o evento. Pela tarde do dia da cantoria, chegou Zé Monteiro, a quem Mocinha logo foi receber e se apresentar como a pessoa que iria cantar com o *vate*. A cantadeira pediu ajuda com a afinação da viola nova, poucos segundos após o primeiro diálogo com a menina Alexandrina, o cantador convidado mostrava-se surpreso com sua desenvoltura e conhecimento não muito comuns a idade que ela possuía, como se pode compreender no seguinte trecho da narrativa que a artista produziu deste dia e nos rememora:

[...]sim antes, ele me chamou e perguntou a mim, antes de chegar esse povo da... ele me chamou depois do negocio da corda e perguntou: "Quais é os estilos que você canta?" Eu disse: "eu canto sextilha, eu canto sete linha, eu canto quadrão de "oitcho", eu canto quadrão de dez, eu canto queixo-caído", e ele olhando pra mim, "eu canto oitavão rebatido, eu canto quadrão mineiro, eu canto toada alagoana, eu canto martelo alagoano e martelo miudinho, o Beira-mar já dá pra eu ir, não vou "muitcho" bem, mas já dá porque ele tem o alvo, agora martelo agalopado eu não tenho o alvo...e esse tal desse quebra-cabeça, eu vi uma vez, Mané Nogueira cantar numa cantoria e não deu pra entender."[...]¹¹

Embora um tanto incrédulo quanto ao que dizia a pequena artista, o cantador seguiu com o que foi acordado para o evento. Durante o primeiro mote que Mocinha entoou, o irmão saiu de dentro de casa e colocou na bandeja¹² a maior nota em dinheiro que havia neste período, ao fim do terceiro baião de viola o recinto já se encon-

¹⁰ Repentista experiente da região onde residia Mocinha e que duelou com ela em sua primeira cantoria.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Qualquer tipo de recipiente destinado a armazenar o dinheiro que o público atribui aos cantadores durante a cantoria.

trava lotado. A cantoria estendeu-se até meia noite, horário que foram todos embora saciados e Zé Monteiro surpreendido teceu vários elogios à mais nova poetisa. Na semana que se seguiu, as notícias sobre o pé-de-parede¹³ se espalharam e outro cantador chamado Zé Paulino¹⁴ surgiu interessado em cantar com Mocinha, este a ensinou a afinar sua viola. E, assim, foram surgindo outros cantadores até que poetisa conhecesse o poeta Pinto do Monteiro.¹⁵

O *vate* a convidou para morar com ele, o pai concordou, porém, por conta da idade da filha, a mãe de Mocinha não permitiu, o que a fez fugir de casa posteriormente e ir ao encontro do cantador que residia em Recife. A fuga se deu em uma terça-feira, na quarta Mocinha já se dirigia a uma cantoria junto à esposa de Pinto do Monteiro. O tempo passava e Mocinha ia conquistando fama cantando ao lado de Pinto e de outros cantadores, ainda sem que seus pais soubessem de seu paradeiro. Após seus pais descobrirem a fuga, Alexandrina retornou ao lar, todavia ainda morou por duas vezes com Pinto algum tempo depois. Após uma temporada cantando com o poeta, a *vate* seguiu sozinha se apresentando por diversas regiões do Nordeste, até que em 1985-86 foi para São Paulo. Em São Paulo, por razões pessoais, teve de mudar seu nome para Estelita Soares, todavia não deixou de cantar e ter suas músicas nas rádios. Em 1987, ano que ocorreu o Segundo Festival do Recife no Teatro Santa Isabel, Mocinha retornou a seu nome de origem e reapareceu em público. Durante sua estadia em São Paulo fez dupla por um ano com Sebastião Marinho.

Foram diversos os Estados e cidades por onde Mocinha passou, assim como foram inúmeros os repentistas com quem cantou, dentre eles: Pinto do Monteiro, Bule-Bule da Bahia, Maria das Dores, Otilia Soares, Minervina Ferreira, Louro Branco, Valdir Teles, entre ou-

¹³ Cantoria constituída pela dupla de cantadores, o público e a bandeja que fica exposta com o intuito de arrecadar contribuições/incentivos ao trabalho dos poetas. O pé-de-parede se dá em espaços simples como: alpendres, bares, pequenos comércios nos quais os poetas geralmente se posicionam próximos à parede.

¹⁴ Cantador conhecido por Mocinha de Passira.

¹⁵ Vate oriundo do município de Monteiro-PB, bastate conhecido no meio da cantoria por seu admirável fazer poético.

tros. Gravou vários discos ou CD's, dentre eles; "A rainha do repente" (solo), "Repente não tem fronteiras" e "Simples como a natureza" (ambos em parceria com Bule-Bule da Bahia), "Mulheres no repente" (em parceria com Minervina Ferreira), entre outras produções.

Desde o início de sua carreira, Mocinha se dedicou com exclusividade ao repente e é como repentista que gosta de ser reconhecida, talvez seja até então a única mulher que vive exclusivamente da cantoria de repente, tendo sido a primeira junto à Minervina Ferreira¹⁶ a gravar um CD de cantoria interpretado só por mulheres.

Durante um trabalho de campo, indaguei uma jovem repentista de Teresina chamada Fabiane Ribeiro sobre qual seria a importância da participação da mulher na cantoria, ela respondeu:

Eu diria que em parte pra se quebrar o preconceito que o povo tem de dizer que cantoria é coisa de homem, coisa de velho ai a gente vê, tanta, tem muitas mulheres ai que cantam, novas e que pode-se dizer que fazem um trabalho tão bom quanto o de um homem e assim, é muito importante por que pra demonstrar que essa cultura num é só coisa de homem, mulher também faz repente e é repente bom!¹⁷

Tanto Mocinha de Passira como outras repentistas têm mostrado que a poesia de improviso e qualidade não tem gênero. Mocinha de Passira foi eleita pelo Conselho de Preservação do Patrimônio Cultural (CPPC), em 20 de julho de 2016, patrimônio vivo do Estado de Pernambuco, ao lado de mais dois artistas. É viável denotar a relevância de se receber tal premiação e reconhecimento ainda mais por ser uma artista mulher atuante em um espaço ocupado majoritariamente por homens.

¹⁶ Cantadeira reconhecida no âmbito da cantoria, residente do estado da Paraíba.

¹⁷ RIBEIRO, Fabiane. Fabiane Ribeiro: entrevista [ago. 2016]. Entrevistadora: Ingrid Monteiro Pinheiro. Teresina, PI. 2016. Arquivo de mp4.

Figura 3: Mocinha de Passira recebe premiação.



Fonte: Instagram da TV Passira.

Além da personalidade marcante e do reconhecimento que adquiriu e vem adquirindo com seu trabalho, Mocinha possui um improviso e uma forma de pensar que chamam a atenção por seu conteúdo que difere do que se costuma ouvir em cantorias ou CD's das mesmas, isso será problematizado no próximo tópico.

IV – Metrificando o cotidiano: Um olhar sobre os versos

Assim como o homem é produto de seu tempo, suas produções não fogem do contexto no qual estão inseridas. Sendo a cultura musical tal produto, assim como seus criadores, estas possuem informações que podem denotar aspectos culturais, sociais e econômicos de determinado contexto. A música age como uma transmissora mesmo que subjetiva de uma percepção de mundo de seu autor, inerente a uma determinada conjuntura, segundo José Wisnik “[...]”

as canções absorvem frações do momento histórico, os gestos e o imaginário, as pulsões latentes e as contradições, das quais ficam impregnadas, e que poderão ser moduladas em novos momentos, por novas interpretações” (WISNIK, José Miguel. 1999).

[...] a estruturação poética, em regime de oralidade, opera menos com a ajuda de procedimentos de gramaticalização(como o faz de maneira exclusiva a poesia escrita) do que por meio de uma dramatização dos discurso. A norma se define menos em termos de linguística do que de sociologia. Porém (por este mesmo motivo), a poesia oral comporta mais e mais complexas regras do que a escrita: nas sociedades de forte predominância oral ela constitui, muitas vezes, uma arte muito mais elaborada do que a maior parte dos produtos de nossa escrita (ZUMTHOR, Paul. 1997, p.84).

A palavra versada vem junto ao homem, perpetuando perante os séculos e transmitindo os valores coletivos, as histórias dos navegantes e dos carnavais da idade moderna como narrou Peter Burke (BURKE, Peter. 2010). A mulher também se encontrava inserida nos versos, contudo nunca como quem profere, mas sempre proferida e descrita por homens. Então, intenta-se aqui analisar a forma como são retratadas as mulheres nos versos de Mocinha e quais os espaços destinados a elas, sujeitos históricos que agora se auto-poetizam e são responsáveis pela transformação da sua condição no espaço da cantoria.

A cantoria possui vários gêneros/modalidades em sua composição que se harmonizam na efemeridade do improviso, obedecendo a regras de métrica, rima e oração, dentre eles pode-se listar: a quadra, sextilha, sete linhas, décima, mourão, martelo, galope a beira mar, entre outros. A Sextilha, por exemplo, é uma estrofe formada por seis versos de sete sílabas, no qual rimam as linhas, conservando as demais em versos brancos. Observemos os versos de Minervina Ferreira e Mocinha de Passira:

Minervina Ferreira:

O que vem acontecendo
nesse querido Brasil,
É violência no campo
mortalidade infantil
Espero que tudo mude
Depois do ano dois mil.

Mocinha de Passira:

Nós vivemos o perfil
de um quadro bastante escuro
com desarmonia interna
deixando o povo inseguro
não queremos que esse quadro
aconteça no futuro.¹⁸

É notório o grau de complexidade de produção dos versos instantaneamente, estes versos das cantadeiras não deixam em nada a desejar da sua produção quando comparada a dos homens, tendo com parâmetro para esta comparação as regras de métrica, rima e oração. Mocinha é interrogada quanto a ocorrências de mudanças na cantoria, a *vate* observa que: “[...] a alteração que teve aí foi, que você procurou a ler mais um pouco, se atualizar mais um pouco com o presente, saber mais de alguma coisa[...]”¹⁹

Ao analisar o conteúdo das letras produzidas por Mocinha, é perceptível o caráter de criticidade e atualidade dos assuntos abordados em seus versos, nos quais ela se encontra como interprete e sujeito de quem se fala, é possível identificar isso em fragmentos da primeira faixa de seu CD em parceria com Minervina Ferreira, trata-se da modalidade “gemedeira”, que é estruturada de acordo com as regras da sextilha, a rima se forma nas linhas pares, todavia distinguem-se da sextilha por conta do acréscimo ao verso das interjeições “ai, ai, ui, ui” entre a quinta e a sexta linha da estrofe:

¹⁸ Transcrito do compactdisc *Mulheres de repente* – Minervina Ferreira e Mocinha de Passira. São Paulo: UMES, 1999.

¹⁹ *Ibidem*.

A mulher de hoje.

A mulher hoje é feliz
Na busca da igualdade,
Luta de gênero e de classe
Mudando a realidade,
Mas se a guerra continua,
Ai, ai ui ui,
Por mais oportunidade.

Na política hoje se vê
Que com o homem compete,
Se destaca na cultura,
No futebol no basquete,
Em todos os cantos da vida,
Ai ai ui ui,
Ela está pintando o sete.
A luta é muito pesada,
Mas se a mulher não estranha,
A evolução dos tempos
Me joga em qualquer façanha,
Pois só se leva o troféu,
Ai, ai, ui, ui,
Depois da batalha ganha.

Além de trazer a tona temática atual sobre a busca de igualdade pela mulher, os versos da *vate* tornam-se um suporte de caráter documental que possibilita uma compreensão mesmo que parcial de um grupo social de determinado período e as suas discussões, como o das mulheres repentistas em seu tempo e conjunturas, sendo possível inferir a respeito das mulheres contemporâneas dessas poetisas, que são percebidas nas narrativas dos versos antepostos, o que é possível ser corroborado pela citação de Manoel a seguir:

Na canção estão impressas, gravadas e talhadas informações fundamentais sobre a vida de determinadas sociedades. Isso faz da canção um documento histórico distinto, com a capacidade de nos revelar informações

que outras variedades documentais jamais conseguiriam. Para aqueles que pensam que a música apenas reflete facetas culturais e artísticas a serem investigadas, certamente há um equívoco a ser esclarecido. Sabendo interrogar as canções, elas poderão aflorar informações até então não obtidas através de outras fontes. É nítido isso para pesquisadores que já se aventuraram a fazer história usando obras musicais como fonte documental. (MANOEL, Diogo Silva. 2014, p. 9)

Deste modo, Mocinha de Passira e as outras cantadeiras que se inserem no sistema da cantoria, não só como constituintes de um público, têm papel importante na construção e na reinvenção da cultura popular, além de serem personagens que exercem representatividade a outras mulheres que apreciam a arte do repente.

O reconhecimento, a busca pela igualdade de gênero e exercício do dom e profissão de repentista é um processo lento que requer perseverança dessas artistas e um olhar sensível e interessando daqueles responsáveis por captar os sujeitos e a poética do repente feminino que ainda se encontra imerso em um espaço “androcêntrico” (NOBREGA, *Op. Cit.*).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Átila Augusto F. de e SOBRINHO, José Alves. Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada. Tomo I e II. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1978.

BOSI, E. **Memória e Sociedade:** lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna:** Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 1989.

CARVALHO, Nadja de Moura. A Cantoria de Viola Continua de Pé (de Parede). Estudo sobre as Formas de Produção da Poesia Repentista. João Pessoa, PB: UFPB, 1991. Dissertação de mestrado em sociologia rural.

CASCUDO, Câmara. **Vaqueiros e catadores**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1984.

COSTA, Maria José Ferreira da. **A arte do improviso na poética de Geraldo Alves**: o sertão ao som da viola. Dissertação de mestrado em história social. São Paulo: PUC, 2009.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. **Versos quentes e baiões de viola**: cantorias e cantadores do/no Nordeste Brasileiro no século XX. Campina Grande: EDUFPG, 2012.

DEPLAGNE, Luciana Eleonora de Freitas Calado . **“Gênero em desafio**: das trobairitz provençais às repentistas nordestinas”. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. n. 35. Brasília, jan/jun 2010.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). A invenção das Tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LUYTEN, Joseph M. F. “Feminismo versus machismo: autoras mulheres na literatura de cordel”. Comunicação Latino-Americana: o protagonismo feminino. São Bernardo do Campo: Catedra Unesco/Umeso/Fai. 2003.

MANOEL, Diogo Silva. Música para historiadores: (re)pensando a canção popular como documento e fonte histórica. Anais do XIX encontro regional de história – profissão historiador: formação e meta de trabalho. Juiz de Fora, 2014, p. 9.

MOTA, Leonardo. Cantadores poesia e linguagem do sertão cearense. 7ed. Rio/São Paulo/Fortaleza: ABC Editora, 2002

NOBREGA, Marcelo Vieira da. SANTOS, Edmilson Ferreira dos. MELO, Beliza Áurea de Arruda. (De) quem é esse corpo que fala? A performance do ser mulher e repentista no espaço androcêntrico da cantoria. XI Colóquio nacional representações de gênero e sexualidades. Campina Grande – PB, junho de 2015.

OSÓRIO, Patrícia Silva. Modernos e Rústicos: Tradição, Cantadores Nordestinos e Tradicionalistas Gaúchos em Brasília. 2005. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia. Brasília: UNB, 2005.

PERROT, Michelle Perrot. Práticas da memória feminina. In: **Revista Brasileira de História: "A mulher e o espaço público"**. ANPUH. Marco Zero. v. 9, n° 18, 1989..

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMALHO, Elba Braga. Cantoria Nordestina: pensando uma estética da cultura oral. Actas del IV Congreso Latino americano de la Asociación Internacional par el Estudio de la Música Popular. IASPM/LA. Ciudad de México, 2002. Disponível em:<<http://www.iaspmal.net/anais/mexico2002/pdfs/>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **Cantadoras e repentistas do século XIX: a construção de um território feminino**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, 2010.

SAUTCHUK, João Miguel Manzollilo. A poética do improviso: prática e habilidade no repente nordestino. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, Laércio Queiroz de. **Mulheres de Repente: Vozes femininas no Repente Nordeste no Repente Nordeste**. 2003.

TENORIO-PONTES, Walter. **Machismo** – Literatura de cordel. Lisboa, Edições Rolim, c.1978.

WISNIK, José Miguel. **"O som e o sentido"**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

O QUE ATRAVESSA A DANÇA? UMA REFLEXÃO SOBRE FLUXOS DE HISTORICIDADE NOS COCOS FEMININOS DO CARIRI CEARENSE

Camila Mota Farias¹

Objetivamos analisar os processos de criação de significados que são construídos no ato de dançar e que transitam do sujeito para a dança e desta para aquele, o que intitulamos de fluxos dançantes. Para isto, problematizaremos as experiências dançantes de mulheres no Cariri cearense que praticam a dança do Coco. A partir de metodologias da História Oral e de um trabalho etnográfico, produzimos entrevistas que subsidiam a nossa reflexão. Com base nestas fontes, percebemos que a dança possui uma historicidade que se encontra com as subjetividades e histórias de vida dos sujeitos que a praticam, este encontro produz fluxos de historicidade que resultam na elaboração de outros significados para o dançar, o que também influencia nas identificações dos sujeitos dançantes.

I – Os Cocos do Cariri Cearense

O Coco é uma prática das culturas populares brasileiras encontrada no litoral e no sertão nordestino (ANDRADE, Mário de. 2002)². Acredita-se que a introdução desta dança no Nordeste se deu através dos escravos africanos que catavam e quebravam coco em um ritmo de trabalho do qual emergiu a música (ANDRADE, Mário de. 2002). Os Cocos podem ser classificados em três gêneros: dançado, embolada e literatura de cordel (ARAUJO, Ridalvo Felix de. 2013). Dentro destes

¹ Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Coordenadora do Grupo de Trabalho de História Cultural da Associação Nacional de História – Anpuh seção Ceará e integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História e Culturas – DICTIS. E-mail: camilamotafarias@gmail.com.

² Foram estudados em Estados como Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas, Bahia, Ceará, entre outros.

existem várias modalidades que dependem da métrica, dos instrumentos, do local e da coreografia³.

Nos Cocos dançados, objeto desta pesquisa, há a presença de elementos indígenas, os movimentos em roda e a estrutura poético-musical, e de elementos das culturas africanas, os instrumentos de percussão⁴ e a umbigada⁵. Assim, a prática envolve música, dança e poesia.

Os Cocos no Ceará podem ser encontrados em diversas regiões⁶. Percebe-se que, neste Estado, a dança se localiza majoritariamente em áreas litorâneas, sendo realizada, especialmente, por homens, com exceção do Cariri⁷, situado no sertão cearense.

As mulheres integrantes dos Cocos Caririenses são, em sua maioria, agricultoras ou profissionais autônomas que possuem de 40 a 80 anos. Nos grupos assumem as funções de “Coquista, Tiradora, ou Mestra de Coco”⁸ e de “Dançadeiras”⁹. Cada grupo possui uma trajetória particular e formas específicas de dançar/cantar. Trabalharemos com a experiência de mulheres integrantes de quatro grupos de dança, são eles: *A gente do Coco da Batateira* (1979)¹⁰, *Amigas do Saber* (2003), *Coco Frei Damião* (2005) e *Coco da SCAN* (2011).

Esses grupos caririenses trazem novos sujeitos como criadores da arte/poesia dos Cocos, as mulheres, e revelam outras formas no

³ Com relação à métrica existem os Cocos de embolada, em quadras, de dez pés, de rima, de roda e tombado. Com relação à música encontram-se os Cocos de ganzá e o de zambê. Com relação ao local praticado temos os Cocos de praia, de usina, de sertão e pé de serra. Com relação à coreografia identificam-se os Cocos de roda, de sapateado, de filas, de parelhas e o solto. Cf: ANDRADE, *Op. Cit.*

⁴ Os instrumentos, normalmente, utilizados na dança do Coco são o caixão, o zambê e o ganzá. Entretanto, nos grupos estudados aparece a presença do pandeiro, do bumbo, do triângulo e, até, de instrumentos de corda como o violão.

⁵ A umbigada é o ato dos dançadores encostarem seus umbigos, pode ser simulado, em sinal de desafio.

⁶ Por exemplo: Iguape, Caetanos de Cima, Fortaleza, Trairi, Balbino, Aracati, Majorlândia, Canoas Quebrada, Quixaba, Pecém, Almofala e Cariri.

⁷ O Cariri é uma das quatorze regiões que compõe o Estado do Ceará. Possui uma área que corresponde a 16.350,40 km² e agrega 28 municípios. Seu nome deriva dos Kariris, grupo indígena que habitou o território antes de sua colonização. A região faz fronteira com outros Estados – ao sul com Pernambuco, ao oeste com Piauí e ao leste com a Paraíba.

⁸ As nomenclaturas Coquista, Tiradora ou Mestra são utilizadas para caracterizar aquela responsável por cantar o Coco e conduzir/organizar a brincadeira.

⁹ São aquelas que dançam.

¹⁰ Em parênteses estão os anos de fundação de cada grupo.

saber/fazer da prática, cada qual com singularidades, criam modalidades do cantar/dançar, que constituem poéticas. Ao se apropriarem da dança, as mulheres (re)inventam uma tradição em um processo de ressignificação da prática que incide sobre as suas identidades.

II – Mapeando os Passos dos Fluxos Dançantes

Em diálogo com a filosofia, mas baseando-se na realidade estudada – uma dança popular, e dialogando com as ciências humanas, propomos uma compreensão que não separa o sujeito do seu entorno no ato do dançar, ou que não entende a dança como um *à priori*, um enunciado que chega ao sujeito, uma vez que esta é compreendida como prática cultural, saber-fazer específico (CHARTIER, Roger. 1990), criação de corpos-sujeitos e criadora dos mesmos, uma via de mão dupla, ou para incitar o bailar, processos de pulsos e de repouso contínuos que transitam nas duas direções concomitantemente, e até em outras direções – quando pensamos em espectadores.

Compreendemos que as danças populares e o corpo dançante materializam-se em um tempo determinado com suas características sociais e culturais e precisamos compreendê-los neste contexto de produção. Pois, apoiados em David Le Breton (LE BRETON, David. 2007), entendemos que:

Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perspectivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimônias dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.

Deste modo, a dança se instaura como experiência corporal, vivida de forma individual ou coletiva, por corpos/sujeitos que se produzem em seus ritmos – ao produzir o próprio dançar, tornando-o possibilidade de experimentação do mundo e ação criadora de entendimentos e de significados que envolvem compressões de si, do outro e do cosmos.

Para pensar a dança como experiência corporal, para além da noção de corpo em devir que se faz na própria dança, sempre sujeito e não objeto, relacionado e criado em contextos materiais específicos (ROCHA, Thereza. 2012, p. 73-82), pensaremos em uma experiência de dançar como construtora da dança e do sujeito. Para isto, tendo em vista que a música é fundamento para a dança, mesmo quando esta se faz na experiência sonora dos silêncios, dialogaremos com o historiador da música Francisco Damasceno (DAMASCENO, Francisco José Gomes. 2008).

Este pesquisador entende que a música não é apenas o resultado de arranjos de sons e de silêncios, ela não é somente um sistema com códigos próprios, não se restringe a si, mas se instaura dentro de “universos sensíveis e referenciados no universo do humano e do experiencial, que absorve dos campos humanos “sua textura” e de dentro deles re-elabora a própria experiência humana [...] e assim, redimensiona a própria vida se constituindo ela própria em um vasto território de subjetividades e sentidos” (*Ibidem*, p. 12).

A noção proposta pelo historiador amplia a experiência com a música ligada às possibilidades de ouvi-la ou de senti-la, para os desejos, as aspirações, as capacidades criativas que estão relacionadas a suportes materiais, musicais e simbólicos. Os sujeitos vivem estas experiências em realidades – em contextos de tensões, negociações, agenciamentos – que se manifestam de acordo com as suas formas de estar no mundo, que são individuais, mas sempre coletivas. Por conseguinte, “a música deixa de ser apenas uma construção melódica e passa a dar sustentação a vidas de atores sócio-históricos de

forma mais ampla" (*Ibidem*, p. 14), ela passa a orientar suas ações ético-socialmente, construindo éticas e estéticas de vidas forjadas pela e na música, isto quer dizer que:

[...] esta arte transformada em experiência musical passa a ser construída de forma social por seus sujeitos, que atribuem significados a ela, extrapolando o campo de uma arte fechada em si mesma e se tornando ponto de articulação entre suas concepções de mundo e suas experiências de vida, dadas no universo do sensível, e o mundo que os cercam (*Ibidem*, p. 16).

Apropriando-nos das ideias desenvolvidas pelo autor, pensamos a dança como experiência, ou experiências dançantes, tendo em vista que a dança não se fecha em seus códigos artísticos, criando um mundo próprio, um espaço-tempo fechado na arte do corpo em movimento, como afirmou Paul Valéry (VALÉRY, Paul. 2011, p. 1-16), mas faz-se dança a partir da experiência do sujeito com esta, vivenciando-a, inventando-a, em um processo social que possibilita a criação de formas de significar a sua existência enquanto sujeito sócio-histórico. Esta dança experimentada está sempre em movimento, em transformação, em (re)elaboração, em (re)posicionamento – em dança, por isso experiências dançantes – que se dão a partir de processos de apropriação de uma dança por determinado grupo e sua (re)criação, o que envolve uma experimentação da prática que relaciona passado-presente, permanências-mudanças, em processos de ressignificação.

A ressignificação, com base em Paul Thompson (THOMPSON, P. A. 2000), pode ser pensada quando o autor considera que a narrativa é uma (re)interpretação do passado elaborada pelos sujeitos sob influência do ponto de vista do presente. Acontecimentos e episódios relacionam fatos, objetos e sujeitos, implicando alterações nas relações desses com o meio e consigo mesmos. À vista disto, ressignificar é produzir sentidos para a dança, e através da dança, sob a influência do meio sociocultural, é, então, um processo de subjetivação no qual o sujeito se apropria da prática da dança reordenando a sua realiza-

ção e o seu significado e deixa-se apropriar por ela realizando-se e produzindo significados de si mesmos.

Pensamos que a cultura e a tradição são construções que estão sendo traduzidas e ressignificadas de acordo com as vivências dos sujeitos e as necessidades do momento histórico (BHABHA, H. 2003), assim como o dançar que se faz neste processo de experiências dançantes, construído por movimentos de ir e vir, por fluxos dançantes.

Criamos, desta forma, os passos dos fluxos dançantes. Esta noção se inspira em Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1985) que consideram a vida e a existência como processos de contínuas mudanças que recusam a ideia de uma subjetividade única e de uma identidade fixa, construindo-se na imanência, com a vida e com suas forças, sempre interagindo, conectando, transversalizando sentidos. Tudo é produção e movimento constante, fluxo.

Os autores (*Ibidem*, p. 15) consideram que os fluxos escoam e possuem cortes que não se opõem a este escorrer, mas são as suas condições:

Sin duda, cada máquina-órgano interpreta el mundo entero según su propio flujo, según la energía que le fluye: el ojo lo interpreta todo en términos de ver —el hablar, el oír, el cagar, el besar... Pero siempre se establece una conexión con otra máquina, en una transversal en la que la primera corta el flujo de la otra o «ve» su flujo cortado por la otra¹¹.

A noção de máquina pode ser incorporada como um caminho metodológico para compreendermos uma temática, levando-se em consideração que a sociedade seria constituída por máquinas que representam desejos e técnicas sociais, assim, podemos entender a

¹¹ Sem dúvida, cada máquina-órgão interpreta o mundo inteiro segundo seu próprio fluxo, segundo a energia que lhe flui: o olho interpreta tudo em termos do ver – o falar, o ouvir, o cagar, o beijar... Mas sempre se estabelece uma conexão com outra máquina, em um cruzamento no qual a primeira corta o fluxo da outra o <<vé>> o seu fluxo cortado pela outra. (tradução nossa).

dança e o sujeito como máquinas, pois ambas criam, deixam-se atravessar, ambos conectam-se a outras máquinas e conectam-se entre si. Esta conexão nos interessa. Ela ocorre por meio de fluxos que atravessam uma máquina e são cortados por outra máquina, promovendo a conexão de ambas, um processo de ir e vir em direções possíveis.

Destarte, ao se apropriarem de uma dança – pensando que esta possui uma história, “um tempo antigo no qual era produzida”, características e elementos próprios, uma materialidade – os sujeitos, na experiência dançante, produzem fluxos sígnicos e deixam-se afetar por fluxos vindos da dança, produzindo cortes que seriam os processos de resignificação que influem sobre ambos – dança e sujeito – e são realizados no dançar e no viver a dança – pois que esta se estende para além da execução dos passos.

Há sempre condições na produção dos fluxos, sejam relacionadas às materialidades nas quais os sujeitos, ou as danças, estão inseridos ou às suas subjetividades. Mas, o que é um fluxo? O fluxo significa um movimento intenso e incessante de algo que possibilita “afectos e perceptos”¹², outras possibilidades de sentir e de perceber, queremos dizer que: o dançar e o sujeito produzem e são produzidos por movimentos, não apenas corporais e coreográficos, mas sígnicos que são criados na experiência de dançar ou na experiência dançante, estamos aqui falando de movimentos passíveis de compreensão, entretanto, entendemos que o dançar produz afetamentos e atravessamentos nos sujeitos que não podem ser explicados.

O dançar/cantar configura-se como experiência complexa de criação de subjetividades dos sujeitos ao mesmo tempo em que são criados por estas subjetividades, processo que se dá de forma intensa, através de fluxos, de forças pulsantes, movimentos que transbordam em várias direções nas quais emergem significados.

¹² De forma simplificada: Os afectos seriam ideias, modos diversos de pensamento, que variam continuamente, estão sempre em devir, e interferem na existência do ser; os perceptos são sensações e percepções que vão além daqueles que a sentem, são associadas, por exemplo, ao mundo da arte e a produção realizada pelos artistas que vão para além deles, produzindo sensações e percepções, também, no outro – o espectador, por exemplo. Cf. ALVARENGA, N., LIMA, M. X. O afeto em Deleuze: O regime cristalino e o processo afetivo da imagem-tempo no cinema. *Esfemas*, Brasília, n.1, p. 27-36, 2012.

Portanto, propomos esta noção para compreender as produções e as metamorfoses de significados que se constituem na experiência de dançar/cantar Coco, o que interfere na construção identitária das mulheres no Cariri cearense – como se veem e se colocam no mundo – e, também, na forma de se praticar e de se reinventar os Cocos.

Observamos que estes fluxos são representados de formas conectadas nas memórias dos sujeitos pesquisados, tendo em vista que são produzidos de forma concomitantemente no dançar/cantar e exercem interferências simultâneas no viver dos sujeitos e na produção de suas artes. Como podemos perceber na seguinte fala de Mestre Maria da Santa¹³:

O Coco significa tudo, é tudo, porque, eu não sei, meu deus, tem hora que eu fico meditando, pensando, o Coco para mim é tudo, além desses esposão que para mim é tudo, mas no começo não queria, ele é hipertenso, depois que aprendeu não teve crise, então, é uma terapia! O Coco para mim significa tudo, mais um aconchego, a gente onde sair encontra outras pessoas, novas amizades, conhece amigos¹⁴.

A fala da cantadeira de Coco revela essa amalgama de significados que são produzidos no dançar a partir de interações subjetivas. A Mestre afirma que o Coco é: uma terapia, pois trouxe a cura da hipertensão de seu esposo; é um aconchego, elemento que nos remete a noções como acolhimento, união, ligação, família; é uma prática que possibilita o conhecer, seja a si, a outros lugares ou pessoas.

Através desta fala, podemos mapear três diferentes fluxos – ligados, respectivamente, ao corpo, ao tempo-história-memória, a identificação – que atravessam os Cocos, sendo produzidos por uma experimentação da arte que envolve sons, ideias, sentimentos, significados, experiências, que saem do sujeito para o dançar e do dançar para a vida do sujeito, os intitulamos de: fluxos de fisicalidade, fluxos

¹³ Maria Lucié Nogueira, 58 anos, vulgo Maria da Santa, é agricultora, nascida no sítio Juá, atualmente moradora do sítio Quebra, ambos no Crato. Maria da Santa é Mestre de Coco do grupo Amigas do Saber (Crato – CE).

¹⁴ NOGUEIRA, Maria Lucie. *Maria Lucie Nogueira*: entrevista [ago. 2013]. Entrevistadora: Camila Mota Farias. Crato, CE. 2013. Arquivos de mp3. (grifos nossos)

de historicidade e fluxos de identificação. Abordaremos em seguida os fluxos de historicidade e, na medida em que o fizermos, refletiremos sobre possíveis formas da dança se dizer, de dizer a dança ou de se dizer na/pela dança.

Escuta o balanço do ganzá, o chamado para dançar já foi dado, as saias rodadas trazem cores para as nossas vistas, flores aparecem nas roupas, nos cabelos das mulheres, os pés estão postos nos lugares, as vozes das Mestras ecoam poesias que os ventos levam e que parecem entrar em nossos corpos. É impossível ficar parado(a)! É hora de “quebrar o Coco”¹⁵, por isso:

Olha o Coco, morena, florando
Olha o Coco, morena, florar

Esse Coco é da minha inteligência
É por isso que eu quero cantar

É um dia consagrado a estrela
Outro dia consagrado ao mar

Pisa, negrada, deixa a poeira subir
Viemos brincar o Coco, viemos se divertir¹⁶

¹⁵ Expressão utilizada pelos brincantes como um chamado para iniciar a dança.

¹⁶ AMIGAS DO SABER. Faixa 3 – Flor do Liro. In: AMIGAS DO SABER. *CD Grupo Cultural Amigas do Saber*. Crato: BEHETÇOHO, 2012. 1 CD.

III – “Quando a Gente Começa a Dançar, Lembra da Gente Pequena”: Fluxos de Historicidade

“É uma coisa [O Coco] que tá no sangue [...] a história do Coco é tudo!”

(Marinêz Pereira do Nascimento)¹⁷

Entre as dançadeiras foi recorrente o entendimento da dança como um “*resgate*” de um tempo anterior, este seria a busca por trazer de volta uma prática passada. Comprendemos que este “*resgate*” não se dá como um copiar-colar ou um reproduzir tal qual era, mas ocorre em um processo de apropriação, no qual elementos resistem e outros são incorporados, um processo de reinvenção da tradição. Assim, transitamos em fluxo relativo à corpos e danças que possuem historicidades, imersos em uma dinâmica que envolve tempos/espacos, memórias e histórias que atravessam o dançar e os corpos dançantes na ação criativa.

A noção de historicidade remete-nos à confluência da palavra *histórico* com o sufixo (*i*)*dade*, o primeiro significa relativo a história, ao ser somado ao sufixo *dade* a palavra incorpora um estado, ou seja, historicidade seria a qualidade de algo ser histórico. Seguindo a trajetória da noção estabelecida pelo historiador Jacques Le Goff (LE GOFF, Jacques. 1990) a historicidade é uma categoria do real. Por intermédio do diálogo com diferentes autores, o teórico propõe que a pensemos como aquilo que possibilita a experimentação específica de cada um de uma função que é comum a todos.

Queremos com isso dizer que o fluxo de historicidade remete-nos a ressignificações do dançar que o colocam em perspectiva temporal e espacial, compreendendo que em cada momento este [o dançar] é praticado e significado, ou interpretado e vivenciado, de uma forma específica, porque os seus produtores possuem historici-

¹⁷ Marinêz Pereira do Nascimento, 47 anos, nasceu em Juazeiro do Norte, é bordadeira, cozinheira e Mestre de Coco no grupo Frei Damião (Juazeiro do Norte – CE).

dades e subjetividades próprias, o que interfere na produção deste dançar. Logo, o dançar se faz histórico, possui temporalidades e espacialidades próprias que demarcam suas formas de existir, de serem produzidos e significados.

A concepção do “resgate” mescla-se à referência de que o Coco é algo que está no sangue, como sugeriu Mestra Marinêz na citação da epígrafe. Começamos a refletir este fluxo a partir destes dois elementos que se reafirmam na experiência da dançadeira Raimunda Vitorino¹⁸:

Hoje eu subo em um palanque, eu canto, eu danço, eu pulo, solto a franga, eu não quero nem saber. Eu sinto aquele fogo de cantar mais e de pular e de dançar. *Se eu tiver dura em pé eu não faço nada*, mas se eu cantar... ah, aí eu não sei não! Eu não sei do que sou capaz, minha filha... O Coco é um fogo mesmo! *Uma coisa que vem do sangue!* Meu negócio é pular, dançar e cantar!¹⁹.

A dançadeira, que se arrisca no canto, quando a Mestra do grupo *A gente do Coco da Batateira* não pode comparecer ou precisa descansar a garganta devido à avançada idade, estava rememorando o seu entrar na dança, ela dizia que *“tremia quando via um palco”*, pois tinha vergonha, medo, insegurança de dançar e cantar, ainda mais se apresentando para uma plateia, porém quando ela começa a dançar e a cantar ela se solta, deixa-se afetar por algo que caracteriza como um *“fogo”*, algo que expande suas possibilidades e a tira da imobilidade, do estar *“dura”*, é o corpo que se descobre ao dançar. O *“fogo”* para o qual atribui essa possibilidade de vivência é algo que *“vem do sangue”*.

A afirmação realizada pela depoente sobre a possibilidade de dançar, o saber/fazer da dança do Coco e a sua experimentação dançante, ou a superação da *“dureza corporal”*, relacionada a algo que *“vem do sangue”* supõe uma substância vital da dança que se faz presente

¹⁸ Agricultora, dançadeira no grupo *A gente do Coco da Batateira*.

¹⁹ VITORINO, Raimunda Queiroz. *Raimunda Queiroz Vitorino*: entrevista [nov. 2014]. Entrevistadora: Camila Mota Farias. Crato, CE. 2014. Arquivos de mp3. (grifos nossos)

no sujeito, parece indicar uma capacidade de dançar considerada uma herança com a qual se (re)conhecem e passam a se relacionar consigo e com a sua própria história, remetendo a experiências ancestrais. A dança figura como integrante do íntimo destes sujeitos, é um legado cultural, incorporado como algo “natural” e constituinte do ser.

Outra dançadeira, Zeneuda da Silva²⁰, indica outro elemento para esta discussão:

Pois é, naquele tempo que a gente não brincava o coco, era muito ruim, era triste, era uma coisa assim triste, calada. Quando a gente começa a dançar, a gente lembrava da gente pequena, pequenininha, dançando também, a gente fica com aquela lembrança “ah, meu Deus, quando eu era pequena, eu também brincava”²¹.

Identificamos em sua fala um tempo anterior ao da brincadeira em sua vida e outro posterior, ou melhor, marcado pela vivência dela. A depoente afirma que a dança interfere no seu viver por possibilitar a lembrança de quando era pequena. Desta maneira, temos que o ato de dançar é produtor de memórias ou de processos de rememoração. Memórias e rememorações que remetem a outro tempo de experiência com o dançar, o tempo que estão buscando “resgatar”, ou reconstruir, em suas práticas presente – como considerou Mestra Edite, um tempo que produziu uma poética enraizada em seus corpos, ou em seus sangue – para utilizar o vocabulário das coquistas.

Entramos em uma reflexão sobre dança, corpo, tempo, memória e história. Segundo a pesquisadora Karenine Porpino: “a dança existe à maneira do corpo, e de sua possibilidade de minimizar distâncias espaço temporais, compartilhar mundos e atualizar o tempo pelo gesto (PORPINO, Karenine de O. 2010. p. 1-5, p. 1)”. Neste sen-

²⁰ Zeneuda Inácio da Silva, 68 anos, é agricultora e dançadeira de Coco no grupo A gente do Coco da Bateira (Crato – CE).

²¹ SILVA, Zeneuda Inácio da. *Zeneuda Inácio da Silva*: entrevista [abr. 2014]. Entrevistadora: Camila Mota Farias. Crato, CE. 2014. Arquivos de mp3. (grifos nossos)

tido, o corpo ao dançar funda ou projeta um espaço que promove a integração entre os tempos, entrelaçando temporalidades.

Esta se torna possível, para Thereza Rocha e Marcia Tiburi (*Op. Cit.*), pela íntima ligação existente entre corpo e tempo:

[...] pois o tempo como corpo, o corpo como experiência-tempo. Não uma experiência do tempo, do passado, do presente, do futuro, da cronologia, nem da anticronologia da simultaneidade. Penso na estranha dimensão do tempo como materialidade experimentada. Talvez o corpo como presença absoluta, pura vida, já que no tempo dentro do tempo.

O corpo em dança é entendido como experiência-tempo, como um devir a se realizar no tempo, entendimento que pode ser articulado ao de Paul Valéry (*Op. Cit.*) de que a dança é dança-tempo em decorrência de fundar um tempo ou promover a interpelação entre tempos, como estávamos falando, esta fundação se dá pelo fato de que a dança é construção do corpo que se move e faz-se no tempo.

A bailarina e pesquisadora Marina Martins conclui que: “na medida em que se entrega à dança, o dançarino instaura no presente, resíduos do passado e vislumbres do futuro. No momento em que estabelece tal conexão espaço-tempo seu corpo reflete o interno na forma externa” (MARTINS, Mariana. n. 16, p. 157-176, 2003, p. 9). Na dança o corpo dançante instaura no presente elementos do tempo passado, como é um corpo carregado por sentimentos, sensações e memórias, estas transitam para suas ações de dançar. Da mesma forma a dança possui memórias e histórias que atravessam as dançadeiras.

Observamos isto na experiência das coquistas, principalmente, com relação a uma ligação promovida entre o passado e o presente, revelada na possibilidade de realização do que as brincantes chamam de “*resgate*” ou de (re)atualização da dança, não mais como a mesma, mas como outra poética que relaciona-se com àquela, po-

rém a (re)inventar. A ligação ao passado pode ser percebida através das memórias afloradas que fazem referência a “um outro tempo” evocado no presente do dançar.

Estas memórias emergidas no reatualizar, ou reinventar, são memórias da dança que se anunciam para os sujeitos dançantes e memórias dos sujeitos que se presentificam no ato de dançar como sensações, por exemplo, geradoras de movimentos. Há, conseqüentemente, uma íntima ligação entre dança e memória. Esta se faz pela relação que ambas possuem com o tempo-espaço, o que as articula, também, ao corpo, que é considerado.

[...] território bio-cultural de memória, que é constantemente atualizado pela dança e ao mesmo tempo a possibilita. Assim, compreendemos a evocação da memória como experiência estética que pode ser tomada como via de mão dupla entre o corpo e a dança. Como já discutimos anteriormente, dançando é possível retomar o passado, criar o presente e projetar mundos simultaneamente (PORPINO, *Op. Cit.*, p. 4).

Esta produção desenvolvida no ato de dançar não afeta apenas os corpos dançantes, é importante que consideremos que ela estende-se ao público espectador da apresentação, como sugere Jacques Rancière:

O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos e noutro gênero de lugares. Compõe o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente. Uma espectadora participa na performance refazendo-a à sua maneira, por exemplo, afastando-se da energia vital que esta supostamente deve transmitir para dela fazer uma pura imagem e associar essa imagem pura a uma história que leu ou que sonhou, que viveu ou que inventou (RANCIÈRE. Jacques. 2010, p. 23).

Em vista disto, o espectador interfere no dançar e nos corpos dançantes e se deixa afetar por eles e pelo espaço-tempo que foi criado, evocando as suas memórias e promovendo sensações que acabam por interferir na performance. No entanto, manteremos o foco nos corpos dançantes e no fluxo de historicidade, tendo em vista que não nos propúnhamos a desenvolver esta questão. Mas, se a dança é atravessada por memórias, quais são essas memórias? A quem elas remetem? O que elas evocam?

Inicialmente, é preciso compreendermos que a memória é sempre uma reconstrução do passado realizada no presente, então, sua produção corresponde a interesses ou necessidades deste tempo. Por ser reconstrução é sempre fragmentada, composta de lembranças e esquecimentos, é subjetiva e individual, pois é elaborada pelo indivíduo, mas também é coletiva, já que estes indivíduos rememoram vivências sociais e estão agrupados em coletividades (BOSI, Ecléa. 1994).

Na dança a memória atua da mesma forma, ela é: “como um motor do presente [...] como um expediente que só conjuga o verbo no seu presente contínuo, contínuo, porém fragmentário, para esboroar no tempo, o passado entendido como tal” (TIBURI; ROCHA, *Op. Cit.*, p. 78).

As memórias evocadas no fazer Coco das mulheres caririenses remetem a suas experiências em um “outro tempo”, um tempo revelado em suas narrativas sobre a origem da dança ou a primeira experiência com a mesma.

Este não é demarcado por datas, trata de suas infâncias – algumas remetem a este tempo através da tradição oral, em vista de que não o vivenciaram, como é o caso de Mestra Marinêz, e presenciaram ou experimentaram um fazer/saber da dança realizado de outra forma. É um tempo, sobretudo, marcado pelo espírito da criança (NIETZSCHE, F. 2002), dele emergem recordações ligadas à festa, à alegria, à liberdade, à brincadeira. São lembranças do que viveram e/ou testemunharam da dança e do dançar que exprimem memórias pessoais e coletivas relativas às suas histórias de vida e à história da prática cultural.

A dança do Coco no Cariri, segundo as depoentes entrevistadas, era realizada em zonas rurais – sítios e roças, afastadas do centro do Crato e de Juazeiro do Norte, sendo uma prática que ocorria em situações que integravam a dinâmica da vida cotidiana de seus produtores, majoritariamente agricultores e homens. Foi possível mapear três momentos específicos de realização da dança: as farinha-das, durante o trabalho da agricultura e na construção dos pisos das casas. Este foi o mais recorrente nas narrativas. Em todas as situações a dança criava um espaço-tempo caracterizado como o tempo da brincadeira, o tempo da diversão que se unia ao tempo do trabalho, devido à sua realização ser sempre associada a um trabalho.

Mesmo com esta associação, o lazer e a ludicidade do dançar emergiam muito fortemente, pois que a dança não possuía hora para acabar, iniciava-se no início da noite e perdurava-se até o amanhecer, acabando o trabalho e continuando o dançar, caracterizado pelo improviso – nos instrumentos, em letras e passos, e pelo uso de roupas de passeio, quando realizada para pisar o chão das casas. Ocorria como um momento de festejo da comunidade, de compartilhamento, acompanhada por comidas e por bebidas para a celebração de um novo lar.

Atentemos para a forma como Mestre Marinêz, em sua fala, significa a dança, percebemos que há uma ampliação em sua concepção, a cantadeira propõe uma ressignificação da dança através dos fluxos de historicidade:

Olha o Coco significa para mim *tudo*, para mim o Coco é *alegria*, é *diversão*! É cultura, em primeiro lugar, porque a nossa história é a nossa cultura, sem Coco fica difícil sobreviver! *Mesmo eu sem participar da história do Coco, é uma coisa que tá no sangue*, onde tem Coco eu tou, eu não quero saber se é de umbigada, se é Coco de tambor, se é Coco de roda, eu quero saber se eu tou participando, se eu tou no meio, eu gosto da lapinha, do reizado, mas o Coco bate mais forte, *a história do Coco é tudo!* [...] *O Coco não é mais para fazer piso de casa, hoje é cultura, é história!*²²

²² NASCIMENTO, Marinêz Pereira. *Marinêz Pereira do Nascimento*: entrevista [ago. 2013] Entrevistadora: Camila Mota Farias. Juazeiro do Norte, CE: 2013. Arquivos de mp3. (grifos nossos)

A coquista significa a dança do Coco inicialmente como alegria e diversão, significado que se revelou na experimentação da dança no “outro tempo”, ou seja, há uma continuidade, mas sofre um “*corte*” pela incorporação de um novo significado, ou pela ressignificação do dançar, realizada pela experiência com a dança desenvolvida por ela no presente, ou seja, que se relaciona com o contexto atual no qual a dança foi retomada pelas mulheres – marcado por políticas públicas culturais e pelo incentivo de criação de “grupos de tradição” na região do Cariri cearense, em busca de promover uma política que construa a imagem da localidade como polo de cultura do estado, assim a dança entra na lógica da apresentação e do espetáculo, possui uma duração pré-determinada, um figurino próprio, uma ordem pré-estabelecida, entre outros elementos. Na última frase de seu depoimento podemos perceber que a depoente possui consciência dessa ressignificação, pois afirma que “O Coco não é mais para fazer piso de casa, hoje é cultura, é história”.

Para a depoente, o Coco, portanto, “*é cultura, em primeiro lugar, porque a nossa história é a nossa cultura, sem o Coco fica difícil sobreviver*”, esta concepção é reveladora de uma compreensão complexa do dançar. A prática foi ressignificada e é experimentada como cultura, como possibilidade de representar e de apresentar uma forma de sentir e de viver, e esta é concebida como cultura por fazer parte da história de um povo, considerando-se que é transmitida através da tradição oral entre as gerações das famílias e é praticada até os dias atuais, remetendo a diversas memórias e produzindo outras histórias.

Para a Mestre, esta história que é cultura – o Coco, é necessária para sobreviver, “*é tudo*”, dá sentido a vida de suas praticantes. Isto posto, passamos de uma experimentação do Coco como possibilidade de lazer e de trabalho ou de trabalhar ludicamente – pisando o chão das casas de taipa, colhendo arroz, produzindo farinha, para uma experimentação do Coco que é cultura, ou uma expressão cultural, que representa os saberes e os fazeres de um povo, identifica

este, diferencia ele de outros e revela suas formas de existir, de experimentar e de sentir o mundo através de uma criação poética.

Ainda na fala de Marinêz descortina-se a convergência entre uma história pessoal e uma história da dança do Coco, que, embora entrelaçadas, é referida de modo desconectado pela entrevistada. Percebamos quando esta afirma que: *“Mesmo eu sem participar da história do Coco, é uma coisa que tá no sangue”*. A fala supõe uma contradição e uma concepção de história. O que será *história* para Mestra Marinêz? O que é essa *história do Coco*? Acreditamos que a cantadeira de Coco compreende como história o passado de algo – uma visão que permanece no senso comum, no caso o passado do Coco, por ela ser uma das dançadeiras mais jovens, 49 anos, ela não vivenciou o “outro tempo”, por isso considera que não participa da história da dança.

Todavia, ela afirma que o Coco é *“uma coisa que tá no sangue”*, pois o Coco é uma prática desenvolvida na família da Mestra desde a migração de Dunízio, tio de Marinêz, para o Cariri, que fez da brincadeira uma prática familiar e, nos dias atuais, ela é a responsável por continuar com a dança. Desta forma, há a referência a uma história pessoal, mas é como se ela percebesse que o Coco faz parte de sua história de vida, mas ela não faz parte da história do Coco.

Em nossa concepção de história, esta não é apenas uma ciência dos homens e das mulheres no tempo-espço, uma construção linguística intertextual, uma operação que se realiza a partir de uma prática, de um lugar social e de uma escrita, uma elaboração narrativa do historiador... a história é a própria vida com seu pulsar, com suas dores, com seus amores, a história é o presente, pois a fazemos no hoje, não só intelectualmente, mas materialmente, fazemos a cada dia com nossos passos e movimentos, com nossos sentimentos e sensações. E, nesta perspectiva, a história pessoal de Mestra Marinês, da qual o Coco faz parte, entrecruza-se com a história do Coco e com a história da sua família [da família da Mestra], é um encontro

poético de histórias que se arriscam a dançar e entram no jogo das possibilidades do viver. Uma vez que a história é a própria vida, o Coco, enquanto história, também é vida!

Sobre a relação entre dança e história, há uma consideração de Thereza Rocha e de Marcia Tiburi que é interessante:

[...] não há dança verdadeira. Existe dança potente que é capaz de inaugurar história atrás de si e dança pouco ou nada potente: dança fraca. Dança fraca daquilo que ela mesmo inaugura como potência; fraca do quanto aquela dança é capaz ou não de dar (des)continuidades ao que fabrica (*Op. Cit.*, p. 56).

Uma dança que revela histórias ou que produz histórias é considerada potente, em decorrência da capacidade de dar (des)continuidades ao que elabora, haja vista que as histórias são compostas pelo entrecruzamento de continuidades e descontinuidades. Seguindo este entendimento, os Cocos praticados no Cariri cearense emergem como danças potentes.

Para encerrar estas considerações, vamos averiguar as lembranças de outra brincante, Maria do Socorro²³:

A gente foi resgatar o tempo que a gente era criança. Porque quando a gente era criança já que o pai não deixava a gente ir pro forró, tertúlia, aquele forró do seu Elói, aí deixava ir pro Coco, que ele sabia que só tinha mais véi, aí nós comecemos a entrar na brincadeira, na dança, e tamos até hoje, não vou deixar não, toda vida dou valor, e não vou deixar não, só quando eu morrer, quando chegar lá e tiver as minhas amigas que já foi e dizer: "Vamos dançar o Coco?" Digo: "Agora! Vamos dançar até subir nuvem!" Antes [de dançar o Coco] era como se a gente estivesse no mundo, mas não existisse!²⁴

²³ Maria do Socorro da Silva Frutuoso, 62 anos, é agricultora e dançadeira de Coco no grupo A gente do Coco da Batateira (Crato – CE).

²⁴ FRUTUOSO, Maria do Socorro da Silva. *Maria do Socorro da Silva Frutuoso*: entrevista [abr. 2014]. Entrevistadora: Camila Mota Farias. Crato, CE. 2014. Arquivos de mp3. (grifos nossos)

Novamente a palavra “resgate” aparece, reafirmando o entendimento que desenvolvemos neste fluxo de historicidade que nos direciona a questões sobre a temporalidade, a uma presentificação do passado no presente através de corpos dançantes que realizam memorações em suas ações poéticas, por serem carregados por imagens, memórias, sentimentos, sensações, acontecimentos, histórias, etc., que são compartilhados e estão em movimentos na construção do sujeito a partir de suas práticas culturais.

Em sua última fala a dançadeira afirma que *“Antes [de dançar o Coco] era como se a gente estivesse no mundo, mas não existisse!”*. Esta frase representa que a retomada do dançar e do cantar Coco possibilitou a visibilidade de seus sujeitos produtores, então o dançar parece ter permitido que estas mulheres saíssem de uma condição de existência para outra através de suas experiências dançantes, dado que: *“Os corpos que dançam representam bem mais do que simplesmente um corpo físico a ocupar um lugar no espaço e a explorar o movimento em um determinado tempo. O Corpo é a pessoa, que se constrói na sua relação com o mundo, natural e cultural, com o outro e consigo própria”* (MORTARI, Katia Simone Martins. 2013, p. 219).

Tal experimentação da dança permite a compreensão de um fluxo relativo à identificação destas mulheres, este fluxo de identificação se articula com o de historicidade, todavia não é aqui nosso objetivo de investigação, deste modo, encerramos considerando que estes fluxos interferem na forma de se viver/experimentar o corpo e na forma de se viver/experimentar a dança, através da evocação de memórias e histórias que são individuais e coletivas, produzindo outras concepções de si e do mundo, possibilitando outras formas de existir e de se colocar no/para o mundo por meio da dança.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. **Os Cocos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- ARAUJO, Ridalvo Felix de. **Na batida do corpo, na pisada do cantá:** inscrições poéticas no coco cearense e candombe mineiro. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- DAMASCENO, Francisco José Gomes. **Experiências Musicais:** em busca de uma aproximação conceitual. In: DAMASCENO, F.; MENDONÇA, A. (Org.). Experiências Musicais. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF / EDUECE, 2008.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. El Anti Edipo. **Capitalismo y Esquizofrenia**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1985.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.
- MARTINS, Mariana. **Dança, uma Póetica do Corpo. O que nos faz pensar?** Rio de Janeiro, n. 16, 2003.
- MORTARI, Katia Simone Martins. **A Compreensão do Corpo na Dança:** um olhar para a contemporaneidade. 2013. 485 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2013.
- NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. [online]. Ebooks Brasil, 2002.

PORPINO, Karenine de O. **Corpo, Dança e Memória:** territórios convergentes. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 6. 2010. São Paulo. Anais do VI Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. São Paulo, 2010.

RANCIÈRE. Jacques. **O espectador emancipado.** Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

ROCHA, Thereza. **Dança | Filosofia:** verso e reverso de um dizer. Urdimento. Florianópolis, n.19, 2012.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

VALÉRY, Paul. **Filosofia da dança (1936).** Tradução: Charles Feitosa. O Percevejo Online – Periódico do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 3., n. 2, 2011.

PARTE III- Desafios e Debates no Campo da História da Saúde e Doenças

JAMES J. H. GREGORY, Marblehead, Mass.

VICK'S SEEDS

...seed catalogue of America, contains complete list of vegetables, fruits, flowers, shrubs, trees and vines. Same shape and style as previous editions. It is an indispensable reference for all gardeners, growers and florists. Sent for 10c. ...

JAMES J. H. GREGORY, Marblehead, Mass.

VICK'S SEEDS

...seed catalogue of America, contains complete list of vegetables, fruits, flowers, shrubs, trees and vines. Same shape and style as previous editions. It is an indispensable reference for all gardeners, growers and florists. Sent for 10c. ...

JAMES J. H. GREGORY, Marblehead, Mass.

VICK'S SEEDS

...seed catalogue of America, contains complete list of vegetables, fruits, flowers, shrubs, trees and vines. Same shape and style as previous editions. It is an indispensable reference for all gardeners, growers and florists. Sent for 10c. ...

JAMES J. H. GREGORY, Marblehead, Mass.

VICK'S SEEDS

...seed catalogue of America, contains complete list of vegetables, fruits, flowers, shrubs, trees and vines. Same shape and style as previous editions. It is an indispensable reference for all gardeners, growers and florists. Sent for 10c. ...

JAMES J. H. GREGORY, Marblehead, Mass.



NORTHERN SEED
...seed catalogue of America, contains complete list of vegetables, fruits, flowers, shrubs, trees and vines. Same shape and style as previous editions. It is an indispensable reference for all gardeners, growers and florists. Sent for 10c. ...



COMO LUTAR CONTRA O CÂNCER? SABERES, INSTRUMENTOS E PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DA CANCEROLOGIA NO CEARÁ (1940-1960)

Luiz Alves Araújo Neto²⁵

Introdução

No início dos anos 1940, o Estado do Ceará lidava com problemas de saúde pública de diversas ordens, como a tuberculose, a malária, a bouba e o tracoma (Lima, 1940). Nesse cenário, as preocupações da classe médica e do poder público residiam principalmente nas doenças infecciosas e nas verminoses rurais, pois estas representavam as principais causas de morte no estado. As doenças crônicas, como o câncer e a diabetes, eram consideradas inerentes ao mundo urbano e industrializado (ou seja, desenvolvido) e recebiam pouca atenção por parte dos médicos e da opinião pública (Araújo Neto e Teixeira, 2017).

Entretanto, a partir da metade da década, foi presenciado um forte aumento no interesse de parte da classe médica pela organização de ações anticâncer no Ceará, levando à criação, em 1954, da Campanha Contra o Câncer, sediada em Fortaleza e com atuação em algumas cidades do interior, como Sobral e Juazeiro do Norte (O Povo, 1954). Esse processo ocorreu devido à articulação de um grupo de médicos com atores da esfera política, intelectual e filantrópica do estado, levando à constituição de uma área específica para a assistência a pacientes de câncer no Ceará, a cancerologia (Araújo Neto, 2016).

A fim de organizar sua área de atuação, os médicos envolvidos com o combate ao câncer, autointitulados cancerologistas, tiveram

²⁵ Doutorando em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz (RJ). Pesquisador Visitante no Instituto Nacional do Câncer (INCA), Rio de Janeiro. Membro do Projeto História do Câncer: Atores, Cenários e Políticas Públicas. Contato: luizalvesan@hotmail.com

de elaborar estratégias de convencimento para a sociedade de que o “problema do câncer” era importante. Neste capítulo, discutirei alguns dos aspectos fundamentais para a organização da cancerologia no Ceará: a delimitação de espaços de atuação específicos; a angariação de fundos para a compra de tecnologia médica e para o funcionamento dos serviços de câncer; e a apropriação de saberes, práticas e técnicas médicas utilizadas em outras experiências de abordagem da doença, tanto no Brasil quanto no exterior.

O argumento defendido aqui é que as articulações dos médicos cancerologistas com seus aliados²⁶ (principalmente outros médicos e filantropos) tornaram possível a estruturação da cancerologia no Ceará. Estruturar sua prática era essencial para o convencimento da população e dos pares de que o tratamento da doença só poderia ser realizado por um especialista, tornando a delimitação de espaços, conceitos e técnicas próprias dessa área da medicina um passo decisivo na constituição das ações anticâncer no estado.

Esse argumento tem base nas discussões mais recentes do campo da História e Sociologia das Ciências, sobretudo dos *Social Studies of Science*. Autores como Bruno Latour (1982, 2000, 2014) e Karin Knorr Cetina (1983, 1999, 2005) discutem a importância de compreender a atividade científica como um processo social construído coletivamente e pelo cruzamento de interesses diversos. Sob essa ótica, o desenvolvimento da ciência não está restrito à capacidade de um cientista específico, ou mesmo é posto como fruto de um progresso natural do conhecimento; e sim, resultado das negociações feitas em torno de um objeto, tema, ou problema socialmente identificado.

Dois conceitos formulados nesta perspectiva serão importantes para a discussão que segue: *rede* e *contestação cumulada*. O primeiro, associado a Latour (2000), diz respeito a como a ciência se or-

²⁶ O conceito de aliado é frequentemente utilizado pelos *Social Studies of Science* para designar atores e instituições que são arrematados pelos cientistas através da combinação de interesses, levando à obtenção de apoio simbólico e material para a construção dos fatos científicos e artefatos técnicos. Ver Latour, 2000; Callon, 1999.

ganiza, com a circulação de recursos, ideias, pessoas e instrumentos no processo de construção dos fatos científicos. Para ele, “a história da tecnociência é, em grande parte, a história dos recursos espalhados ao longo das redes para acelerar a mobilidade, a fidedignidade, a combinação e a coesão dos traçados que possibilitam a ação à distância” (*Ibidem*: 424). Ao longo do capítulo, as interações dos médicos cearenses com outros atores, de dentro e fora do estado, serão discutidas como parte da constituição de redes relacionadas ao combate ao câncer.

O conceito de *contestação cumulada*, por sua vez, remete ao trabalho de John Pickstone (2008) sobre o desenvolvimento de técnicas e tecnologias dedicadas ao diagnóstico e tratamento do câncer. Para o historiador, a configuração da prática médica não ocorre pela simples acumulação de novos métodos e equipamentos disponíveis aos profissionais, mas é guiada pelas disputas e interesses dos campos médicos em cada contexto nacional e local. Em linhas gerais, Pickstone sugere que a preferência pelo uso do método cirúrgico em relação à radioterapia, por exemplo, não seria uma questão somente de eficácia terapêutica, mas também de tensões entre cirurgiões e radiologistas. Para compreender a organização da cancerologia no Ceará, será necessário detalhar essas tensões e mapear os caminhos seguidos pelos médicos em sua prática cotidiana.

Ao longo do texto, discutirei como determinados personagens, principalmente médicos, se mobilizaram para afirmar a importância do câncer no território cearense. Para tanto, utilizo documentação referente à trajetória da medicina e da saúde pública no Ceará, com destaque para a publicação Ceará Médico, material bibliográfico e biográfico produzido por esses personagens sobre o/no período estudado e outras fontes referentes à trajetória das ações anticâncer, como decretos-leis, relatórios de instituições, atas de reuniões, discursos proferidos pelos médicos, e teses defendidas na Faculdade de Medicina do Ceará.

Da Santa Casa à Universidade do Ceará: os espaços da cancerologia em Fortaleza

No início da década de 1940, o sistema de assistência aos doentes no Ceará tornou-se tema de debate entre a classe médica local, sobretudo no ambiente do Centro Médico Cearense (CMC)²⁷. A criação de novas instituições assistenciais, iniciada no decênio anterior, estava relacionada às mudanças nas políticas de saúde em âmbito estadual e nacional, como a proposição da Reforma Pelón, em 1933, e a reestruturação da saúde pública promovida pelo governo Vargas, sobretudo a partir da Reforma Capanema, de 1935 (Fonseca, 2007). Como aponta Pedro Sampaio (1945), àquela altura, Fortaleza experimentava o estabelecimento dos primeiros espaços específicos de saúde, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, a Maternidade Dr. João Moreira (posteriormente nomeada de César Cals), e a Sociedade de Assistência aos Cegos (popularmente conhecida como Instituto dos Cegos, localizado na Avenida Bezerra de Menezes).

Por outro lado, a elite local possuía ao seu dispor algumas Casas de Saúde, estabelecimentos privados que forneciam serviços clínicos e cirúrgicos para os seus “clientes”, demarcando o braço liberal da profissão médica em Fortaleza. Alguns médicos, os enquadrados na elite médica, atuavam em três frentes (até 1948): o serviço privado nas Casas de Saúde; a representação de classe, no CMC; e a assistência pública ou filantrópica, nos institutos de assistência e na Santa Casa de Misericórdia.

A Santa Casa, por sinal, manteve a centralidade no sistema assistencial do Ceará até a segunda metade do século XX, quando a rede hospitalar local presenciou expansão significativa, sob o regime previdenciário. Na década de 1940, a imensa maioria das pes-

²⁷ Criado em 1913, o Centro Médico Cearense foi a principal arena de discussão e planejamento de temas referentes à medicina local no século XX, vinculando-se ao associativismo médico bastante forte no início do século, e reunindo os principais nomes da profissão no estado. Segundo Gadelha (2012), o CMC exerceu importante papel na delimitação de uma “elite médica” em Fortaleza, gravitando em torno da agremiação.

soas que necessitavam de assistência iam à Misericórdia localizada no centro da capital, onde se aglutinavam serviços específicos e o atendimento aos mais pobres. Mesmo com a expansão realizada nos anos 1930 e 1940, a assistência à saúde no Ceará (bem como no restante do Brasil) era paupérrima, e não dava conta das necessidades da população.

No caso da assistência aos pacientes de câncer (à época, chamados de cancerosos), a situação era a mesma de muitas outras doenças: os enfermos pobres buscavam ajuda na Santa Casa, sendo ofertados a eles procedimentos cirúrgicos quando possível para retirada de tumores palpáveis, como mama e pele; os clientes (aqueles que podiam pagar por algum serviço de saúde) recorriam ou as Casas de Saúde, em caso de algum procedimento terapêutico relevante, ou ficavam em suas casas sem apresentar a doença para a sociedade (Aguiar, 1932).

Naquele período, o câncer era uma doença associada a ações filantrópicas, não de saúde pública. Isso significava que a organização de ações de combate à doença, como a criação de uma instituição específica de assistência aos cancerosos, deveria partir da iniciativa de empresários, senhoras da “alta sociedade” ou da atuação individual de políticos. À saúde pública, naquele momento, após a criação do Serviço Nacional de Câncer, em 1941, cabia dois tipos de empreendimento: o incentivo à formação de novos institutos de câncer nos estados da federação e a realização de campanhas educativas para “conscientização da população” (Teixeira e Fonseca, 2007). Até os anos 1950, o alcance das ações do Serviço era limitado ao Rio de Janeiro, havendo ações bem estruturadas ocorrendo também na Bahia, em São Paulo e no Rio Grande do Sul.

A iniciativa de se criar uma instituição anticâncer em Fortaleza tomou corpo em outros círculos da elite local, envolvendo um pequeno grupo de médicos interessados na organização de ações contra a doença no estado. Sua gênese se relaciona à criação, em novembro

de 1944, de uma sociedade mantenedora para um futuro instituto de câncer, por médicos e representantes da elite econômica cearense²⁸.

Dessa forma, no dia 25 de novembro de 1944, uma reunião extraordinária nas dependências do Centro Médico Cearense reuniu um grupo de médicos e outros membros da elite de Fortaleza, visando oficializar a criação da Sociedade Mantenedora do Instituto do Câncer do Ceará (ICC), responsável pela criação do espaço destinado à prática específica da cancerologia no estado, com o objetivo de organizar ações de combate à doença e de promover assistência aos cancerosos. De início, Waldemar Alcântara:

[...] fez um relato detalhado a respeito do plano qual de fundação do referido instituto. Explicou que a ideia, surgida dele e dos srs. Antonio de Queiroz Jucá e Walter de Moura Cantídio, os quais diante do entusiasmo com que foram acolhidos pelo corpo médico e pessoas e instituições interessados em movimentos dessa natureza resolveram convocar aquela sessão de fundação. Explicando as elevadas finalidades da novel organização, fez um esboço do problema do câncer, chamando a atenção para o alastramento da moléstia e da falta de meios existentes em nosso estado para combatê-la. (Juaçaba *et. al.*, 1994)

Na sequência da reunião, outros médicos envolvidos na mobilização pela organização da cancerologia no Ceará se pronunciaram, como César Cals, presidente do CMC, e Luiz Gonzaga da Silveira, ressaltando o caráter de Sociedade Beneficente da instituição, uma vez que consistia em uma entidade de cunho privado, criada a partir da iniciativa de um grupo de pessoas do universo médico, intelectual e filantrópico de Fortaleza, sem partir diretamente de algum indicativo governamental ou de algum programa de investimento público.

²⁸ Participaram da fundação da Sociedade Mantenedora do Instituto do Câncer do Ceará os médicos Antônio Jucá, Haroldo Juaçaba, Jurandir Picanço Livino Pinheiro, Luiz Gonzaga da Silveira, Saraiva Leão, Waldemar Alcântara e Walter Cantídio; o padre Arquimedes Bruno; o deputado Paulo Sarasate; o jurista Antônio Martins Filho; e o escritor Fran Martins.

Todavia, apesar do caráter filantrópico-privado dessa instituição, os médicos fundadores intentavam que fosse vinculada à campanha de combate ao câncer do Serviço Nacional de Câncer, a fim de serem feitos repasses de verba e de receber apoio político institucional para a construção do espaço físico do ICC e para a instalação de serviços como o de radioterapia, por exemplo (Araújo Neto, 2016).

Em virtude da criação dessa sociedade, faz-se bastante corrente na memorialística médica do Ceará referências à década de 1940 como um marco fundamental para as ações contra o câncer no estado (ICC, 2004; Juaçaba et. al., 1994.; Silva, 2011). No entanto, é preciso problematizar essas visões, pois, na prática, não foi criado nenhum espaço específico para atendimento aos cancerosos, ensino ou pesquisas sobre a doença. O que passou a existir, em 1945, foi um ambulatório e um consultório para atendimento para pacientes de câncer na Santa Casa de Misericórdia. Isso não retira a importância da reunião de fundação da Sociedade Mantenedora, mas somente indica a formalização de uma agenda ligada a personagens específicos, ou seja, o câncer era formalmente de interesse de alguns médicos, políticos e intelectuais cearenses.

Após a fundação do ICC, as dificuldades de seus fundadores em conseguir criar um espaço autônomo para a instituição fez com que eles articulassem outras maneiras para viabilizar a prática da oncologia em Fortaleza, sendo uma delas a vinculação ao processo de criação da Faculdade de Medicina do Ceará.

Desde a década de 1910, quando fora criada a Faculdade de Direito em Fortaleza, diversos atores intencionavam fundar uma escola médica na capital do estado, sobre o preceito de que era necessário ao Ceará formar seus próprios médicos (Alencar, 1958). Na década de 1940, a intenção ganhou formato de projeto, defendido por indivíduos interessados na institucionalização da prática médica e na constituição de uma “medicina científica” no estado (Leal, 1978; Magalhães, 1945). A mobilização por uma ciência médica local ganharia força principal-

mente após a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Médicos Católicos, em 1946, onde, de forma mais explícita, foi posta a proposição de criação de uma faculdade de medicina em Fortaleza, por Jurandir Picanço, principal entusiasta do projeto de escola, fundador do ICC e orador oficial do Centro Médico Cearense (CBMC, 2010).

Apesar de levantar questionamentos entre os médicos (Magalhães, 1945), sobretudo entre aqueles que acreditavam ser prioritária ao Ceará a resolução dos principais problemas sanitários, como a hanseníase, a boubá e o tracoma, a mobilização pela faculdade conseguiu angariar aliados na elite local, como Antonio Martins Filho. Em 1947, Jurandir Picanço, juntamente com outros médicos, políticos e intelectuais de Fortaleza, criaram o Instituto de Ensino Médico. Apesar de ser nomeado como instituto, o IEM consistia em uma associação formada com o intuito de viabilizar financeiramente e juridicamente a criação de uma escola médica no Ceará. O plano de Jurandir Picanço, presidente do “instituto”, era fundar a faculdade como uma entidade privada, com reconhecimento do poder público²⁹ (IEM, 1947). Nas reuniões semanais, realizadas no Centro Médico ou na casa de Picanço, foram colocadas as pautas para a implantação da faculdade, sendo inclusive formulado um livro de ouro para a arrecadação de fundos (Ibidem).

A presença dos fundadores do Instituto do Câncer no processo de criação da Faculdade do Ceará é fundamental para se pensar a organização das ações anticâncer no Estado. Jurandir Picanço, Waldemar Alcântara, Walter Cantídio, Livino Pinheiro e Newton Gonçalves eram participantes ativos das reuniões do IEM, com o primeiro ocupando a presidência da instituição. Em 1947, Waldemar Alcântara propôs que o ICC, que então presidia, se tornasse um setor da futura faculdade (IEM, 1947: 20).

²⁹ A Faculdade de Medicina do Ceará, criada em 1948, tornou-se pública em 1954, quando foi criada a Universidade do Ceará, e a escola médica foi incorporada a sua estrutura. Existem elementos para se acreditar que a criação da Faculdade era parte de um projeto da elite local para a criação de uma universidade, como um elemento tanto simbólico quanto prático na formação da própria elite. Um elemento para essa análise está em Martins Filho, 1949.

Apesar de bem aceita pela maioria do conselho diretivo do IEM, a proposta gerou algumas divergências entre os membros, como questionamentos sobre as condições da faculdade incorporar uma instituição que demandaria quantidade importante de verbas para o seu funcionamento. Apesar da discordância, foi decidido que a incorporação seria feita, e na sessão seguinte deveria ser apresentado um estudo sobre o assunto.

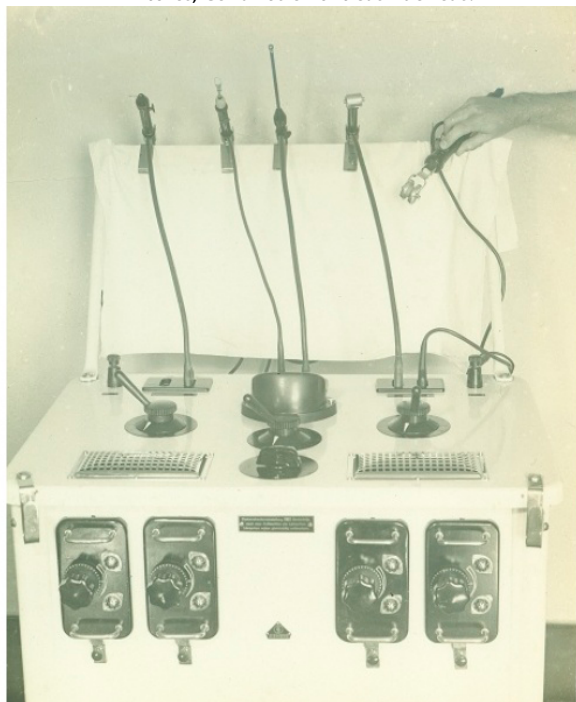
Na reunião realizada no dia 14 de outubro de 1947, foram apresentadas as necessidades do Instituto do Câncer para seu funcionamento e os detalhes de sua anexação à faculdade de medicina. A vinculação do ICC à Faculdade era considerada fundamental pelo presidente do instituto, pois possibilitaria mais recursos governamentais para a iniciativa do combate ao câncer. Nessa mesma perspectiva, foi decidido que seriam tomadas providências, junto ao Serviço Nacional de Câncer, para que esse fornecesse o Radium e auxiliasse técnica e financeiramente o Instituto (*Ibidem*: 23). De acordo com a concepção de saúde vigente à época, a Faculdade de Medicina, bem como o Instituto do Câncer, era uma iniciativa de cunho privado, em parte custeada pelo governo. Os médicos buscavam do poder público a autorização para o funcionamento da escola médica e verbas para a manutenção do ICC, o que permitiria a continuidade dos serviços direcionados aos doentes e, ao mesmo tempo, contribuía para a sua credibilidade no campo médico.

Em 12 de maio de 1948, a Faculdade de Medicina do Ceará foi inaugurada, instalada em um prédio na Praça José de Alencar, no centro de Fortaleza. Nesse espaço, foram criados dois setores destinados ao tratamento de pacientes com câncer: o Serviço de Radioterapia e um ambulatório equipado para a realização de eletrocirurgias³⁰. Outro serviço de grande importância para a prática da cancerologia foi o

³⁰ A técnica, trazida ao Brasil pelo cirurgião gaúcho Mário Kroeff, na década de 1920 “era elaborada por meio de um bisturi que transmitia calor aos tecidos por meio de energia elétrica de alta frequência. Ela possibilitava incisões mais amplas com menor sangramento, por coagular os tecidos próximos à ação do bisturi” (Teixeira e Fonseca, op. cit.: 42 – 44).

de Anatomia-Patológica, dirigido por Livino Virgínio Pinheiro, um dos fundadores do Instituto do Câncer. Criado em 1949, o serviço tinha a função de produzir dados a partir de estudos anatômicos de lesões e processos inflamatórios em pacientes atendidos em consultórios particulares e no Instituto do Câncer do Ceará. A partir desses dados, eram elaborados estudos sobre o problema do câncer na capital.

Figura 1: *Aparelho de Eletrocirurgia. Imagem do acervo do Projeto História do Câncer: Atores, Cenários e Políticas Públicas.*



Além da vinculação à Faculdade de Medicina, os médicos envolvidos com a estruturação da cancerologia cearense buscaram arregimentar alianças com a elite econômica local para empreender atividades filantrópicas. Personagens como Fernando Pinto, presidente da Companhia Importadora de Máquinas e Acessórios Irmãos

Pinto, a Cimaipinto, e Maria José Weyne, esposa do ex-prefeito de Fortaleza, Álvaro Weyne, foram fundamentais para a estruturação da assistência aos cancerosos na cidade. Na direção de duas associações filantrópicas - a Fundação Júlio Pinto e a Associação Cearense de Assistência aos Cancerosos - ambos foram importantes na organização do principal serviço de atendimento a doentes de câncer do Ceará no período, o Serviço de Cancerologia Fernando Pinto, que funcionou nas dependências da Santa Casa (Juaçaba, 1994: 118).

O Serviço foi criado em 1949, com o financiamento do empresário Fernando Pinto, importante personagem na filantropia local. O objetivo dessa seção era lidar com os pacientes que não podiam arcar com os custos de tratamentos particulares e não conseguiam atendimento nas instalações do Instituto do Câncer, agora alocado na faculdade, pois nesse período, o atendimento aos enfermos de fora da capital cearense ocorria em Fortaleza. O Serviço de Cancerologia possuía uma função primordial de atendimento aos que se deslocavam do interior para o centro administrativo do estado.

Além de financiar a criação do serviço, Fernando Pinto também atuou como um mecenas para alguns médicos do Instituto do Câncer, como Livino Pinheiro, por exemplo, que, a partir de uma demanda do ICC e da Faculdade de Medicina – a criação do Serviço de Anatomia Patológica -, recebeu uma bolsa de estudos da Fundação Júlio Pinto para se tornar o primeiro especialista em anatomia patológica do estado, em 1948. A especialização foi um aspecto fundamental na trajetória do médico que passou a ocupar uma posição central tanto no ICC quanto na Faculdade de Medicina, dirigindo um dos departamentos mais importantes da escola médica e assumindo a cátedra de Anatomia e Fisiologia Patológicas.

Outro aspecto fundamental na rede de filantropos conformada em torno do controle do câncer no Ceará diz respeito à atuação feminina, especificamente das senhoras da elite fortalezense, associadas à Rede Feminina do Instituto do Câncer do Ceará. A Rede foi

um serviço essencial para a disseminação das ações anticâncer entre a população de Fortaleza, pois promovia campanhas de educação em saúde e apoio a enfermos, sem se limitar à linguagem especializada da medicina. De acordo com a própria coordenadora da Rede, Heloísa Juaçaba, o serviço tinha quatro funções: 1) difundir informações sobre a incidência da doença e os possíveis meios para evitá-la; 2) iniciar campanhas ou participar das promovidas por outros órgãos, governamentais ou filantrópicos, relacionadas com os cuidados com o câncer; 3) angariar fundos para manter ou ajudar a manter serviços e entidades de prevenção, detecção precoce, tratamento e reabilitação dos pacientes; e 4) colaborar com os profissionais da área, na melhoria e expansão dos serviços prestados, bem como no aperfeiçoamento dos mesmos no uso de novas tecnologias (Juaçaba, 1994: 57).

Assim como em outros estados, a Rede Feminina do ICC teve importante participação na mobilização pela construção do Hospital do Câncer do Ceará, iniciada no mesmo ano de criação da associação. Um ponto de destaque na sua trajetória foi sua articulação na compra de insumos centrais à prática médica, como aquisição, ainda em 1954, de 240 miligramas de Radium, para utilização no tratamento do câncer do colo uterino (Ibidem:56).

A articulação entre os médicos e os membros da elite local interessados nas ações anticâncer possui um grande valor analítico na compreensão do processo de organização da cancerologia e do combate ao câncer no Ceará. Primeiramente, como tem sido apontado nesta seção, remete à ideia de que o processo de estruturação da prática médica, com espaços, instrumentos, saberes e técnicas específicos, não está restrito ao cotidiano dos médicos ou outros profissionais de saúde, e sim, envolve diversos personagens da vida social, operando a partir de agendas e visões de mundo específicas, mas que confluem em objetivos comuns (Latour, 2000). Isso demonstra que o trabalho médico ocorria dentro ou fora do espaço clínico/laboratorial, não se limitando à atuação do próprio médico, e sim,

estando condicionado a uma série de relações envolvendo condições financeiras, legitimidade social etc. Personagens como Fernando Pinto, Maria Weyne, Heloísa Juaçaba, Paulo Sarasate, entre outros citados até o momento, tiveram papel decisivo nas ações anticâncer no Ceará, fossem elas bem-sucedidas ou não. Estavam no meio do processo, tinham recursos para definir direcionamentos e permitir ou inibir determinadas formas de agir dos médicos. Dito em outros termos, a estruturação da cancerologia se deu pelas articulações dos médicos com seus aliados, não pela simples imposição do conhecimento profissional (Ibidem).

O segundo ponto que chama atenção é como uma agenda de um grupo determinado pode ganhar evidência a partir da articulação dos envolvidos com novos aliados. Como foi apontado no tópico anterior, o câncer era um tema pouco mencionado no Ceará na década de 1940, mesmo após a criação do ICC tendo pouquíssima repercussão social. Nos anos 1950, a partir do alistamento de membros da elite cearense, a doença tomou espaço em fóruns mais amplos do que o Centro Médico Cearense e sua revista, trazendo um novo cenário para a atuação dos médicos envolvidos com a cancerologia.

A construção da prática: diagnóstico e tratamento do câncer em Fortaleza

Até então, analisei as articulações entre médicos, filantropos e políticos para criarem e organizarem espaços para a assistência a cancerosos no Ceará, a partir de duas frentes de ação: uma ligada à fundação da Faculdade de Medicina e ao projeto de incorporação do Instituto do Câncer do Ceará à escola médica; e outra referente à mobilização pela construção de um hospital para cancerosos vinculado ao ICC, centralizando todas as ações de controle dos tumores na instituição criada em 1944. Entretanto, na medida em que esses

espaços iam se estruturando, as técnicas e conhecimentos operados pelos cancerologistas em suas práticas clínicas também iam sendo moldados, visando constituir não somente um grupo de promotores de medidas anticâncer, mas também de autoridades médicas quanto ao trato com a doença.

Mas, afinal, como se delineou a prática da cancerologia no Ceará nesse período? De que maneira as técnicas e saberes mobilizados pelos médicos se relacionam com o processo de organização do combate à doença no estado? Quais os interesses e disputas envolvidos na seleção de procedimentos médicos para a prática clínica? Quais os diálogos estabelecidos pelos médicos cearenses com profissionais de outros estados ou mesmo do exterior?

O primeiro ponto a ser discutido é a própria concepção de câncer naquele período. De modo geral, a medicina brasileira observava a doença como resultado de lesões e irritações sucessivas em uma região, sendo um problema local de um tecido ou órgão específico (Teixeira, 2009). Essa concepção, que ganhou força no Brasil a partir da década de 1930, tem origem na perspectiva anatomoclínica, orientada pela compreensão das dinâmicas próprias das doenças no corpo humano (vida patológica), reforçando a importância de observar lesões e irritações dentro e fora do organismo, onde estariam as origens das enfermidades (Foucault, 1994). A partir disso, ganhou força na medicina, sobretudo a vinculada aos tumores, o conceito médico de detecção precoce.

Segundo Ilana Löwy, esse conceito foi desenvolvido a partir dos avanços nos procedimentos cirúrgicos e dos estudos sobre a natureza das lesões cancerosas nos últimos anos do século XIX, principalmente com a compreensão do mecanismo da metástase (dispersão das células cancerosas para outros tecidos e órgãos) e do “progresso linear” da doença (posteriormente nomeado de história natural). A partir desse entendimento parcial de como o câncer se estabelece e progride no corpo humano, médicos norte-americanos,

franceses e britânicos passaram a buscar o diagnóstico nos estágios mais iniciais possíveis da doença (Löwy, 2010: 2). A consolidação da ideia de que o câncer só é curável quando descoberto o mais cedo possível acompanhou as inúmeras incertezas em torno da doença, como a possibilidade de curar alguém que a tivesse instalada no corpo, ou quanto a sua própria natureza.

No Ceará, como em outras regiões do país, a importância da detecção precoce era destacada antes da criação do Instituto do Câncer do Ceará ou mesmo da atuação do grupo de cancerologistas, com os trabalhos publicados no periódico Ceará Médico antes da existência do ICC tomando a ideia do diagnóstico precoce do câncer como ponto central para uma intervenção bem sucedida no paciente (Araújo, 1940). A partir de 1948, as reflexões de médicos em torno de como deveria ser diagnosticado e tratado o câncer ganharam um tom mais especializado, explorando formas específicas de detectar o aparecimento de um tumor.

De modo geral, havia três tipologias de técnicas para a detecção de tumores em meados do século XX: a obtenção de imagens radiológicas, a própria visualização de uma área lesionada, ou a retirada de uma amostra do tecido suspeito (a biópsia) (Juaçaba, 1950). Apesar de todos os tumores serem encarados a partir de tecnologias oriundas desse tripé, havia diferenças pontuais na constituição de práticas diagnósticas para os diversos tipos de câncer, trazendo pontos interessantes a serem abordados.

Por exemplo, em comunicação apresentada em 1948 na II Reunião Anual do Centro Médico Cearense, Raimundo Vieira da Cunha, médico atuante na agremiação e participante do círculo de profissionais que giravam em torno de Waldemar Alcântara, Jurandir Picanço e Walter Cantídio, defendera que o diagnóstico dos tumores gástricos deveria se dar de forma precisa somente pela via da pesquisa laboratorial, que indicava aspectos bioquímicos do sistema digestivo do paciente (como o excesso de suco gástrico no estômago, por

exemplo) capazes de referendar um diagnóstico precoce de câncer, o que, segundo ele, muitas vezes não era possível com a radiografia do sistema digestivo ou mesmo a gastroscopia (Cunha, 1948). O argumento de Cunha diferia de referências importantes da cancerologia no período, como os cirurgiões norte-americanos Philip Toreck e George Pack, defensores da esofagogastrosopia (Toreck, 1948) e da gastroscopia (Pack, 1948).

Essa diferença de posicionamentos quanto ao melhor procedimento a ser utilizado para diagnosticar uma enfermidade também dizia respeito a expectativas distintas em torno do conhecimento produzido pela ciência médica e às disputas em termos da própria autoridade na dimensão da prática, ou seja, quem seria o profissional mais indicado para lidar com o câncer. Se, por um lado, a ideia forte do laboratório como uma forma de “erguer o mundo” (Latour, 1983) a partir de observações microscópicas era bastante influente na medicina a partir do fim do século XIX, também era impactante a possibilidade dos cientistas de visualizarem o corpo por dentro, vê-lo em pleno funcionamento e compreender sua dinâmica a partir de novas técnicas e ferramentas (Ortega, 2008).

Figura 2: *Gastroscoopia vertical realizada com um gastroscópio*



Além disso, havia o aspecto profissional por trás dos procedimentos de detecção do tumor: mais do que saber qual ferramenta permitiria um diagnóstico “mais cedo”, estava em jogo a definição do especialista mais indicado para a tarefa da identificação do câncer. Os cirurgiões, por exemplo, tendiam a defender a biópsia como técnica definitiva para o diagnóstico do câncer, da mesma forma que radiologistas, como Alber Vasconcelos, sugeriam uma primazia das imagens radiológicas. Tratava-se de uma “contestação cumulada”, como aponta Pickstone (2008).

No âmbito dos debates sobre qual procedimento diagnóstico seria mais apropriado para a detecção precoce dos tumores, alguns personagens importantes, como Juaçaba, adotaram um posicionamento defensor de uma conjunção das técnicas, pois, segundo ele, era necessário haver “naturalmente a confiança do cirurgião na habilidade do radiologista assim como na sua própria” (Juaçaba, 1948: 73).

De toda forma, é importante ressaltar que o processo de estruturação da prática médica de diagnóstico e tratamento do câncer remetia também à definição de quem seriam os praticantes da cancerologia, quem poderia trazer para si a credibilidade de um “especialista”.

Na abordagem a alguns tumores, a demarcação dos especialistas responsáveis pela assistência aos doentes era nítida, como no caso dos tumores uterinos e dos ginecologistas. O câncer do útero foi um objeto de atenção da ginecologia desde antes da própria organização da cancerologia (Teixeira, 2015). No século XIX, a importância dessa doença na população feminina europeia e norte-americana levou à atuação de médicas e cirurgiãs dedicadas ao tratamento de mulheres acometidas pelo câncer uterino, sobretudo do colo. No início do século XX, um grupo de médicos argentinos, com destaque para Angél Roffo, desenvolveu pesquisas importantes sobre a patogênese dessa enfermidade, contribuindo em um dos conceitos fundamentais para o controle do tumor: o de lesão pré-cancerosa (Löwy, 2010).

A partir dessa concepção, existiria um estágio no qual as células cancerosas ainda não teriam iniciado o seu processo de mitose desordenada, mantendo-se nos limites da membrana celular. Nesse estágio, entretanto, algumas formas primárias de lesão seriam capazes de identificação, permitindo um diagnóstico preventivo do tumor, mapeando-o antes mesmo de sua formação propriamente dita. Com base nesse conceito, foram desenvolvidas ferramentas diagnósticas visando à detecção das lesões passíveis de se tornarem câncer, com principal destaque para duas: a colposcopia, elaborada pelo médico alemão Hans Hinslemann, e a citologia ou esfregaço vaginal, vinculado ao grego George Papanicolaou.

O exame citológico foi amplamente utilizado na Europa e nos Estados Unidos para a detecção de tumores uterinos, sendo considerada a “ferramenta certa para o trabalho” (right tool for the job); entretanto, no Brasil, teria prevalecido na metade do século o chamado “modelo triplo”, que tinha por base a adoção da colposcopia e da ci-

tologia em todos os exames preventivos, assim como a realização de biópsias dos casos suspeitos ao colposcópico (Teixeira e Löwy, 2011). Segundo esses autores, teria predominado entre os três métodos o uso da colposcopia, um exame realizado a partir da visualização do colo uterino por um instrumento munido de uma lente de alta precisão (similar ao gastroscópico). A citologia, por sua vez, era realizada a partir do recolhimento de estratos vaginais fruto dos esfregaços, postos em lâminas para a leitura de patologistas e/ou citotécnicos.

Em 1949, o ginecologista Luiz Gonzaga da Silveira, médico fundador do Instituto do Câncer do Ceará, e catedrático de Técnica Operatória e Cirurgia Experimental da Faculdade de Medicina do Ceará, publicou um artigo no periódico *Ceará Médico*, intitulado *Afeções Crônicas do Colo do Útero*, analisando dados obtidos a partir do funcionamento do ICC após a instalação na escola médica. Um dos pontos abordados por Silveira dizia respeito exatamente ao modelo de detecção precoce a ser adotado para o controle do câncer de colo do útero no estado. Inicialmente, o ginecologista fez menção às iniciativas de combate aos tumores uterinos no Rio de Janeiro e em São Paulo, destacando a atuação do Instituto de Ginecologia, localizado no Rio e dirigido por Arnaldo de Moraes, importante personagem na constituição de *redes* de ferramentas, técnicas e saberes sobre o câncer de colo no país (Lana, 2012).

Porém, ao indicar como se dava a detecção dos tumores de útero no Ceará, o médico afirmou que “nos casos por nós observados não empregamos a colposcopia” (Silveira, 1949: 23). Segundo ele, não havia discussão quanto à eficácia ao método de Hinselmann, porém, o uso do colposcópico era algo difícil de instalar nos serviços de saúde cearenses, sendo “praticável, apenas, em excelentes serviços hospitalares”. Por fim, Luiz Gonzaga destaca que:

Enquanto, porém, não se descobrem meios mais simples de diagnóstico precoce e menos dispendiosos, ao

alcance, portanto, de qualquer ginecologista, interessante seria, indubitavelmente, a prática sistemática do processo de Papanicolau, cada dia enriquecido por recursos tintoriais mais sutis, processo esse 'baseado no fato de que os carcinomas do colo e do fundo do útero são lesões esfoliativas em que as células da superfície livre se destacam e acabam caindo na cavidade vaginal'. A técnica do esfregaço se nos afigura relativamente simples e de baixo custo, apresentando ainda a vantagem de não causar mutilações, mesmo levemente. E tanto se justifica essa providência, quanto o processo já vem alcançando foros de método geral de diagnose precoce, como acima frisamos. (Ibidem: 23)

Observando o cenário descrito pela historiografia que tratou do controle do câncer de colo do útero em meados do século XX, é possível considerar o modelo proposto por Silveira para o Ceará uma particularidade local, no sentido de que uma ferramenta diagnóstica posta como algo caro ao modelo brasileiro, desenvolvido principalmente no Instituto de Ginecologia (RJ) e no Hospital Aristides Maltez (BA), não era utilizada pelos médicos cearenses.

Esse ponto se relaciona a um dos aspectos fundamentais do conceito de *redes* desenvolvido por Latour: existem diferenças substanciais em diversos nós das *redes*, no que diz respeito à capacidade material dos cientistas de atuarem em cada "central de cálculo", bem como ao próprio desenvolvimento da tecnociência em cada região. Ou seja, apesar de ideias, práticas, instrumentos e pessoas circularem intensamente pelas redes, isso não significa considerar a atividade científica algo "universal" ou isenta dos fatores locais que a constroem. Pelo contrário, um dos aspectos importantes em analisar a circulação de técnicas como a colposcopia (desenvolvida por um alemão, consolidada como ferramenta diagnóstica no Rio de Janeiro e na Bahia) é perceber como as diferenças regionais/locais dão novos usos (ou desusos) a essas práticas, compondo a ciência como algo contextual, mas não necessariamente particular.

O argumento de Luiz Gonzaga para a preferência pelo exame Papanicolau é algo que tem chamado a atenção dos historiadores e sociólogos da ciência mais recentemente: a importância do dinheiro no cotidiano da prática médica. Os empreendimentos em saúde e medicina dependem de investimento, seja da esfera estatal, seja da privada, sendo o dinheiro um elemento primordial para o estudo dos historiadores sobre as condições de possibilidade para que determinadas ações em saúde tomem lugar. No caso do Ceará, um estado pobre em meados do século XX, com uma estrutura hospitalar limitada, o financiamento à saúde era algo complicado, principalmente para a obtenção de equipamentos de ponta para o período.

Nesse sentido, a opção de Gonzaga da Silveira, médico influente nos direcionamentos do Instituto do Câncer do Ceará, pelo uso do Papanicolau em detrimento à colposcopia, ao que parece, não se deu por um dissenso quanto à funcionalidade do aparelho, e sim, à dificuldade dos serviços de saúde cearenses em obter a ferramenta para o uso cotidiano. Sobretudo no caso do câncer, em que a diagnose e o tratamento dependem de tecnologias complexas, é preciso levar em conta o acesso dos médicos e dos serviços de saúde aos procedimentos, muitos dos quais possuíam custos elevadíssimos para sua aquisição.

Em um balanço sobre os primeiros anos de funcionamento do ICC e dos rumos da cancerologia no Ceará, Juaçaba indicava que havia três meios terapêuticos à disposição para os cancerosos: a cirurgia, os raios-X e o radium (Juaçaba, 1950). Falando no lugar de um cirurgião, Haroldo Juaçaba apontava que algumas limitações na prática cirúrgica haviam sido reduzidas, “seja pelo avanço cirúrgico, seja pela maior divulgação entre o público leigo das noções iniciais sobre a doença e conseqüente procura por especialistas para esclarecimento de um maior número de casos” (Ibidem: 6). Esse interesse pela cirurgia era um aspecto marcante na terapêutica do câncer, pois, “desde o desenvolvimento da cirurgia moderna, no terceiro quartel

do século XIX, a doença esteve intimamente ligada à ação dos cirurgiões, principais especialistas nas técnicas de ablação dos tumores” (Teixeira, 2010: 19). Além disso, personagens de referência na organização da cancerologia em diversos estados, como Mário Kroeff, no Rio de Janeiro, Antônio Prudente, em São Paulo, Fernando Luz, na Bahia, e o próprio Juaçaba, eram cirurgiões, dando centralidade a essa prática no controle do câncer.

Grosso modo, é possível afirmar que havia uma condição comum aos procedimentos cirúrgicos direcionados ao câncer nesse período: em sua maioria, tratava-se de “cirurgias totais” ou radicais. Essa terminologia diz respeito à forma agressiva pela qual o corpo era afetado pela extirpação dos tumores, sob a justificativa de que era necessário traçar uma margem de segurança para evitar o retorno da lesão cancerosa. No caso das ablações totais dos tumores, havia também uma tendência à retirada do órgão comprometido, traçando uma transformação radical na vida do paciente; era o caso da gastrectomia total (retirada do estômago), da histerectomia total (retirada do útero), e da mastectomia total (retirada do seio). Aos médicos, cabia utilizar o argumento de que mais valia estar vivo do que sofrer pela mutilação do corpo, ou, como afirmou Antônio Prudente, “no Câncer, o problema estético ocupa um plano inteiramente secundário” (Prudente, 1939: 183). Entretanto, esse posicionamento, recorrente em vários textos médicos, não significava a ausência de reflexões sobre o uso desses procedimentos, na tentativa de formular argumentos “duros”³¹ legitimando a opção por essas técnicas terapêuticas.

Em 1951, Haroldo Juaçaba realizou um estudo sistemático acerca do câncer de mama, relacionando aspectos mais gerais apresentados na literatura médica do período com os dados produzidos e obtidos por ele em sua atuação clínica. Nesse trabalho, o cancro-

³¹ Os argumentos “duros” são as afirmações baseadas em dados capazes de indicar a eficiência de uma determinada técnica. Como apontam Shapin e Schaffer (2011), esse esforço de produzir “questões de fato” (*matters of fact*) era parte da estratégia de legitimação da argumentação científica, fazendo com que os pares “vissem e acreditassem” nos posicionamentos apresentados.

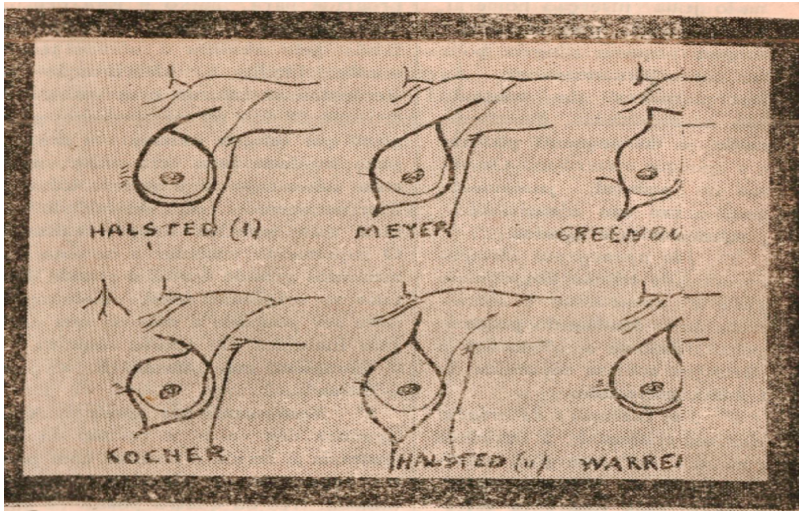
logista coloca a mastectomia como único método eficaz para o tratamento do câncer da mama, chegando a indicá-la em casos somente suspeitos de tumor (Juaçaba, 1951). Segundo o próprio médico, essa abordagem se dava devido às incertezas que giravam torno do tumor mamário, pois “muitos tumores do seio são descobertos por acaso, e muitas vezes já de tamanho grande e com gânglios auxiliares palpáveis” (Ibidem: 30). Nesse caso, como já foi mencionado, o procedimento adotado era a cirurgia radical, ou mastectomia halstediana.

Esse método, sistematizado pelo médico norte-americano William Halsted, em meados do século XIX, consistia em cortes radiais sucessivos em torno do tumor, retirando quaisquer tecidos considerados ameaçados por uma proliferação das células cancerosas, chegando, em alguns casos, a mutilar desde a região do seio até o braço inteiro da pessoa, no intuito de reduzir as chances do retorno da doença. Apesar da agressividade dessa técnica, ela foi considerada por muitos anos a única saída eficaz para combater o câncer de mama, sendo adotado pela imensa maioria dos médicos para o tratamento desse tipo de tumor. Somente na segunda metade do século XX houve mudanças substanciais no tratamento do câncer mamário, com a utilização combinada da mastectomia com a radioterapia, a quimioterapia e a hormonoterapia.

No cenário da prática médica cearense de meados do século, essa parecia ser também a técnica dominante, com a adoção dos nove passos indicados por Halsted em seu método original. Segundo Juaçaba:

Na mastectomia radical pouca coisa tem sido acrescentada após a técnica originariamente descrita por Meyer e Halsted. Visamos nessa operação a retirada de toda a glândula mamária, dos músculos peitorais do conteúdo linfático axilar, de regular quantidade de pele ao redor do tumor tudo em uma só peça e com o mínimo de trauma e de compreensão do tumor. (Ibidem: 23).

Figura 3: Quadro evolutivo das incisões na mastectomia radical.



A conexão entre cirurgia e câncer de mama se deu de forma estreita, apesar do desenvolvimento de novas técnicas para a detecção e o tratamento dos tumores. O uso da biópsia para o diagnóstico e o da mastectomia para a extração marcaram uma forma de lidar com a doença que mantém traços no cenário contemporâneo, com a demarcação de uma especialidade médica paralela à cirurgia e à oncologia, dedicada ao cuidado da mama, a mastologia. Juaçaba participou da criação da Sociedade Brasileira de Mastologia, na década de 1960, o que levou a maiores discussões acerca da prática da mastectomia, acompanhando as críticas ao método realizadas na Europa e nos Estados Unidos (Silva, 2011). Ainda assim, era persistente o argumento de cirurgiões indicando que a mutilação pela cirurgia radical era um baixo preço a ser pago pela extração do tumor, como indica a afirmativa de Antônio Prudente em 1939.

Em outros casos, a cirurgia total se apresentava como uma forma corrente para o tratamento do câncer. Em 1948, na II Reunião Anual do Centro Médico Cearense, foram discutidos aspectos da

cirurgia no sistema digestivo, com o levantamento do tópico específico sobre o uso da cirurgia total em pacientes com câncer. Nesse momento, destaca-se a figura do cirurgião norte-americano Philip Toreck, convidado por Newton Gonçalves, então presidente do Centro Médico Cearense, para participar do encontro interno, com o intuito de apresentar aos membros do CMC o método que desenvolvera para tumores no trato digestivo, especialmente no esôfago, a esofagogastrectomia. Essa técnica, conhecida também como “método Toreck” (Pack, 1948), consistia em uma incisão ampla partindo do esôfago indo até o estômago, resultando na retirada do próprio canal para o abdome.

No caso do câncer do estômago, o procedimento era similar: retirava-se toda a seção estomacal e ligava-se o esôfago ao duodeno (primeiro segmento do intestino). O duodeno possui a função de digerir os alimentos processados no estômago, após a atuação do suco gástrico. Dessa forma, pessoas que passassem por uma gastrectomia total deveriam mudar toda a sua dieta, consumindo somente alimentos pastosos ou líquidos, para que a digestão pudesse ocorrer. Apesar de ser apresentada como única solução por Toreck e outros médicos³² do período, a cirurgia total do aparelho digestivo trazia muitas complicações aos pacientes, levando a alguns questionamentos por parte de outros personagens, como Haroldo Juaçaba.

No âmbito da tríade terapêutica existente para o câncer no Ceará em meados do século XX, a radioterapia aparecia como o maior símbolo de avanço técnico-científico no tratamento da doença. Como já foi mencionado na primeira seção deste capítulo, desde o processo de incorporação do Instituto do Câncer à Faculdade de Medicina, antes mesmo da criação da escola médica, havia o projeto de instalar um serviço de radioterapia, com a compra dos equipamentos

³² Na coleção organizada por George Pack (1949), no trabalho publicado por Prudente e Melega (1951), e na Revista Brasileira de Cancerologia, as cirurgias totais apareciam como o melhor procedimento para tratar o câncer, apesar dos efeitos causados nos pacientes.

sendo realizada pelo Instituto de Ensino Médico. A aparelhagem em questão dizia respeito à roentgenterapia, um procedimento que utilizava da radiação liberada pelos raios-X para “fritar” o tumor com doses concentradas das partículas radioativas. A máquina custava um valor bastante alto, Cr\$ 200.000,00, demandando a articulação dos cancerologistas com o IEM e a filantropia local. Durante os primeiros anos de funcionamento do ICC, o único aparelho de roentgenterapia existente no Ceará pertencia à faculdade, e era liberado para o uso do Instituto por conta da incorporação acertada em 1947.

Nesse aspecto, a estruturação da cancerologia no Ceará também seguiu muitos dos caminhos traçados em outras experiências no Brasil, com a proeminência da ideia de detecção precoce e do tratamento cirúrgico em meio ao aparelhamento das instituições e criação dos hospitais especializados. A formação de uma grande rede envolvendo médicos, filantropos e políticos interessados no controle do câncer e na estruturação da cancerologia envolvia tanto o âmbito estadual/regional, quanto o nacional e internacional, sendo um processo perpassado por uma diversidade de interesses, atores e cenários. Um ponto relevante na década de 1950 para analisar a conformação da “cancerologia brasileira” foi a realização, em setembro de 1954, do VI Congresso Internacional de Câncer, em São Paulo, meses após a viagem do diretor do Serviço Nacional de Câncer, Antônio Prudente, ao Ceará e outros estados da federação.

Considerações finais:

Neste capítulo, discuti o processo de organização da prática médica de combate ao câncer no Ceará, ressaltando os caminhos traçados pelos atores envolvidos com a “luta” contra a doença na demarcação de espaços institucionais para a cancerologia e na seleção de procedimentos específicos para o diagnóstico e tratamento dos tumores no estado. Na definição de quais ferramentas seriam apropriadas e quais especialistas teriam primazia em lidar com o câncer, estiveram em jogo interesses de ordem profissional, individual, econômica e de credibilidade científica.

É importante ressaltar a intrínseca conexão entre as iniciativas postas em curso pelos médicos cearenses com outras experiências de combate ao câncer, como a proposta pelo Serviço Nacional de Câncer, ou mesmo as estrangeiras, bem representadas pelas visitas do renomado cirurgião norte-americano Philip Toreck ao Ceará. Essa dinâmica de constituição de redes de atores e instituições tem importância fundamental na problematização de dois posicionamentos historiográficos bastante comuns. Por um lado, há uma tendência a observar as ações organizadas em nível regional como algo peculiar ou excepcional; esse não é o caso da organização da cancerologia no Ceará. Mais do que estarem conectados a outros atores das redes da medicina, os médicos cearenses tinham interesse em participar cada vez mais dos fóruns da cancerologia no Brasil e no exterior. Na realidade, nossos médicos não produziram, nesse momento, nenhum conhecimento inédito sobre a doença; o ponto fundamental de sua atuação foi a apropriação de saberes e técnicas para a realidade local e aos interesses do grupo.

Por outro lado, e a meu ver mais importante, a leitura fornecida neste capítulo serve para questionar a concepção de que os saberes e práticas sobre medicina e saúde partiam de um “centro” (Rio de Janeiro e São Paulo) para as “periferias” (onde estaria situado o Ce-

rá). Essa concepção historiográfica é bastante comum, e tende a se apoiar no argumento de que as instituições “nacionais”, situadas no Sudeste, possuíam primazia na definição das ações de saúde pública e serviam de modelo à prática médica em outros estados. Embora essa afirmação não seja falsa, ela acaba por ser rasteira e simplificada. Como foi visto no texto, a organização das ações em saúde, mesmo que dialogando com os níveis mais amplos, está diretamente ligada a interesses e projetos locais, extrapolando a dimensão do conhecimento médico e da política pública de saúde. Além disso, essa linha de difusão centro-periferia é falha, visto que há diálogos mais complexos, como entre os médicos cearenses e os baianos, norte-americanos, paulistas e cariocas. Por isso, o conceito de uma rede de atores e instituições parece mais coerente, e sugere uma dinâmica mais rica para a interpretação histórica e sociológica da organização de ações no campo médico e da saúde pública.

Outras dimensões desse processo, exploradas em outro momento (Araújo Neto, 2016; Araújo Neto e Teixeira, no prelo), ajudam a compreender de forma mais completa as diversas variáveis envolvidas na conformação do câncer em problema social relevante e na estruturação da cancerologia no Ceará. Vale registrar a importância da criação de um argumento científico sobre a importância da doença no estado, pautada na ideia de que, à medida que o Ceará se industrializasse e urbanizasse, o câncer atingiria cada vez mais pessoas, sendo necessário organizar o combate a ele. Como a historiografia recente da medicina e da saúde pública tem apontado, é preciso muito mais do que conhecimento médico para se estruturar a medicina.

Referências bibliográficas

ALENCAR, J. C. Araripe. **A Faculdade de Medicina do Ceará e sua ação renovadora**. Fortaleza: 1958 (Edição fac-similar, Editora da Universidade Federal do Ceará, 2012)

ARAÚJO NETO, Luiz Alves e TEIXEIRA, Luiz Antonio. De doença da civilização a problema de saúde pública: câncer, sociedade e medicina brasileira no século XX. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi. Ciências Humanas**. Belém. V. 12, n. 1. p. 173-188. Jan/abr, 2017.

ARAÚJO NETO, Luiz Alves e TEIXEIRA, Luiz Antonio. O câncer no Ceará: a conformação de um problema médico-social (1940-1954). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. No prelo.

ARAÚJO NETO, Luiz Alves. **O problema do câncer no Ceará**: oncologia, controle do câncer e a atividade coletiva da medicina (1940-1960). Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2016.

ARAÚJO, Deoclécio Dantas. Diagnóstico precoce e tratamento do câncer gástrico. **Ceará Médico**. mar/abr, 1940. Ano XX, n. 3 e 4.

CUNHA, Raimundo Vieira da. Contribuição do Laboratório à Cirurgia Gástrica. **Ceará Médico**. set/dez, 1948. Ano XXVII, n. 9 – 12.

FONSECA, Cristina. **Saúde no Governo Vargas**: dualidade institucional de um bem público. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 4. ed. 1994

INSTITUTO DO CÂNCER DO CEARÁ. **Instituto do Câncer do Ceará**: 60 anos (1944 – 2004). Fortaleza: Ed. Tipoprogresso, 2004.

JUAÇABA, Haroldo Gondim et al. **Instituto do Câncer do Ceará**: 50 anos de serviços à comunidade. Fortaleza: Ed. Tipoprogresso, 1994.

JUAÇABA, Haroldo. Câncer de mama. **Ceará Médico**. out/dez, 1951. Ano XXX, n. 10 – 12.

JUAÇABA, Haroldo. O Problema do Câncer no Ceará. **Ceará Médico**. out/dez, 1950. Ano XIX, n. 10 – 12.

JUAÇABA, Haroldo. Palavras à classe médica. **Ceará Médico**. jan/mar, 1951. Ano XXX, n. 1 – 3.

JUAÇABA, Haroldo. Problemas da Cirurgia Gástrica. **Ceará Médico**. set/dez, 1948. Ano XXVII, n. 9 – 12.

JUAÇABA, Haroldo. Relatório do Presidente do Centro Médico Cearense. **Ceará Médico**. jan/mar, 1951. Ano XXX, n. 1 – 3.

KNORR CETINA, Karin. "The Ethnographic Study of Scientific Work: Towards a Constructivist Interpretation of Science". In: _____ e MULKAY, M (Eds.). **Science Observed. Perspectives on the Social Study of Science**. Beverly Hills: Sage, 1983.

KNORR CETINA, Karin. **La fabricación del conocimiento**. Buenos Aires: Universidad de Quilmes, 2005.

KNORR CETINA, Karin. Scientific Communities or Transepistemic Arenas of Research? A Critique of Quasi-Economic Models of Science. **Social Studies of Science**. 12 (1982), pp. 101 – 130.

LANA, Vanessa. **Ferramentas, práticas e saberes: a formação de uma rede institucional para a prevenção do câncer do colo do útero no Brasil (1936 – 1970)**. Tese de doutoramento: Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório. A produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumerá, 1997.

LATOUR, Bruno. "Give me a laboratory and I will raise the world". In: KNORR CETINA, Karin e MULKAY, M (Eds.). **Science Observed**. Perspectives on the Social Study of Science. Beverly Hills: Sage, 1983.

LATOUR, Bruno. **A Ciência em Ação: como seguir cientista e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LIMA, Hider Correia. Organização Sanitária do Ceará. **Ceará Médico**. mar/abr, 1940. Ano XX, n. 3 e 4.

LÖWY, Ilana. **Preventive Strikes: Woman, precancer and prophylactic surgery**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2010.

MAGALHÃES, Jósa. Comentários. **Ceará Médico**. abr/jun, 1945. Ano XXIV, n. 2.

MARTINS FILHO, Antônio. Uma universidade para o Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**. Ano LXIII, 1949.

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

PACK, George (Ed.). **Cancer of the esofagus and the gastric cardia**. Chicago: Mosby, 1948.

PICKSTONE, John. "Configurations of Cancer Treatments". In: CANTOR, David (Ed.). **Cancer in the Twentieth Century**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2008.

PRUDENTE, Antônio e MELÉGA, Henrique. **Nouvelles techniques dans le chirurgie du cancer**. Paris: Masson et Editeurs, 1951.

PRUDENTE, Antônio. **Reparações cirúrgicas no câncer**. São Paulo: Calvino Filho, 1939.

SAMPAIO, Pedro. A medicina no Ceará. GIRÃO, Raimundo e MARTINS FILHO, Antônio. **O Ceará**. Fortaleza, 1945. 2 ed.

SILVA, Marcelo Gurgel. **Haroldo Juaçaba: tempo, espaço e ação**. Fortaleza: Ed. Tipoprogresso, 2011.

TEIXEIRA, Luiz Antonio e FONSECA, Cristina. **De doença desconhecida a problema de saúde pública: o INCA e o controle do câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2007

TEIXEIRA, Luiz Antonio e LÖWY, Ilana. Imperfect tools for a difficult job: colposcopy, 'colpocitology' and screening for cervical cancer in Brazil. **Social Studies of Science**, 41: 585 – 608, July, 2011.

TEIXEIRA, Luiz Antonio. O câncer de colo do útero no Brasil. In: **Câncer de mama e de útero no Brasil: conhecimentos, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2015.

TEIXEIRA, Luiz Antonio. O controle do câncer no Brasil na primeira metade do século XX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Vol. 17, suplemento 1. Julho, 2010.

UM DISCURSO “DE ACORDO COM A CIVILIZAÇÃO DO SÉCULO”: MEDICINA E CURA NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA (1850-1860)

Wuendisy Fortunato da Silva¹
Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano²

O presente trabalho tem por objetivo discutir a atuação da medicina na Província da Parahyba, entre as décadas de 1850 a 1860, período em que ocorreram casos de Varíola e surtos epidêmicos de Febre Amarela e Cólera. Essas doenças impulsionaram uma série de medidas médicas e governamentais pró-higienistas na província e acabaram por traçar um perfil de sociedade pautada no ideal de progresso científico/acadêmico e biopolítico, próprio do século XIX. Observamos, a partir de uma documentação da Santa Casa da Misericórdia, dos Relatórios de Presidentes de Província e de jornais, como o discurso da medicina repudiava práticas de cura consideradas alternativas e que eram exercidas pelos chamados “práticos”, pessoas que exerciam a arte de curar e que não possuíam, em alguns casos, formação acadêmica.

Longe de todos os recursos, muito deverão os habitantes d’aqueles lugares ao zelo do Cidadão Bernardo Luiz Ferreira Cezar Loureiro, que com alguns conhecimentos praticos foi não só o medico de quasi todos, como o animo da pobreza.³

¹ Graduando em História pela Universidade Federal da Paraíba e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB) no projeto “Adoecer e Morrer na Província da Paraíba na Segunda Metade do Oitocentos” atuando no plano de pesquisa: ‘Entre médicos e práticos: a arte de curar na Paraíba’. Este trabalho é resultado parcial de pesquisas desenvolvidas nos referidos projeto e plano de pesquisa sob orientação da Profª Dra. Serioja R. C. Mariano. E-mail: adrich_kel@hotmail.com

² Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa “Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista”. E-mail: seriojam2@hotmail.com

³ Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa da Parahyba do Norte pelo presidente da província, o doutor Antonio da Costa Pinto Silva em 5 de agosto de 1856. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1856. P21. Grifos Nossos. Disponível em <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba> Acesso em 28 de Agosto de 2015.

Foi nesses termos, “o médico de quase todos”, que o presidente da Província da Parahyba do Norte⁴, se referiu ao “ilustre prático” Bernardo Luiz Ferreira Cezar Loureiro, cujos conhecimentos curativos foram de grande valia nos tempos epidêmicos que haviam tomado conta da província nortista, do Império do Brasil, no ano de 1856.

As artes de curar ligadas aos chamados “práticos” – termo referente aqueles que exerciam a cura de forma alternativa, dentre os quais estavam: barbeiros, boticários, curandeiros, feiticeiros, conhecedores de raízes, etc. –, tão influentes entre a população brasileira desde os tempos da colônia, “foram fruto das influências culturais múltiplas, as quais mantiveram um contínuo processo de adaptação e reformulação” (WITTER, Nikelen Acosta. 2001. p. 85). Esses ofícios, profundamente marcados pela transmissão de conhecimentos que permitiam a manutenção de uma tradição popular da cura, muito nos dizem sobre esses famosos agentes do povo que disputaram espaço de atuação com a medicina dita acadêmica/científica.

A epígrafe acima, embora fragmentada, é relativa ao primeiro grande surto epidêmico de cólera na província da Parahyba do Norte, no ano de 1856, como já indicado. Nela, percebemos o conjunto de elementos que, segundo o presidente Dr. Antônio da Costa Pinto Silva, refletem o prestígio e popularidade desses curadores junto à população menos favorecida, como também o conhecimento de cunho tradicional ligado às suas singulares artes de curar. Esses pontos, cuja importância conceitual vai além da soma de profissões desprovidas de formação acadêmica (exceção para as parteiras)⁵, são fundamentais para compreender a dinâmica em torno das disputas por espaços de atuação e poder, a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo com a forte presença da medicina, cujo prestígio durante os anos coloniais nem de longe alcançava o dos práticos.

⁴ Utilizaremos a grafia da época, ou seja, “Cidade da Parahyba” (atual João Pessoa) ou província da Parahyba do Norte quando nos referirmos ao atual estado da Paraíba.

⁵ A exceção que aqui fazemos às parteiras justifica-se no ano de 1832, quando foram criados cursos de formação acadêmica em parto nas faculdades de medicina e cirurgia do Brasil com duração de dois anos. Logo, existiam dois tipos de parteiras, aquelas que não possuíam formação acadêmica, ou seja, as chamadas “práticas” e as com formação acadêmica. (FIGUEIREDO, 2008, p. 128).

Na Paraíba da segunda metade do século XIX, estes indivíduos parecem ter assumido papéis contrários aos apontados por uma parcela da historiografia que os colocam na base da pirâmide hierárquica de prestígio, embora reconheçamos que, entre os práticos, de fato existisse a referida hierarquia. Dito isso, apresentamos o caso de Antonio Thomaz Carneiro da Cunha, cujo prestígio social pode ser observado durante a epidemia de febre amarela que acometeu a província em 1850, e, ao que tudo indica, parece ter ido além das esferas populares e menos abastadas. Na conclusão do expediente do dia 26 de Abril de 1850, o jornal partidário ao governo provincial, *O Governista Parahybano*⁶, nos traz a seguinte menção:

Ao boticário Antonio Thomaz Carneiro da Cunha, encarregando-o de apromptar uma ambulância com os medicamentos, e declarações constantes da relação inclusa assignada pelo cirurgião-mor da província, participando quando estiver prompta para ser recebida e ter destino, conservando Smc. a relação para outra precisão. (O GOVERNISTA PARAHYBANO, 18 de Maio de 1850, N. 2, p. 2. Grifos nossos.)

Seguida desta citação, ainda no mesmo ano e periódico, temos outra menção a Antonio Thomaz Carneiro da Cunha sob outra denominação, a de “pharmaceutico”:

A thesouraria da fazenda, mandando pagar **ao pharmaceutico Antonio Thomaz Carneiro da Cunha** 22\$960 rs. de uma ambulância, que se mandou preparar para occorrer aos empestados das febres fora da capital. (O GOVERNISTA PARAHYBANO, 18 de Maio de 1850, N. 2, p. 3. Grifos nossos).

⁶ O jornal *O Governista Parahybano* circulou no ano de 1850 como um periódico político-partidário ao governo provincial e literário. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo.html> Acesso em 12 de Novembro de 2015.

Ambas as citações, nos sugere propor uma problemática que vai além da análise do prestígio que teria Antonio Thomaz Carneiro da Cunha junto ao governo provincial. Por que, vez por outra, ele aparece sendo citado como “boticário” ou “farmacêutico” de forma isolada? Para responder esta questão, é importante tocar no ponto que distingue ambos os ofícios. Segundo Betânia Gonçalves Figueiredo, eram inexistentes no século XIX, cursos acadêmicos que formassem boticários, o que nos permite pressupor que, sem tal aval da Academia, o seu prestígio junto ao governo poderia ser inferior ao de um farmacêutico, afinal, desde 1839, as Faculdades Farmácia de Ouro Preto, Rio de Janeiro e Salvador (Bahia), promoviam “regulamentos que passavam a exigir de todo o farmacêutico, no exercício de sua profissão, o respectivo diploma devidamente referendado”(FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. 2002, p. 164).

Embora ambas as profissões se caracterizassem pela criação e manipulação de fórmulas, remédios e xaropes, eram os boticários e/ou farmacêuticos indispensáveis no Oitocentos, pois, em alguns casos, eram eles que atuavam na cura e auxiliavam a medicina no trato de doentes(Ibid., p. 160). Seus preparados, muitas vezes diversos e oriundos de uma tradição de longa data, desfrutavam de ampla popularidade e acabaram por servir, assim como outros métodos de tratamento ligados a outros ofícios da cura, de mecanismo de reformulação para construção do próprio método terapêutico do discurso médico.

Pensar os diversos remédios no século XIX nos remete a pensar nas formas de intervenção externas ao corpo, na sua origem e na intermediação, que eram realizadas por quem o teria feito e prescrito para combater determinados problemas de saúde. Eles são o “resultado da infusão de ervas, da maceração de folhas e raízes retiradas da natureza, ou de produtos animais” (Ibid., p. 89), como também podem ser elaborados a partir de componentes químicos, tanto retirados da natureza como os já preparados em boticas, farmácias ou laboratórios.

As necessidades em torno do consumo de remédios certamente são acompanhadas das possibilidades de associá-los, a partir das indicações, a diferentes interpretações da doença e da saúde⁷. Na Paraíba Oitocentista, grande parte dos preparados e das indicações de chás – por exemplo –, possuíam certas singularidades:

Quadro I: Indicativo de Chás para Combater Doenças e Mal-Estar na Paraíba do século XIX

Chá	Eficácia
Erva Doce	Cólicas
Erva Cidreira	Digestões difíceis
Sabugueiro	Tosse, defluxo e constipação
Flor de Chumbinho	Apenas contra Tosse
Folha de Mulungu	Barrida d'água
Raspa de Jurema	Impaludismo
Folha de Goiabeira	Diarreia
Folha de Louro	Flatulência
Barata	Asma
Excremento de cachorro	Sarampo
Grilo	Fazer menino falar

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir das informações contidas em ALMEIDA, Horácio. *História da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997, Vol. II.

No quadro, vale ressaltar os três últimos indicativos de chás para Asma, Sarampo e “fazer menino falar”. Parece-nos estranho hoje, pensar em chá de “barata”, “excremento de cachorro” e “grilo” para combater certas doenças. No entanto, no Brasil do século XIX, havia a ideia popular de que remédio bom era aquele cujo “gosto era ruim” (Ibid., p. 102). Na linha dos remédios com gostos fortes e odores marcantes, podemos incluir a utilização dos excrementos animais e outras singularidades. Esse tipo de “remédio”, considerado por nós como “exótico”, “diferente”, já era utilizado desde o antigo Egito, quando era

⁷ Ver FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. *A arte de curar: cirurgões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2002.

prescrito, por exemplo, esterco de crocodilo para curar irritação nos olhos (STROUHAL, Eugen. 2007).

Nosso interesse é chamar atenção ao uso dos excrementos e outros métodos que nos parece absurdos hoje com o objetivo de curar problemas de saúde, embora, em suas particularidades, alguns deles tivessem uma utilidade mais espiritual do que prática:

Quadro II: “Receitas” para Solucionar Problemas de Saúde.

Solução	Problema/Mal/Doença
Surra de Chibata	Vício de comer terra
Colocar sobre a cabeça um fato de ovelha	Problemas de “Juízo”
Bosta de Cavalo em Pó	Sarar ferida
Terra de Cemitério	Curar Úlcera
Urina de Vaca preta com leite cru	Curar Tuberculose
Chá de Grilo	Parar fazer menino falar
Chá de Barata	Curar Asma
Excremento de Cachorro	Curar Sarampo

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir das informações contidas em ALMEIDA, Horácio. *História da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997, Vol. II.

A variedade de métodos, cuja crença apostava numa natureza terapêutica que almejasse a cura no cotidiano da Paraíba Oitocentista, nos parece em tudo singular. É importante perceber que essas propostas para combater certos males, nos dizem muito sobre o entendimento da própria doença no século XIX, como mencionado acima. Nesse sentido, se a doença era ruim, o remédio ou método para curá-la também teria que sê-lo. Ou em outros casos, ela também poderia ser interpretada como uma espécie de “castigo divino”⁸.

Retomando a discussão acerca do Boticário ou Farmacêutico Antônio Thomaz Carneiro da Cunha, além dos farmacêuticos, pode-

⁸ Para mais informações a esse respeito, ver: WITTER, Nikelen Acosta. *Dizem que foi feitiço: as práticas de cura no sul do Brasil (1845-1880)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

mos encontrar outros curadores em posições favoráveis na escala social do poder, a exemplo dos cirurgiões e dos médicos de formação acadêmica, cujo prestígio nos parece caminhar junto ao governo provincial, sendo eles os primeiros a serem acionados para combater o caos ocasionado pelos momentos epidêmicos:

[...] no nosso interior apenas a Cidade d'Arêa contava um medico e a de Mamangoape e Villa de Campina um Cirurgião; o que não é para admirar quando esta Cidade apenas tinha trez facultativos. A mesma falta dava-se a respeito de Pharmaceuticos e de seus respectivos estabelecimentos [...].⁹

A atuação de Médicos, Farmacêuticos e Cirurgiões, bem como a legitimidade objetivada pela medicina do século XIX, em prol de um discurso higienista que garantisse a salubridade e prevenção de doenças na Província da Parahyba, certamente fazem parte da realidade social que fora moldada, ainda em meados da segunda metade do século XIX, não somente na Parahyba do Norte, mas também em grande parte do Brasil Imperial. Tal discurso, considerado “moderno” e “científico”, apresentava sua fundamentação nos progressos das ciências, que acabaram por criar novos mecanismos de poder e saber pautados na veracidade “irrefutável” do avanço científico, e que proporcionou a medicina da época, as condições de estabelecer a sua legitimidade através do caráter normativo do seu discurso no século XIX. Portanto, entendemos como discurso, as práticas que apontam as relações de poder, em que, segundo Michel Foucault, estabelecem-se as articulações entre o saber e o poder (FOUCAULT, Michel. 2004).

⁹ Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa da Parahyba do Norte pelo presidente da província, o doutor Antonio da Costa Pinto Silva em 5 de agosto de 1856. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1856. P. 21.

É importante perceber as práticas normativas médico-higienistas não somente na segunda metade do século XIX, pois as mesmas através da medicina ainda na primeira metade do século em questão, já preparavam terreno para ocupar o seu espaço de legitimidade na sociedade. Segundo Foucault, a medicina ainda no século XVIII e início do XIX, experimentava mudanças sociais caracterizadas por uma série de acontecimentos, nisso, ocorre então o que se pode chamar de reorganização do olhar médico sobre o doente, reorganização essa que acarretaria nas estratégias de poder que poderiam ser adotadas em decorrência do discurso médico para que o mesmo moldasse sua própria legitimação (FOUCAULT, Michel. 2006).

Entre as décadas de 1850 a 1860, a Província da Parahyba do Norte experimentou a danosa presença de doenças como a Febre Amarela e o Cólera. A capacidade dizimadora em épocas de epidemia, como no caso das referidas doenças, e até mesmo os preconceitos ou desconhecimentos da população em torno da vacina no combate à Varíola, acabaram por conduzir a sociedade a traçar novas formas de combate à doença. Formas essas que muitas vezes não se limitavam somente ao tratamento do doente enquanto portador da enfermidade, mas também de prevenir o mal e garantir a “ordem” e o bem-estar salubre da população na referida temporalidade. Seguindo essa perspectiva, compreendemos as doenças não apenas enquanto dados orgânicos ou puramente naturais, inerentes à existência humana e reconhecidamente identificadas como um mal que ameaça a saúde. Mas, percebê-las também enquanto portadoras de uma historicidade (NASCIMENTO, Dilene Raimundo do & CARVALHO, Diana Maul de. 2004, p. 13) ligada a todos os acontecimentos humanos, pois são também construções socioculturais e históricas, como ressalta Jacques Le Goff ao dizer que “existe uma historicidade nas doenças ligada a todos os acontecimentos do ser humano” (LE GOFF, Jacques. 1997, p. 1-2).

O ano de 1850 na Província da Parahyba foi marcado por um cenário de revolta diante das medidas tomadas pelo presidente da província, José Vicente de Amorim Bezerra. Ele tomara a decisão, junto à avaliação e aprovação da Comissão de Fiscalização, composta por um médico, um subdelegado e um policial, de jogar ao mar cinco mil arrobas de carne vindas de Pernambuco no navio *Berenice*, por considerar a carne podre e onde a iminente presença da Febre Amarela estava pronta para acometer as pessoas. Esse fato, no entender das autoridades, ameaçava a ordem social, tendo em vista que a população ansiava para obter o produto que havia chegado à província com tão baixo preço.¹⁰

Nesse período, a Província fora acometida por casos intensos de Febre Amarela e, ainda, não havia um conhecimento etiológico do agente patológico – no caso o vírus – e do vetor transmissor da doença – o mosquito *Haemagous* –, por isso, as atitudes de José Vicente de Amorim Bezerra se fazem compreensíveis, tendo em vista que o discurso médico do período reforçava a ideia em torno do meio ambiente como transmissor de doenças.

Em fala aberta ao Jornal *O Governista Parahybano*, o próprio Imperador, Pedro II, partilhava sua angústia sobre o momento epidêmico de Febre Amarela por qual passavam as províncias do norte do Império:

[...] Os estragos da enfermidade, que aliás não estão em proporção com o terror, que tem causado, affligem profundamente Meu Coração. **Graças a Deos vai diminuindo o mal, e Espero de Sua Divina Misericordia que, ouvindo nossas presses, arrede para sempre do Brasil semelhante flagello.** (O GOVERNISTA PARAHYBANO, 25 de Maio de 1850, n. 3. Grifos nossos.).

¹⁰ Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excelentíssimo presidente da província, o coronel José Vicente de Amorim Bezerra, na abertura da sessão ordinária em 2 de agosto de 1850. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1850. Disponível em <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba> Acesso em 28 de Agosto de 2015. Ver também: MARIANO, Serioja R. C. e MARIANO, Nayana R. C. *O Medo Anunciado: a febre amarela e o cólera na província da Paraíba (1850-1860), Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 9, nº 3, Set. Out. Nov. Dez. 2012.

A solidariedade e angústia do monarca são notáveis, no entanto, chamamos a atenção para o conjunto de símbolos e códigos presentes em sua fala. Essa citação, retirada de um jornal partidário ao governo provincial conservador, nos sugere que os elementos de cunho religioso, presentes na fala do imperador, não sofrem nenhum tipo de resignificado dentro do discurso médico, sobretudo se considerarmos que Pedro II, por ser a autoridade máxima do Império, cooperaria ou seria o carro chefe da própria estratégia discursiva da medicina acadêmica. De acordo com Nikelen A. Witter, o cientificismo do século XIX não conseguiu afastar a medicina acadêmica, herdeira de uma tradição europeia das concepções de cunho religioso (WITTER, Nikelen Acosta. 2001, p. 72). Logo, a busca em erigir e fortificar fronteiras que a diferenciasse mais claramente de suas concorrentes certamente exigiriam a resignificação de símbolos e códigos já existentes, ou a criação de muitos deles, no intuito de demonstrar a incontestável legitimidade da ciência e da medicina.

A intensidade com que o discurso da medicina se deu na Província da Parahyba, proporcionou uma série de mudanças que afetaram não somente a organização social da capital e vilas, mas também as concepções em torno da morte e dos ritos fúnebres que sobreviveram desde tempos coloniais até o século XIX. Na província da Parahyba, o tipo de sepultamento que, geralmente, acontecia dizia muito sobre os ritos fúnebres enraizados desde períodos coloniais, pois os enterros, antes da criação dos cemitérios públicos na década de 1850, ocorriam em sua grande maioria dentro das igrejas. No entanto, diante das situações de contaminação do ar, no momento da abertura dos túmulos, o discurso médico-higienista recomendava ao governo provincial a criação de cemitérios que geralmente ficavam afastados dos centros urbanos para prevenir os riscos de contaminação e que faziam parte das características do discurso “civilizador” presente na segunda metade do Oitocentos:

Votastes, Senhores, na Lei N. 7 de 23 de Março deste ano art. 8º a quantia de 2:500\$000 rs. para o começo de hum cemiterio Publico. Mandei fazer pelo Engenheiro a planta do edificio, e o seu orçamento, que vos serão dirigidos pela Secretaria do Governo; **tambem nomeei huma comissão de Facultativos para de acordo com o Engenheiro escolherem o local mais apropriado e menos nocivo aos habitantes da Cidade**, e o seu parecer vos será igualmente apresentado. Não mandei principiar a obra, porque não Vos dignasteis fazer acompanhar á Vossa autorisação o indispensavel regulamento, para, em conformidade a este, ser construido o edificio. Entretanto o que esperava esta ocasião para pedir-vos com instancia que faciliteis todos os meios para o começo, e prompto andamento de semelhante obra, **afim de que a Capital da Parahyba venha a ter esse Estabelecimento tão util á salubridade publica, e de acordo com a civilização do seculo**. As demais Cidades e Villas da Provincia também devem gozar igual beneficio!¹¹

Essa medida, considerada “civilizadora”¹², também esteve presente em outras províncias do Império, como no caso da vizinha Pernambuco, onde a Comissão de Higiene Pública do Recife afirmava a importância da criação de cemitérios na crise epidêmica de cólera que tomou conta da cidade em 1855-56 (DINIZ, Ariosvaldo da Silva. 2011, p. 68). Destacamos, por outro lado, que o conceito de “civilização” na segunda metade do século XIX gira em torno dos avanços das ciências e da capacidade de prevenção de doenças que as sociedades deveriam ter. Segundo Machado *et al* (1978), a faceta social da medicina no século XIX, permitiria que a mesma organizasse, junto as

¹¹ Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excelentíssimo presidente da província, o coronel José Vicente de Amorim Bezerra, na abertura da sessão ordinária em 2 de agosto de 1850. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1850. P. 17.

¹² Para o governo provincial, as razões e os motivos que acarretariam em uma busca desenfreada por ideais de “civilização” tornaram-se, ao longo do século XIX, uma obsessão a ser perseguida para a superação de todos os males e problemas da nação, dentre os quais destacamos os costumes das populações e os “atrasos” em termos de salubridade e prevenção de doenças. O intuito era, de fato, vigiar e disciplinar a população para que a mesma se enquadrasse nos ideais de progresso.

estruturas de poder governamentais, a sociedade. “Daí a necessidade da medicina se organizar também como um poder político” (MACHADO, Roberto et al. 1978, p. 253).

A alteração de hábitos culturais e permanências coloniais causavam certo incômodo à população que não confiava no discurso médico, por se tratar de algo absolutamente novo ao mesmo tempo em que era também desconhecido e muitas vezes ineficaz (FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. 2002, p. 42-43). Nesse sentido, é importante apontar que as doenças proporcionaram a percepção da morte de forma diferenciada, através das angústias e dos medos que viviam os doentes e a população. Diante disso, seria preciso romper com os elementos sociais que possibilitavam a intensificação do medo nos acometidos pela Febre Amarela, e nisso, percebe-se, no discurso médico, o quanto o governo provincial paraibano trabalhou para fazer cumprir as medidas “civilizadoras” do saber médico em prol da ordem social e do bem-estar da população. Portanto, o medo – socialmente construído – assim como a angústia, acabava por moldar atitudes em torno da morte, como é possível observar no seguinte trecho do relatório do Presidente José Vicente de Amorim Bezerra em que os “dobres dos sinos” precisariam ser cessados para que os doentes da febre não percebessem a anunciação da morte através do badalar dos sinos:

Exigí do Vigario desta Freguezia que fossem vedadas as sepulturas nas Igrejas, o que não pude inteiramente conseguir, porque contra tão salutar medida se oppozerão enraizados preconceitos! **Fiz cessar a mutiplicidade dos dobres dos sinos, que, como não ignoraes, muito constringem hum enfermo no leito de dor,** e bom seria que fizesseis cumprir a tal respeito as Constituições do Bispado, entre nós em desuzo[...].¹³

¹³ Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excelentíssimo presidente da província, o coronel José Vicente de Amorim Bezerra, na abertura da sessão ordinária em 2 de agosto de 1850. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1850. P. 19. Grifos nossos. Disponível em <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba> Acesso em 28 de Agosto de 2015.

Entre os anos de 1850 a 1860, a Parahyba contava com a articulação de médicos com outros profissionais como os cirurgiões e farmacêuticos, que também exerciam a cura e o combate às doenças na capital e vilas da Província. Essa articulação, segundo os relatórios dos presidentes de província, foi intensificada no ano de 1856 quando a Província vivenciou a crise epidêmica de Cólera, que de tão danosa, dizimou parte significativa da população; uma soma que apresentaria quase vinte e seis mil mortos (MARIANO, Serioja R. C. e MARIANO, Nayana R. C. 2012, p.12). Sobre esse “hóspede indesejável”, a Província da Parahyba já se encontrava em estado de alerta em 1855, pois o cólera já havia acometido o Pará e a Bahia, naquele momento era necessário que as medidas médicas e higiênicas fossem disseminadas com urgência na Província a fim de evitar estragos maiores caso a região recebesse a terrível visita do Cólera:

Forão impressos e distribuidos por toda a Província varias exposições contendo conselhos hygienicos, e outras prescripções medicas relativas ao modo de prevenir a peste e de tractar os affectados d’ella: mais de mil exemplares tem espalhado pelo interior onde a ausencia de facultativos e a falta de recursos d’arte juntas a celebridade com que o mal costuma atacar e destruir **tornão summamente util a vulgarisação e o conhecimento anticipado desses meios hygienicos e therapeuticos.**¹⁴

A vulgarização de métodos e conhecimentos ditos “higienicos” e “therapeuticos” nos permite sugerir que na temporalidade em análise, a medicina oficial buscou erigir e fortificar fronteiras que a diferenciassse mais claramente de seus concorrentes. Portanto, não bastavam apenas os avanços dos saberes curativos, afinal, era necessário que também fossem criados símbolos e códigos próprios capazes de demonstrar a incontestável “superioridade” da ciência. Nesse

¹⁴ Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excelentíssimo vice-presidente da mesma, o Dr. Flavio Clementino da Silva Freire, em 2 de outubro de 1855. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1855. P. 10.

sentido, a política passa a se tornar biopolítica (FOUCAULT, Michel. 2009, p. 3), sobretudo em casos como esses em que as estratégias de poder, ou melhor, de “biopoder”¹⁵ acabavam por traduzir a forma mais apropriada, segundo o governo provincial, de ordenar o espaço público e promover a vida da população.

A presença de cirurgiões, médicos e farmacêuticos não se deu à toa nos relatórios dos presidentes de província e jornais partidários ao governo provincial. Essas fontes, encharcadas pelo discurso médico/científico civilizador, em alguns momentos, tornam evidente a restrição em relação à atuação desses profissionais em tempos difíceis, porém, não eram só eles que acudiam o povo debilitado pelo mal. Infelizmente, até esse momento da pesquisa, ainda não foram encontradas referências acerca da presença dos “práticos” (Parteiras, Benzedeiras, Curandeiros, Barbeiros, Boticários, Feiticeiros, entre outros), talvez pelo fato de estes não possuírem a legitimidade que o médico formado, instruído academicamente e portador do conhecimento científico possuía. Isso, segundo Betânia Gonçalves de Figueiredo, denota a presença quase soberana daqueles que possuíam uma formação acadêmica e desfrutavam de um prestígio social junto às elites – distinção gritante daqueles que atuavam na arte de curar com tratamentos considerados alternativos (FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. 2002).

Em relação aos âmbitos de tratamento da doença, a província carecia de hospitais e lazaretos. Embora escassos, os relatos a respeito desses ambientes trazem consigo informações importantes sobre o único hospital que existia na província, sobretudo em termos de estrutura física. Em fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa da Parahyba em 1856, o presidente Antônio da Costa e Pinto relata:

¹⁵ Aliado a uma prática biopolítica, o biopoder segundo Foucault, corresponde a uma atividade política e a ação do governo sobre a vida biológica dos indivíduos, sobretudo enquanto ação do estado/governo sobre a população, inclusive sobre a espécie humana. Isso faz com que ocorra o controle dos corpos dos indivíduos ao mesmo tempo em que ocorre também o controle da população como um todo, e é através desse controle que se promove a vida, tanto dos indivíduos quanto da população. Ver FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [2004].

O hospital da caridade a cargo da Santa Casa, único estabelecimento d'esta natureza existente na Provincia, achase em estado de ruína bem longe de preencher o fim de tão pia instituição [...]¹⁶.

A precariedade do hospital, ao que se percebe, indica a péssima estrutura que o mesmo possuía para atender os acometidos pelas doenças. Isso certamente diz muito sobre as possíveis más opiniões que a população poderia ter acerca do hospital e do quanto o trabalho médico, hipoteticamente, poderia estar desvinculado parcialmente desse âmbito.

Os anos sucessivos ao da grande epidemia de cólera, no ano de 1856¹⁷, foram de intensificação do discurso médico normativo em prol das medidas higiênicas de salubridade na província da Parahyba. Tais medidas já haviam sido inseridas no meio social para “prevenir” possíveis surtos de doenças e garantir a ordem social como já dito. Nesse sentido, é importante destacar que a formação do modelo hígido de sociedade fora moldada desde meados da primeira metade do século XIX, e que acabaram por ditar normas de civilidade para o espaço urbano. Em 1860, em meio ao medo e às angústias em relação à volta do Cólera, o presidente Luiz Antônio da Silva Nunes publicou uma série de medidas que considerava indispensáveis para o melhoramento da salubridade pública:

[...]1^a A realização da mudança do matadouro publico, cuja collocação é por demais inconveniente; já por ficar longe do pasto e d'agua; e ja por ficar á bei-

¹⁶ Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa da Parahyba do Norte pelo presidente da província, o doutor Antonio da Costa Pinto Silva em 5 de agosto de 1856. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1856. p.28. Grifos nossos

¹⁷ Chamamos de grande epidemia diante do número de mortos da província nessa época, as fontes nos relatam um número expressivo de 25.390 mortos. Dado extraído do “Mappa da mortalidade ocasionada pelo cholera-morbus na Provincia da Parahyba do Norte de Janeiro á Junho de 1856”. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/583/000071.html>. Ainda sobre os mesmos dados, ver também: MARIANO, Serioja R. C. e MARIANO, Nayana R. C. *O Medo Anunciado: a febre amarela e o cólera na província da Paraíba (1850-1860)*, *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 9, nº 3, Set. Out. Nov. Dez. 2012.

ra da estrada mais frequentada que temos, desprendendo fetidos miasmas de decomposição putrida. 2º O encanamento das aguas para abastecimento da cidade, para o que temos um, senão dous rios, que a isto se prestão excellentemente; o dessecamento da lagoa, e de alguns pantanos, que damnificão a saúde, em razão de suas emanações deleterias; e o concerto das fontes que existem arruinadas.

3º O asseio e limpeza das ruas; a remoção dos isterquiliños amontoados no seio desta cidade pelos becos e la-deiras, como outros tantos fócios de infecção.

4º A inspecção rigorosa sobre a edificação, fazendo nella observar-se as regras aconselhadas pela sciencia moderna, afim de que hajam nos edificios aberturas regulares e sufficientes para a livre ventilação; canuos de esgoto adequados e proporcionaes; elegancia e assoio internamente, assim como mostrão hoje as apparencias externas.

5º Finalmente uma fiscalisação restricta deverá haver sobre os generos alimenticios de primeira necessidade, que se vendem diariamente nos mercados publicos, por isso que sendo a alimentação a base da nutrição e entretenimento da vida, tambem deve haver a maior vigilancia possivel sobre sua pureza e sanidade, para que não influa por sua vez na producção e desenvolvimento de varias molestias.[...]”¹⁸

Essas medidas, por sua vez, fazem parte do ordenamento público-social por meio dos chamados “códigos de postura” criados pelas câmaras municipais. Segundo Nayana R. C. Mariano, as Câmaras Municipais da Província da Parahyba seriam responsáveis pela limpeza das cidades e também pela fiscalização dos chamados “práticos”. Logo, o ordenamento do espaço público e, os cuidados na manutenção da ordem pública, resultariam na promoção da saúde da população sob responsabilidade das Câmaras (MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. 2015, p. 77).

¹⁸ Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da província da Parahyba do Norte em 15 de junho de 1860 pelo presidente, Dr. Luiz Antonio da Silva Nunes. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1860.P9.

Inaugurando a década de 1860, a Província viveu um segundo surto epidêmico de cólera. Embora menos intenso do que a primeira traumática experiência de 1856, o cólera e seu caráter etiológico ainda permanecia um mistério, e diante dessas circunstâncias, os esforços profiláticos de tratamento e preventivos em termos de salubridade e higienização também se apresentavam em xeque. Os estragos causados pelo cólera em 1856, por exemplo, foram de tamanha proporção que, diante da possibilidade de um segundo surto epidêmico em 1862, o provedor da Santa Casa, José Lindolfo Corrêa das Neves, temia a abertura das sepulturas dos coléricos do ano de 1856 para substituição:

[...] A funesta epidemia de cholera que tantos estragos fez n'esta, e nas Provincias limitrophihs, apenas adeixou n'esta Cidade, que, por um milagre manifesto da Providencia foi poupada; por isso senão realizarão minhas apreensões acerca da insufficiencia do Cemiterio; mas esse defeito não se apresentou já, elle em poucos annos se manifestará, **salvo se for tomada a resolução que eu nunca ou-sarei sob minha responsabilidade de abrir sepulturas dos cholericos de 1856.**¹⁹

A citação acima, embora fragmentada, põe em evidência um ponto importante para compreender o peculiar entendimento da doença e das suas possíveis causas no século XIX. O medo em “abrir sepulturas dos cholericos” possivelmente era embasado na iminente possibilidade de miasmas pestilentos. A teoria miasmática, durante grande parte do século XIX, serviu de arcabouço para compreensão da doença e das suas formas de propagação, e nesse sentido, acreditava-se que as doenças eram causadas por odores venenosos nocivos à saúde, que se originavam tanto em ambientes de fatores abióticos quanto bióticos, ou a partir da abertura dos túmulos de pessoas que

¹⁹ Relatório da Provedoria da Santa Casa da Misericórdia da Paraíba, apresentado pelo seu ilustríssimo provedor, Padre José Lindolfo Corrêa das Neves em 1862. P. 6. Grifos nossos.

padeceram de alguma enfermidade. Os miasmas, em outras palavras, seriam substâncias que, se arrastadas pelo vento até a um possível indivíduo, acabaria por adoecê-lo.

A ideia de civilização na Província da Parahyba do Norte, nas décadas de 1850 e 1860, acabou por se propagar através do discurso médico nos três momentos epidêmicos descritos neste texto, evidenciando uma diversidade de métodos profiláticos, preventivos e de tratamentos ao longo dos referidos momentos epidêmicos, permitindo a manutenção da estrutura de poder que alcançara a medicina, fazendo com que o jogo de forças e de disciplina em torno do fortalecimento de uma biopolítica se desse de forma mais incisiva, como também as formas entre as quais o governo provincial e os veículos de propagação disciplinar atingiam a população. Todos esses pontos estão diretamente ligados às concepções da doença e cura da época.

O desconhecimento da etiologia dessas doenças, das formas como estas atacavam e se processavam no corpo humano, dava características diferentes ao que hoje se entende por adoecer. As angústias e os medos em torno das enfermidades eram mais profundos. Pouco se sabia que pudesse diferenciar uma simples doença do início de uma epidemia, um resfriado de uma doença fatal. Em razão desse desconhecimento, muito facilmente atribuíam-se às doenças características miasmáticas ou até mesmo sobrenaturais, e estas fugiam da compreensão e das formas de tratamento conhecidas dos médicos do período. Até a morte da pessoa doente, nenhuma doença era incurável. Sempre havia uma alternativa a ser tentada, seja ela por meio dos chamados “práticos” ou pela medicina acadêmica.

Referências bibliográficas

DINIZ, Ariosvaldo da Silva. **Medicinas e curandeirismo no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária. 2011.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **A arte de curar: cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Leituras Filosóficas. 11a Ed. Loyola - SP, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 [1963].

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População. Tradução: Eduardo Brandão**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [2004].

LE GOFF, Jacques. **As doenças têm história**. Lisboa, Terramar, 1997.

MACHADO, Roberto et al. **Danação da norma. Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **Educação pela Higiene: a invenção de um modelo hígido de educação escolar primária na Parahyba do Norte (1849-1886)**. João Pessoa: Ideia. 2015.

MARIANO, Serioja R. C. e MARIANO, Nayana R. C. **O Medo Anunciado: a febre amarela e o cólera na província da Paraíba (1850-1860)**, Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 9, nº 3, Set. Out. Nov. Dez. 2012.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do & CARVALHO, Diana Maul de (Org.). **Uma história brasileira das doenças**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

STROUHAL, Eugen. **A Vida no Antigo Egito**. Barcelona: Folio, 2007.

WITTER, Nikelen Acosta. **Dizem que foi feitiço: as práticas de cura no sul do Brasil (1845-1880)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CÂNCER DE MAMA NO CEARÁ: ENTRE A POBREZA E O DESENVOLVIMENTO (1960-1980)

Thayane Lopes Oliveira¹

Introdução

Este artigo constitui parte da discussão em desenvolvimento na dissertação “Você finge não vê e isso dá câncer”: o controle do câncer de mama no Ceará (1960-1980). Neste espaço analisamos a relação entre a epidemiologia do câncer e a caracterização do câncer de mama como doença do desenvolvimento e da urbanização, trazendo aos dados de incidência do câncer de mama em Fortaleza um sentido de paradoxo entre a situação socioeconômica da cidade e as condições que caracterizam esse tipo de câncer, situação que se faz perceptível através do discurso médico nos jornais sobre o aumento da incidência e a urgência em controlá-la.

Como doença “desconhecida” o câncer demorou a figurar dentro das estatísticas da saúde pública no Brasil. A passagem do século XIX para o XX aproximou cada vez mais a doença da realidade brasileira. O câncer passou a figurar entre as causas de mortalidade, mesmo que ainda de forma tímida. Em meados do século XX, a doença se institucionalizou no quadro sanitário brasileiro. Crescia os números da mortalidade, urgia controlá-la. Como controlar uma doença da qual se desconhece a origem? Diante da impossibilidade de determinar a origem de uma grande variedade de cânceres, buscou se conhecer melhor a sua presença no país. As taxas de mortalidade se mostravam insuficientes para esse objetivo, visto as falhas nas declarações de óbito, bem como o fato de o câncer ser, muitas vezes, confundido com outras doenças. Neste contexto, fez-se necessário

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde. Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Bolsista CAPES. Orientador: Luiz Antonio Teixeira. Email: oliveira.thaylo@gmail.com

a criação de órgãos que garantissem a compilação de dados sobre a doença. É nesse cenário que surge os Registros de Câncer de Base Populacional entre as décadas de 1960 e 1970. A partir dos dados fornecidos pelos Registros, a epidemiologia do câncer se tornou o caminho ideal para o conhecimento da real incidência do câncer no país e a base de sustentação para as ações de prevenção e controle.

Neste artigo buscamos compreender a relação entre os números do câncer de mama, ou seja, as estatísticas produzidas pelos estudos epidemiológicos e como estas se relacionam com a caracterização da doença como típica de sociedades mais desenvolvidas e urbanizadas, contrastando com o cenário socioeconômico de Fortaleza, que no período ainda sofria com as doenças epidêmicas e a escassez de infraestrutura social.

Os Registros de Câncer de Base Populacional: Mapear a Doença

Segundo Antonio Pedro Mirra, em *Registros de câncer e sua história*, a preocupação em conhecer a extensão do câncer na população brasileira não é um fenômeno recente. Entretanto, percebemos que muitos dos órgãos específicos para este fim foram criados na segunda metade do século XX. Somente a partir dos anos 1960 os registros de câncer apareceram de forma sistematizada no Brasil e o surgimento dessas instituições esteve baseado no modelo europeu e norte-americano (Mirra, Antonio Pedro. 2005).

Mirra informa que, a partir do intercâmbio realizado no Institut Gustave Roussy da França, no ano de 1956, conheceu as pesquisas que estavam sendo realizadas na Section du Cancer do Institut National d'Hygiene. Tratava-se da implantação de um modelo de pesquisa permanente sobre câncer. Ao retornar para o Brasil, o médico tentou, sem sucesso, instalar o primeiro registro de câncer em São Paulo. Situação parecida aconteceu com o médico Adonis Carvalho, que ao

retornar do estágio realizado nos Estados Unidos, tentou instalar um registro de câncer na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco (Ibidem. p. 5). Ambos os projetos fracassaram, apesar do empenho e da importância propagada pelos médicos, a ausência de recursos financeiros não permitiu que a instalação dos registros fosse concretizada naquele momento.

Seis anos após a primeira tentativa, em 1962, o primeiro registro de câncer de base populacional passa a funcionar em São Paulo. De acordo com o autor, esse registro teve funcionamento limitado. Tornou-se um projeto piloto e modelo para os futuros registros instalados no país. A própria Campanha Nacional de Combate ao Câncer buscou incentivar a criação de registros por várias regiões do país. No final da década de 1970, o Brasil contava com quatro registros de câncer em funcionamento, instalados em Recife, Fortaleza, São Paulo e Porto Alegre.²

Em 1991, o INCA apresenta os primeiros resultados obtidos a partir dos registros de base populacional. A publicação *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional* é a primeira compilação das estatísticas obtidas a partir dos seis registros já existentes no país. Retomando a iniciativa de criação dos registros e sua importância para o conhecimento acerca da doença,

Sistema de Informação em Câncer é fundamental para o fornecimento de subsídios para a melhor compreensão do problema no país. É a partir de bases sólidas, que garantam o reconhecimento da ocorrência do câncer nas diversas regiões do país, que será possível traçar estratégias que visem à prevenção do câncer e à sua assistência.³

² Registro de Câncer de Recife, 1967; Registro de Câncer de São Paulo, 1969; Registro de Câncer de Fortaleza, 1971; Registro de Câncer de Porto Alegre, 1978.

³ Ministério da Saúde. Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1991. p. 9.

Os registros nascem, dessa forma, com o objetivo já apontado anteriormente, de produzir informações sobre o câncer que forneçam base para o seu controle. Nesta publicação, são apresentados os dados obtidos nos registros de Belém, Fortaleza, Recife, São Paulo, Goiânia e Porto Alegre. A distribuição geográfica dos registros permitiu que fosse realizado um acompanhamento regional da incidência da doença, conhecendo os tumores mais frequentes e as áreas mais afetadas, a morbidade e a mortalidade provocadas pela doença. A afirmativa sobre o papel fundamental dos registros para a saúde pública está presente em toda a publicação, no apontamento dos dados e na qualidade das informações fornecidas pelas instituições e como o trabalho desenvolvido pode colaborar para a atuação do INCA. Conforme o trecho,

É propósito fundamental do Instituto Nacional do Câncer, através da Coordenadoria de Programas de Controle de Câncer (Pro-Onco), desde sua criação em 1987, estabelecer mecanismos que possibilitem dotar o país de instrumentos confiáveis em relação à morbidade por câncer, e negativamente os Registros de Base Populacional se constituem no mais importante destes instrumentos.⁴

A importância dos dados epidemiológicos é retomada em todas as produções técnicas dos registros. Esse argumento serve como legitimador da existência dessas instituições, desenhando a extensão da doença em todo o país e subsidiando o planejamento de ações em saúde pública. Segundo esta perspectiva, o conhecimento sobre a incidência do câncer de acordo com as diferenças regionais estabeleceria formas variadas de apoio para assistência, prevenção e controle da doença. Fato que está intimamente ligado à demanda e repasse de recursos financeiros para os serviços de câncer regionais.

⁴ *Ibidem.* p. 8.

A análise feita sobre a distribuição do câncer nesta publicação refere-se aos dados do ano de 1983 em Fortaleza, 1987 em Porto Alegre, 1987 e 1988 para Belém e Goiânia, respectivamente, 1980 para Recife e 1978 para São Paulo. Com base nessas informações, as localizações mais frequentes, nos anos acima citados foram:

Masculino	
Belém, Fortaleza e São Paulo	Estômago
Recife	Próstata
Porto Alegre e Goiânia	Pulmão
Feminino	
Belém, Fortaleza ¹ , Recife, Goiânia	Colo do útero
São Paulo e Porto Alegre	Mama

Fonte: Câncer no Brasil - Dados dos Registros de Base Populacional, 1991.

Em alguns casos, esses dados são inéditos.⁵ Nunca antes analisados no que concerne à localização, faixa etária e sexo. Ao apresentar cada região analisada na publicação, perceberemos a preocupação em caracterizar economicamente e socialmente essas localidades. Tal caracterização tende a justificar a incidência da doença no país, assim como a prevalência de determinados tipos de câncer de acordo com o grau de desenvolvimento de uma região.

A relação localização anatômica do câncer x localização geográfica conduziu os médicos ao debate sobre a ligação entre o meio e a ocorrência do câncer, ou seja, as condições ambientais, sociais e econômicas que colaboram para o aparecimento da doença. Seguindo esta orientação, a discussão sobre “câncer do desenvolvimento e câncer da pobreza” foi durante este período, objeto de estudo dos epidemiologistas e oncologistas. Quais os tipos de câncer eram característicos de sociedades menos desenvolvidas e quais tipos eram mais prevalentes em sociedades com maior nível de desenvolvimento econômico, por exemplo.

⁵ Ministério da Saúde. Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. *op.cit.*, p.11.

A ligação entre doenças e civilização é uma “parábola didática” que antecede o século XIX, segundo Charles Rosenberg (ROSENBERG, Charles. 2007). Por parábola didática o autor se refere ao argumento que foi e é utilizado como justificativa para a incidência de doenças como consequência direta do progresso da humanidade. Se antes do século XIX as doenças podiam ser compreendidas como resultado de uma conduta desviante do padrão para o período; um estilo de vida efêmero e luxurioso, no século XIX o surgimento e o crescimento das cidades foram vistos como caminhos para a aparição de novas doenças, as cidades se tornaram viveiros de doenças (*Ibidem*, p. 78). Exemplo desta relação estaria no fato de que o estresse psicológico causado pelo crescimento das cidades e as mudanças tecnológicas teriam provocado o aumento dos casos de histeria na Inglaterra no início do século XIX. Tal pensamento aponta para o fato de que nosso corpo não foi preparado para as mudanças no estilo de vida, argumento muito utilizado na década de 1990 em relação ao crescimento da incidência de doenças crônicas, como as doenças cardiovasculares e o câncer (*Ibidem*). O processo evolutivo ocorrido no período paleolítico não preparou nossos corpos para viver no ambiente moderno, urbano e industrializado. As doenças crônicas, e o câncer especificamente, seriam resultado dessa não adaptação. Bastaria notar o aumento das taxas de câncer em homens e mulheres com o avanço da industrialização em países não desenvolvidos (*Ibidem*, p.88). Tal discurso serviria como base de legitimação para a “parábola didática” do progresso da civilização como perigoso a humanidade. Assim, o século XX e a modernidade são vistos como ameaça a saúde,

“We already know that some of the better aspects of modern life are carcinogenic,” a gerontologist wrote to the New York Times a decade ago: “Instead of reflexively blaming pollutants, we may have to live with the fact that there is a downside to the pleasures and indulgences of existence at the end of the 20th century.”⁶

⁶ *Ibidem*, p. 89. “Já sabemos que alguns dos melhores aspectos da vida moderna são cancerígenos”, escreveu um gerontologista ao New York Times há uma década: “em vez de culpar os poluentes de forma reflexiva, talvez tenhamos que conviver com o fato de que há uma desvantagem nos prazeres e indulgências da existência no final do século XX.” [Tradução livre]

Rosenberg discute essa relação como resultado de uma agenda crítica. Tal argumento teria um conteúdo político e serviria como base para críticas ao estilo de vida e cultura dessa nova sociedade para propor uma reformulação social dos hábitos. Além de o câncer estar, de acordo com esse pensamento, diretamente ligado ao processo de modernização da sociedade, alguns tipos de câncer seriam mais característicos da modernidade, enquanto outros estariam vinculados aos atrasos sociais. Essa relação é perceptível nas publicações epidemiológicas ora apresentadas.

A publicação *Câncer no Brasil: dados histopatológicos (1976-1980)* trabalha exaustivamente a incidência do câncer a partir dos dados dos registros de base populacional acima citados. Neste trabalho são apresentados os cânceres mais comuns em homens e mulheres para cada região, assim como informações estatísticas para cada tipo de câncer incidente no Brasil entre 1976 e 1980. O conhecimento sobre a incidência da doença figura como importante aporte para as ações de controle,

A tarefa de combater o câncer como um problema de saúde pública exige, de início, o conhecimento da incidência da doença, com suas variações nas diferentes regiões de um país e do mundo. Sem esse trabalho básico de investigação epidemiológica (epidemiologia descritiva) nada se pode fazer conscientemente.⁷

Nesse sentido, inicialmente os autores fornecem uma caracterização nacional da incidência do câncer. São os listados os dez cânceres mais comuns em homens e mulheres no país.

⁷ Ministério da Saúde. *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. op.cit.*, p. IX.

Homens	Mulheres
Pele ²	Colo do útero
Estômago	Pele
Boca	Mama
Glândula prostática	Intestino grosso
Intestino grosso	Estômago
Esôfago	Corpo do útero
Laringe	Boca
Bexiga urinária	Ovário
Traquéia, brônquio e pulmão	Gânglios linfáticos
Glânglios linfáticos	Glândula tireóide

Fonte: Câncer no Brasil: dados histopatológicos (1976-1980).

A partir dessa caracterização nacional, segue a listagem dos dez cânceres mais comuns em ambos os sexos para cada estado do país. As incidências regionais confirmam os dados apresentados pela publicação dos dados dos registros de base populacional acima citados. Para os homens, em todas as regiões, os cânceres de estômago e próstata se revezam na liderança da maior incidência, com a ocorrência do câncer de boca em grande parte da região Nordeste e o câncer de pênis prevalecendo em alguns estados.⁸ No caso feminino, o câncer de colo do útero prevalece em grande parte do território nacional. Na região Norte, o colo do útero lidera os índices com grande vantagem em relação ao câncer de mama. Nas regiões centro-sul, sul e sudeste a diferença entre a ocorrência do colo do útero e mama foi equilibrada. Na região Nordeste o colo do útero prevalece seguido pelo câncer de mama. Vale ressaltar que de acordo com os dados apresentados, o Ceará apresentou a menor taxa de colo do útero e a maior taxa de mama dentro do Nordeste, o que estabelece uma situação de transição que será discutida em momento posterior.⁹

⁸ AC- pênis; AP- boca; MA- pênis; PI- pênis; PB, PE, AL, SE, BA- boca; RS- boca. Ministério da Saúde. Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. *op.cit.*

⁹ Ministério da Saúde. Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. *op.cit.*, p.8.

As análises estatísticas apresentadas podem ser apreendidas a partir da discussão sobre a caracterização dos cânceres da pobreza e do subdesenvolvimento e os cânceres do desenvolvimento. No artigo *Câncer como problema da Medicina Tropical* (CARVALHO, Adonis. 1967), Adonis Carvalho discute as principais neoplasias presentes nas regiões tropicais e porque, nesse sentido, o câncer deveria figurar como objeto da Medicina Tropical. Ao comparar os dados obtidos a partir da investigação na cidade de Recife com o cenário encontrado em outros países Carvalho aponta,

Chamam a atenção para o fato de que a maioria dos cânceres prevalentes nos Trópicos, são de fácil diagnóstico, fácil prevenção e fácil cura (dentro de certos limites de avanço da doença). São formas de câncer que tendem a diminuir ou desaparecer nos países desenvolvidos. A persistência dessas formas, nos Trópicos, deve-se a situação econômico-social precária prevalente nessas áreas. (*Ibidem*, p. 66)

Por tal conclusão, Carvalho observa que a persistência dessas formas de neoplasias acontece pelo fato de que algumas regiões tropicais e, neste caso específico, o Brasil não possui condições sanitárias e/ou tecnológicas capazes de controlar a ocorrência de cânceres de fácil prevenção e diagnóstico, como é o caso do câncer de colo de útero principal neoplasia incidente no sexo feminino durante o período analisado pelo autor, assim como o câncer peniano, prevalente no Nordeste (*Ibidem*, p. 75), está ligado a problemas de higiene individual.

A ênfase dada à prevalência de tipos específicos de câncer nos países não desenvolvidos embasa a tese da importância dos fatores socioeconômicos na origem do câncer, principalmente nos tipos “tropicais” de câncer, como o do colo do útero, pênis e fígado (*Ibidem*, p. 70). Assim, define o médico,

A maior parte das formas de câncer (lábio, língua, boca, faringe, esôfago, estômago, laringe, útero e pele) incide mais em indivíduos de nível socioeconômico baixo, enquanto umas poucas (colons, intestino delgado, mama e ovário) ocorrem mais em indivíduos economicamente diferenciados. (Ibidem)

Faz-se interessante perceber a complexidade presente na relação câncer e desenvolvimento. Se tal enfermidade se caracterizou como uma doença da civilização, do mundo urbano e industrializado, algumas de suas formas se relaciona, principalmente, com condições de vida precárias.

Nesse debate se insere a discussão proposta por Sergio Koifman e Rosalina Jorge Koifman, a relação entre câncer e ambiente nas décadas de 1980 e 1990, onde os autores analisaram a ocorrência de câncer baseados na sua relação com o nível de desenvolvimento socioeconômico das áreas pesquisadas (KOIFMAN, Sergio; KOIFMAN, Rosalina. 2003), buscamos compreender como determinados tipos de câncer foram associados às condições de higiene individual, excesso de relações sexuais; ou, por outro lado, a dieta, ao baixo número de filhos, ao estresse da vida profissional e etc. Para os autores, as condições ambientais e do meio social estavam associadas ao desenvolvimento do câncer. Dentre os cânceres citados, mama, próstata, cólon e reto constituíram exemplos de tumores típicos dos melhores níveis socioeconômicos, enquanto colo do útero, estômago, cavidade oral e pênis estariam presentes em condições de pobreza (Ibidem, p. 305).

Dentre os cânceres associados à pobreza, no sexo masculino, os autores destacam o câncer de estômago e os hábitos do subdesenvolvimento que colaboram para o desenvolvimento da doença. No caso do câncer estomacal, os autores apontam que o início deste tipo de câncer se dá através de uma inflamação da mucosa gástrica, geralmente associada ao consumo excessivo de sal que em reação

com as condições ácidas do estômago produz uma composição altamente cancerígena. A grande quantidade de sal presente nos alimentos, segundo os autores, se daria pelo fato de que no período analisado o sal ainda era muito utilizado como forma de conservar os alimentos por famílias desprovidas de refrigeradores (Ibidem, p. 308).

Observamos como se constituiu e legitimou o pensamento sobre a relação direta entre as condições socioeconômicas e a incidência do câncer. Essa ideia esteve presente nos discursos de médicos cearenses que elaboraram análises epidemiológicas do câncer de mama e que será apresentada à frente.

O Registro de Câncer do Ceará: conhecer a incidência

O Registro de Câncer do Ceará (RCC) entrou em funcionamento em 1971, com fomento da Divisão Nacional do Câncer (DNC), que orientava a criação de Registros de Câncer nas várias regiões do país (SILVA, Marcelo Gurgel. 2015). O RCC foi instalado na sede do Instituto do Câncer do Ceará tendo caráter privado, diferentemente de seus semelhantes que estavam vinculados às universidades ou secretarias de saúde (SILVA, Marcelo Gurgel. 1982), e foi coordenado pelo patologista Eilson Goes de Oliveira até 1977. O Registro atuou na elaboração de análises epidemiológicas sobre o câncer no estado do Ceará. Cabe salientar, no entanto, que a área geográfica coberta pelo Registro se limita a cidade de Fortaleza, capital do estado. Dessa forma, os resultados buscam representar a magnitude da doença no estado, baseado nos dados de incidência e mortalidade da capital. Desde a sua criação, a atuação do RCC teve como objetivos,

- 1- Promover a pesquisa Estatística e Epidemiológica sobre câncer no Estado do Ceará;
- 2- Realizar cursos e conferências para Organizações e Instituições ligadas ao trabalho médico e à saúde da população;
- 3- Oferecer ajuda e dados no campo da Oncologia, quando solicitado;
- 4- Difundir conhecimentos sobre Estatística, Epidemiologia e Profilaxia do Câncer, especialmente sobre pesquisas realizadas pelo próprio Registro de Câncer;
- 5- Colaborar e estimular a realização de políticas, planos e programas contra o câncer;
- 6- Manter e incentivar intercâmbio científico com pessoas e instituições similares de caráter público ou privado, nacional ou estrangeiro. (Ibidem, p. 58)

Os objetivos destacam o lugar especial dado à pesquisa epidemiológica como passo central na composição de políticas de controle do câncer. Dessa forma, a importância da atuação do serviço foi descrita por Silva,

Ao lado da sua função primordial, ou seja, a apresentação e a divulgação de resultados sobre a ocorrência de câncer na capital cearense, o RCC teve uma ampla folha de serviços prestados à saúde pública e à comunidade científica cearense. Com efeito, o Registro desempenhou importante papel de incentivador da Epidemiologia no Ceará [...]. (Ibidem, p. 35)

Além de desenvolver o conhecimento epidemiológico dentro da própria instituição, o RCC atuou na ampliação desse segmento nos espaços acadêmicos e nos serviços de saúde do Ceará, com a realização de parcerias com as universidades locais e a Secretaria de Saúde do Estado para a promoção de cursos e seminários com temáticas voltadas para a epidemiologia.

Em 1978, o médico recém-formado Marcelo Gurgel Carlos da Silva assume a coordenação- executiva do Registro. Neste período o órgão ganhou destaque nacional a partir dos dados estatísticos que

foram utilizados em publicações locais, organizadas pelo próprio coordenador do Registro, assim como em publicações nacionais organizadas pelo Inca e Ministério da Saúde.¹⁰

A dissertação de mestrado *Câncer em Fortaleza: morbidade e mortalidade no período de 1978-1980* foi defendida em 1982 por Marcelo Gurgel no Departamento de Epidemiologia da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Neste trabalho o autor elaborou um perfil epidemiológico do câncer na cidade de Fortaleza a partir dos dados coletados no RCC, ressaltando a importância deste conhecimento para o controle da doença.

Inicialmente, o médico introduz o problema do câncer em Fortaleza a partir da sua importância para a saúde pública. Para tal, o autor traçou uma breve história do desenvolvimento do câncer na humanidade com o intuito de apresentar em qual momento o câncer passou a figurar como um grande problema de saúde pública. Nessa perspectiva, o autor destaca fatores como a mudança demográfica ocasionada pelo aumento na expectativa de vida e pela diminuição de mortes por doenças infecciosas; a industrialização e o fenômeno de urbanização das sociedades como importantes condicionantes no aumento da incidência da doença. Nesse sentido, o nível de desenvolvimento econômico e social de Fortaleza é discutido como condição explicativa para o crescimento do câncer nas estatísticas de morbidade e mortalidade da cidade. Assim, a adição na expectativa de vida da população de Fortaleza, o processo de urbanização onde cada vez mais a população buscou as áreas urbanas fugindo dos períodos de secas nas zonas rurais e as medidas econômicas de incentivo à industrialização implementadas pelo governo são fatores que colaboraram para a modernização da cidade a partir dos anos 1960, assim como representaram mudanças sociais no estilo de vida da população estando diretamente relacionados à incidência do câncer em

¹⁰ Podemos destacar as publicações já citadas neste trabalho, assim como outros trabalhos que utilizam os dados produzidos pelo Registro durante o período coordenado pelo médico Marcelo Gurgel.

Fortaleza. Apesar desse processo de mudanças experimentado pela cidade, a população continuava a sofrer com a carência de infraestrutura social, como precário sistema de abastecimento de água e redes de esgotos, além de possuir ainda um elevado número de mortes por doenças infecciosas, destaca Silva (SILVA, Marcelo Gurgel, 1982). Dessa maneira, a capital cearense congregava elementos característicos de sociedades mais desenvolvidas e do subdesenvolvimento.

Câncer em Fortaleza: entre a pobreza e o desenvolvimento

No período estudado por Marcelo Gurgel, a epidemiologia grassava no campo da medicina como importante ferramenta para a saúde pública, como visto anteriormente na construção do paradigma estatístico no campo sanitário. Para o autor, a investigação epidemiológica tinha obtido resultados mais importantes e concretos do que os testes em laboratório no que concerne ao câncer, bem como produziam melhor fundamentação para a ação médica, distribuição de recursos e serviços. (Ibidem, p. 151)

Para o autor, a análise da incidência por localização geográfica e de tumores prestava grandes serviços ao estudo e controle do câncer, na medida em que permitia o maior direcionamento nas ações de prevenção, controle e tratamento. Unido a epidemiologia, a Patologia Geográfica contribuía para a compreensão sobre a prevalência de tipos de câncer em determinadas populações, determinando as diferentes incidências entre povos e nações, considerando os fatores ambientais, socioeconômicos, cultura e estilos de vida. (Ibidem, p. 152)

Por se tratar de uma epidemiologia descritiva, o autor elabora conclusões acerca da incidência do câncer em Fortaleza nos anos de 1978-1980, a partir de comparações com populações modelo (africana, europeia e mundial), assim como relaciona a incidência com o nível de desenvolvimento social e econômico da capital.

O câncer ocupou, entre 1978 e 1980, a segunda causa de morte para homens e mulheres em Fortaleza. Na análise sobre a incidência por idade e sexo, os dados apresentados pelo autor apontam para duas características da incidência da doença em Fortaleza. Primeiramente, o câncer tem maior incidência no grupo feminino, assim como atinge as mulheres numa fase mais jovem do que aos homens. A partir da compilação das informações, justifica o autor,

Nos diversos grupos da faixa de 25 a 54 anos, no período 1978-1980, as taxas de mortalidade são mais altas nas mulheres e a partir de 55 anos, a mortalidade é sempre maior nos homens. Desse modo, observa-se que o câncer, além de preferencialmente atingir o sexo feminino (1.185 óbitos contra 978 no sexo oposto), o faz em uma fase mais jovem, ao contrário do que ocorre nos homens. (Ibidem, p. 93)

As mulheres seriam vítimas mais cedo pelo fato de que, os cânceres mais incidentes no sexo feminino, colo do útero e mama, são característicos da faixa etária mediana. Enquanto que os cânceres mais prevalentes no sexo masculino aparecem em fase mais tardia. Diante desse perfil, Silva observa que a doença atinge as mulheres “em sua fase economicamente produtiva e à época reprodutiva e de educação de suas proles” (Ibidem, p. 97), fato que acarretaria grande prejuízo às famílias, assim como a economia do estado. Esta seria, segundo o autor, uma das implicações sociais e econômicas do câncer. No rol das consequências da moléstia, estariam os gastos com recursos direcionados ao controle da doença e tratamento dos pacientes, a perda de produtividade da população, além de dor, sofrimento e morte (Ibidem, p. 38). Diante dos prejuízos econômicos e pessoais causados pelo câncer, a tarefa de controlar a doença se fazia mais urgente, de forma que a epidemiologia colaborava ativamente nessa missão.

No que diz respeito à localização anatômica, o padrão de incidência do câncer em Fortaleza revelou uma situação complexa entre tipos característicos de níveis mais altos de desenvolvimento e tipos ligados à pobreza. Essa ambiguidade dos dados é percebida principalmente nos cânceres incidentes na população feminina. O câncer de colo do útero figurava em primeiro lugar na mortalidade com 16,46%, seguido de perto pelo câncer mamário com 15,19% e em terceiro lugar o câncer de estômago com 12,07% dos óbitos femininos (Ibidem, p. 97). A estatística do câncer de mama estava muito próxima aos números do câncer de colo uterino, mais incidente e com maior mortalidade em mulheres. Duas versões poderiam explicar este fato: a cidade de Fortaleza possuiria condições favoráveis ao desenvolvimento dos dois tipos de câncer, fossem essas condições sociais ou exposição a fatores de risco; ou por outro lado, Fortaleza experimentava um processo de transição entre um tipo característico da pobreza para um tipo representante de sociedades desenvolvidas.

Mais uma vez, as características peculiares ao desenvolvimento de cada tipo de câncer foram expostas para a compreensão do fenômeno vivido na cidade. O câncer de colo uterino configurava uma forma de patologia ligada a situações de subdesenvolvimento. Essa assertiva era consensual do campo da medicina. Apesar de se tratar de um câncer com condições de prevenção, facilidade de diagnóstico e possibilidade de cura, mantinha-se como principal incidência neoplásica entre as mulheres de países não desenvolvidos. A justificativa para essa situação estava ligada ao fato de nesses países o acesso aos serviços de saúde ser mais difícil, principalmente se levar em consideração a população rural, assim como a existência de serviços de atendimento ao câncer, campanhas de prevenção, exames de detecção e tratamento tinham oferta reduzida se comparada ao contexto de países de melhor nível econômico. Portanto, embora apresentasse um processo de diminuição em países desenvolvidos, o câncer de colo uterino continuava a liderar as taxas de mortalidade por neoplasia.

Adonis Carvalho ao observar as taxas do câncer de colo uterino em Recife percebeu que entre os números fornecidos pelos serviços públicos de saúde e os números das clínicas particulares, a taxa de incidência caía de 7,39% para 2,3% (CARVALHO, Adonis. 1967). A diferença consiste no fato de que nas clínicas particulares, as pacientes pertencem a níveis sociais mais elevados, com melhores condições de vida, saúde e higiene. Esse exemplo corrobora para a associação entre câncer de colo do útero e pobreza. A quantidade de parceiros sexuais e o número de filhos também configuravam importantes fatores de risco para o desenvolvimento de câncer do colo uterino. Mais uma vez, essas condições são relacionadas às mulheres de nível social mais baixo. Ao dialogar com pesquisas realizadas em outros países, o autor aponta que a idade da primeira relação sexual podia figurar como fator de risco, à medida que quanto mais cedo acontecesse, maior o número de relações, parceiros e filhos (Ibidem, p. 74). O autor ainda relaciona a ocorrência de câncer peniano e de colo uterino. Pois,

[...] de modo geral, onde é alta a incidência de neoplasia maligna do colo uterino é também alta a do carcinoma peniano, pois as taxas para os carcinomas do útero e do pênis tendem a permanecer paralelas tanto geograficamente, como etnologicamente (Ibidem, p. 75).

Os dois tipos se relacionam com problema de higiene pessoal e relações sexuais, constituindo dessa forma cânceres característicos de grupos com menor nível econômico.

Em direção oposta caminha o câncer de mama. Ligado, impreterivelmente, a vida urbana e as condições econômicas mais elevadas, os fatores de risco para o câncer mamário pertencem ao estilo de vida de grupos mais abastados socialmente.

O processo de urbanização da sociedade tem grande peso na elevação do câncer de mama. O êxodo rural figura como fator de

mudança na estrutura familiar (KOIFMAN, Sergio; KOIFMAN, Rosalina. op. cit., p.305). A vida urbana demanda a força de trabalho feminina. À medida que as mulheres assumem postos de trabalho, os números de gestações tendem a diminuir. Sendo a gravidez antes dos trinta anos considerada um fator de proteção contra o câncer de mama, essas mulheres se tornam mais propensas ao desenvolvimento da doença. A mudança nos hábitos de vida das mulheres, principalmente as mulheres urbanas, colaborou para o incremento nas taxas do câncer de mama em Fortaleza.

A dieta atua como fator de risco para o câncer de mama. A ingestão de maior quantidade de gordura e proteína animal contribui para a obesidade, fatores que conjugados colaboram no desenvolvimento da doença. A dieta alimentar também influencia na idade da menarca e da menopausa, aspectos também relacionados ao aparecimento da doença, pois quanto maior o número de ovulações, maior o risco para o câncer de mama (SILVA, Marcelo Gurgel. op. cit., p.166).

A pesquisa elaborada por Mirra em São Paulo demonstrou que um número significativo de casos de câncer de mama ocorria em mulheres com melhor nível educacional. Sobre essa associação Silva afirma,

[...] É provável que nessa condição de maior nível de instrução das mulheres de maior risco estejam envolvidos outros fatores, como um melhor nível socioeconômico, uma dieta mais rica em proteínas animal e gordura, um casamento e a concepção em idade mais tardia, que, de "per si", implicam no risco aumentado desse câncer (*Ibidem*).

Não é necessariamente o maior grau de instrução que implica na ocorrência da doença, mas os hábitos de vida das mulheres que o possuem. O grau de instrução nesse caso revela a classe social das mulheres acometidas pelo câncer de mama, colaborando para a confirmação da relação entre a doença e status econômico.

Considerações Finais

A semelhança entre as taxas de mortalidade e incidência do câncer de colo do útero e as taxas do câncer de mama em Fortaleza aponta para uma situação única, em que o padrão de incidência da doença congrega, em um mesmo espaço geográfico, situações tidas como contrastantes. Tal conclusão gera uma complexa situação na saúde pública, onde médicos e gestores de saúde buscam justificativas para a ocorrência simultânea das duas formas, bem como procuram elaborar ações de controle. As falas dos médicos em prol do controle do câncer de mama serão melhor trabalhadas na análise dos jornais do período, onde se percebe o esforço médico para controlar a doença a partir do diagnóstico precoce baseado no autoexame e na mamografia.

Referências Bibliográfica

CARVALHO, Adonis. R. L. Câncer como problema da Medicina Tropical. *Revista Brasileira de Cancerologia*. v. 23. num 35. Dezembro, 1967.

KOIFMAN, Sergio; KOIFMAN, Rosalina Jorge. Environment and cancer in Brazil: an overview from a public health perspective. *Mutation Research*, v. 544, n.2-3, novembro de 2003.

Mirra, Antonio Pedro. *Registros de câncer no Brasil e sua História*. São Paulo: TOMGRAF, 2005.

ROSENBERG, Charles. Pathologies of progress: the idea of civilization as risk. In: ROSENBERG, Charles (Ed.). *Our present complaint*. American Medicine, the and now. Baltimore: John Hopkins University Press, 2007.

SILVA, Marcelo Gurgel Carlos. *Câncer em Fortaleza: morbidade e mortalidade 1978-1980*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1982.

SILVA, Marcelo Gurgel Carlos. *Instituto do Câncer do Ceará: 70 anos de conquistas*. Fortaleza: Edição do Autor, 2015. p. 34.

ENTRE JORNAIS, AUTOBIOGRAFIAS E RELATÓRIOS: CONHECENDO A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DO ASILO DE ALIENADOS EM TERESINA, DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Márcia Castelo Branco Santana¹

Um trabalho de pesquisa, de vertente histórica, se fundamenta a partir das fontes que se propõe coletar e dialogar com uma base teórica relacionada ao objeto elencado para pesquisa. A partir dessa discussão, a proposta objetivou compreender como se constituiu a luta pela criação do Asilo de Alienados em Teresina no final do século XIX e início do XX, considerando que muitos médicos defendiam um lugar próprio para o tratamento dos doentes mentais. A busca da resposta se fez a partir de fontes como jornais, autobiografias e relatórios produzidos nos diferentes espaços de atuações dos médicos e dos sujeitos envolvidos nas questões relativas à saúde e às doenças da cidade durante a Primeira República. Para o cotejamento dessas diferentes fontes, dialogamos com autores num referencial teórico relacionado à temática, entre eles Foucault (1978), Castel (1978) e Lobo (2008), bem como um aporte teórico sobre fontes históricas.

No início da década de 1880, é perceptível que a instituição da Santa Casa, mesmo com seus enormes esforços em receber uma população indigente e inválida para cuidar, nada ou quase nada fez no sentido de recolher pacientes loucos em seus poucos leitos. Segundo Felipe da Cunha Lopes (LOPES, Felipe da Cunha. 2011), no Capítulo V do Estatuto de 1861 da Santa Casa de Misericórdia de Teresina, o artigo 40 apontava a classificação das enfermidades que poderiam ser tratadas no hospital e na clínica médica geral, estariam incluindo os

¹ Professora Assistente III da Universidade Estadual do Piauí. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI). E-mail: marciacsantana@hotmail.com

inválidos e loucos de todos os gêneros. Parece não ter sido essa uma prerrogativa tão efetiva na instituição, pois nos relatos dos provedores pouco se aponta no sentido de que esse fato realmente aconteceu em sua plenitude, pois não havia nenhuma enfermaria destinada a esses doentes.

Em termos físicos, esse parece ter sido o principal empecilho para que a Santa Casa não abrigasse, conforme seu Estatuto, esse tipo de doente de maneira mais ampla. Contexto que justifica a ausência de relatos sobre esses doentes no hospital. No entanto, compreendemos que existia o reconhecimento dos ditos loucos, e havia uma percepção clara de seu recolhimento para que fossem cuidados, ainda mais quando se tornavam agressivos. Deve-se considerar também que a prática de deixá-los soltos na rua, ou de confina-los num quarto nos fundos da residência, como faziam algumas famílias, perduraria ainda por muito tempo no Piauí, conforme discutiu Anfrísio Neto Lobão Castelo Branco (CASTELO BRANCO, Anfrísio Neto. 1980) em seu artigo intitulado: *Assistência Psiquiátrica no Piauí*. Já existia, contudo, a preocupação por parte das autoridades de mapear quem eram esses enfermos entre a população do Piauí, como visualizamos no recenseamento geral realizado, em agosto de 1872, na Província, onde se destaca a questão da quantidade de fogos, homens e mulheres casados, solteiros e viúvos, as crianças de até 15 anos que frequentaram e não frequentaram escolas, os estrangeiros, escravos e os defeituosos². Preocupações que mais tarde resultarão em uma melhor definição de como era possível proceder com esses doentes. Não por acaso, a luta pela construção de um asilo para os loucos só veio efetivamente a ter uma configuração mais definida, no início do século XX. Até lá, o caminho de preocupação com os loucos passaria por ações individualizadas que relatavam, em algumas poucas linhas, as condições que esses doentes se encontravam.

² No recenseamento realizado em 1872 foram identificados em 22 Paroquias do Piauí (Vilas) a quantidade de 119 alienados. Pelo recenseamento estes estavam incluídos na categoria de defeituosos junto como os cegos, aleijados e surdo e mudos. In: PIAUÍ. Governo 1872-1873 (Ferreira). **Relatório do Exm. Sr. Presidente da Província do Piauí, Dr. Pedro Affonso Ferreira, passando a administração da Província ao Exm. Sr. José Francisco de Miranda Osório**, em 1º de fevereiro de 1873.

Segundo Maria Mafalda Baldoíno de Araújo (ARAÚJO, 2010) já se configurava em Teresina um cenário de luta pela construção de instituições assistencialistas que abrigassem a pobreza desvalida presente em Teresina desde sua fundação. A criação da Santa Casa de Misericórdia e o Colégio dos Educandos e Artífices foram os que efetivamente funcionariam durante toda a segunda metade do século XIX. No entanto, havia a proposta de criação do Asilo de Mendicância, do Colégio dos Órfãos e da criação do Asilo de Alienados, reflexo, para a historiadora, da busca de se ter uma cidade cada vez mais higienizada, conforme as discussões de médicos, intelectuais e governantes que passavam a visualizar essas condições para Teresina.

Essas medidas passavam a ser incorporadas em várias falas da classe dirigente de Teresina, tais como a dos governantes e autoridades médicas e policiais de acordo com alguns relatórios já destacados neste trabalho. Além dessas pessoas, Maria Mafalda B. Araújo coloca que, no início do século XX, a imprensa passaria a fazer uma campanha no sentido da “necessidade de criação dos Asilos de Loucos e de Mendicidade (ARAÚJO, 2010, p. 134)”. A partir da consulta do jornal *Diário do Piauí* do ano de 1912, a historiadora problematiza que os artigos e crônicas refletem o interesse da fundação de tais instituições no Piauí. O argumento principal destacado nos artigos articulava-se ao sentimento de compaixão que se deveria ter para com os indigentes, bem como a distribuição de forma adequada das esmolas que se davam para esses pobres, a fim de que esses não desviassem para outros fins como o álcool. Por fim, os articulistas colocavam que os asilos trariam muitos benefícios à cidade, visto que não só impediria que indigentes, inválidos e loucos vivessem perambulando pela rua pedindo esmolas, como resultaria em ações de investimento no progresso da cidade.

Outro ponto enfatizado pela autora faz referência ao destaque que os articulistas envolvidos, no movimento, atribuíam ao médico. Visto como uma peça importante no êxito do movimento, na me-

didada em que estes teriam a responsabilidade de realizar os exames principais para identificação dos que estavam em condição de ir para essas instituições; aqueles que não fossem classificados como doentes seriam mandados para o xadrez. Diante, esses argumentos, compreende-se que estariam presentes na fala dos jornalistas as ideias circulantes na época de que era imperativo a criação de espaços de ordenamentos para os indivíduos considerados fora das normas e a partir do que já era discutido pela medicina.

Apesar de os jornalistas muito desejarem um abrigo, a fim de que se retirassem das portas das casas e das ruas da cidade os pobres e indigentes de Teresina, amenizando as cenas de miséria, as instituições não chegaram a lograr êxito em suas edificações. Maria Malhada B. Araújo (ARAÚJO, 2010) coloca não ter encontrado qualquer documentação a esse respeito e em nossas pesquisas também não identificamos nenhuma referência nesse sentido. No entanto, se essa não foi uma ação concretizada para abrigar os mendigos adultos, por outro lado, podemos dizer que, para os órfãos e os loucos, o mesmo não aconteceria em relação à construção de um local específico na sua assistência.

Nesse sentido, a criação do Colégio dos Educandos e Artífices aparecia como resposta a essas exigências, ainda na segunda metade do século XIX. Como internato, o colégio recebia “os órfãos, filhos naturais, e de modo geral, meninos pobres de Teresina e do interior do Piauí. [...] Eram recebidos meninos de oito a quatorze anos, segundo o Regimento (ARAÚJO, 2010, p. 117)”. Durante o período que viviam no colégio participavam de várias atividades que iam, desde a frequência de aulas de primeiras letras até, o envolvimento desses nas oficinas, para aprenderem uma profissão, como por exemplo, marcenaria, sapateiro, ferreiro e alfaiate. Existiam também os que formavam a banda de música e tocavam mediante pagamento nas festividades religiosas. Além desses cuidados cotidianos dispensados no Colégio, para que os educandos não se desviassem para o cami-

nho da vadiagem, recebiam também assistência médica. A eles era destinado o tratamento médico na Santa Casa, sendo seus custeios mantidos pelos subsídios enviados pelo governo àquela instituição (ARAÚJO, 2010).

Nesse contexto, a autora enfatiza que os vários Regimentos que foram encontrados, ao longo da pesquisa, apontavam o Colégio como um espaço disciplinador em que o comportamento dos menores estava atrelado a “permissões, proibições, regras e obrigações (ARAÚJO, 2010. p. 116)”. Alguns dos diretores do Colégio viam nesses meios a garantia do bom funcionamento da instituição, para que os órfãos tivessem uma educação moral e higiênica, dentro dos preceitos colocados e não se tornassem um problema para as autoridades, quando chegasse o tempo de sua saída do internato.

O Colégio cumpriria bem o seu papel de abrigar esses meninos ainda que, passando, ao longo de sua existência, por problemas financeiros destacados nos relatórios do governo e na discussão feita por Maria Mafalda B. Araújo sobre essa instituição. No entanto, a capacidade de assistência do Colégio era limitada, o que deixava de fora os demais órfãos existentes em Teresina ou que aqui chegavam junto com imigrantes.

Mesmo não sendo possível obtermos mais informações sobre a existência dessa instituição, a elencamos em nossa discussão para abordamos que as medidas de construção desses estabelecimentos era algo presente nas ações do governo, ainda que o seu funcionamento passasse pelo o crivo de recursos limitados e que, a exemplo do Colégio Orphanológico, tivessem existência breve. Essas medidas apontam já para articulação de que havia um olhar de preocupação com esses indivíduos marginalizados no cenário social de Teresina com a elaboração de um discurso da criação de espaços apropriados para seu cuidado. Nesse sentido, a construção de um local para prestar assistência aos loucos em Teresina ganharia as suas primeiras manifestações, alegando que estes viviam soltos nas ruas ou eram

enviados para a cadeia, e que era preciso reorganizar a cidade e eliminar de seu cenário a mendicância ou retirar os miseráveis, desvalidos e desajustados para os locais certos.

Na década de 1880, quando aparecem as primeiras preocupações em virtude de que em boa parte os loucos eram recolhidos à celas da Cadeia em Teresina, ocorria que o envio de alguns desses ao Hospício Pedro II, no Rio de Janeiro, apresentou-se como uma medida tomada pelo governo provincial. Essa talvez tenha sido a primeira assistência mais específica que os alienados do Piauí tiveram. Deste modo, o jornal *A Imprensa* divulgava que:

Foi aberto um crédito da quantia de 14\$400 reis, na verba 'Eventuaes' do Ministério do Império, do exercício de 1882-1883, para ocorrer ao pagamento de igual quantia despendida com a alimentação de dous alienados, que seguiam para o Hospício de Pedro 2º os quaes demoraram-se 12 dias na cidade da Parnahyba; crédito esse que foi aberto na verba 'Eventuaes' por não ter sido conseguido quantia alguma para despesas com alienados na distribuição de crédito a esta província³.

Em maio do ano seguinte, noticiava-se também que o alienado Eduardo de Alcântara Soares deveria ser suprido com alimentos na Alfândega de Parnaíba enquanto não seguia para o Hospício Pedro II⁴. Um mês depois se confirmava o pagamento dessas despesas, e, pelas ordens veiculadas pelo jornal, concluímos que os alienados enviados ao Hospício da Corte seguiam pela vila de Parnaíba por se encontrar naquela localidade o porto com qual o Piauí se comunicava com as demais províncias do Brasil. Podemos observar também que o envio dos alienados para o Hospício Pedro II necessitava de uma solicitação do presidente da Província ao Ministério do Império, para que fosse realizado o procedimento de internamento na instituição da Corte, o

³ ATOS OFICIAIS. *A Imprensa*. Teresina, Ano XVIII, n. 745, 18 set. 1882, p.03.

⁴ A IMPRENSA. Teresina, Ano XVIII, n. 777, 23 maio. 1883, p. 01.

que implicava um período de espera. Todo o processo exigia um dispêndio de verbas para custeio dos alienados, bem como o surgimento de despesas que não estavam previstas no orçamento.

Essas medidas, no entanto, não eram estendidas a todos os alienados, pois, como discutimos no presente trabalho, o destino mais certo dos ditos loucos seria o seu isolamento na Cadeia. Lá, misturavam-se aos demais presos, sofrendo toda sorte de desventura que se formava nesse ambiente. Nesse ponto, as primeiras denúncias dos infortúnios sofridos pelos alienados na cadeia são postas como preocupações nos relatos dos presidentes da província a partir da década de 1880. Sobre esse fato, assim se expressa o relatório anexo à mensagem do presidente Francisco José Viveiros de Castro sobre a Casa de Detenção:

Este edificio público necessita de sérios e promptos reparos, pois se acha em muito más condições hygienicas. O ar que ali se respira é desagradabellissimo, por estar impregnado das emanações que se desprendem diariamente dos materias fecaes que estão de depositados em vasos de madeira [...]. Além disso resente a Casa de Detenção da falta de uma enfermaria para o tratamento dos presos doentes e dos alienados ali detidos⁵.

As informações postas pelo Inspetor da Higiene Pública em relação à Cadeia nos deixam ver que os loucos, ao serem postos no mesmo patamar dos presos comuns, não tinham qualquer olhar diferenciado para sua doença. Somam-se a isso as precárias condições do edifício da cadeia no que tange aos procedimentos higiênicos de lidar com esse grupo marginalizado da sociedade. Esses eram fatores que mais tarde seriam repetidamente usados para que se prestasse uma melhor assistência aos loucos em um espaço totalmente diferente do que a cadeia oferecia.

⁵ RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província do Piauí, Francisco José Viveiros de Castro, pelo Inspetor da Higiene Pública, Dr. Raimundo de Arêa Leão, em 20 de abril de 1888. p. 08.

As discussões emergiam muito em virtude dos avanços econômicos e das novas propostas de civilização para as diferentes regiões do Império, que modifica a perspectiva de pensar os grupos marginalizados, pois o que antes não era visualizado como perturbador, passaria a ser alvo de uma abordagem de organização e ordenamento. Assim, toda ordem de miseráveis teria algum destino conforme nos coloca Michel Foucault ao discutir como a ideia de internação configura-se na era clássica. Para o autor, a internação no século XVII tinha a “[...] a tarefa de impedir a mendicância e a ociosidade, bem como as fontes de todas as desordens (FOUCAULT, Michel. 2005. p. 64)”. Nesse sentido, para Michel Foucault a internação tinha a função de pôr ordem à exclusão dos pobres. Daí a razão em abordar que:

Ainda durante muito tempo a casa de correção ou os locais do Hospital Geral servirão para a colocação dos desempregados, dos sem trabalho, e vagabundos. Toda vez que se produz uma crise, e que o número de pobres sobe verticalmente, as casas de internamento retomam, pelo menos por algum tempo, sua original significação econômica. (FOUCAULT, Michel. 2005. p. 67)

Diante de uma situação historicamente marcada agora pela presença forte de uma economia capitalista e de uma formação social vinculada aos valores burgueses, os pobres galgam a condição de um grupo que precisava ser fiscalizado e posto em locais que não ferissem esse novo contexto. Para muitos, se exigia a sua inserção enquanto mão de obra ativa e para aqueles que fugiam desse caminho constituiu-se a ideia de criação de locais de caridade para recebê-los. Não tardaria o aparecimento, em número crescente, dos abrigos, pensionatos e asilos que recebiam os mendigos, bêbados e loucos.

Nesse contexto, caminhava-se paulatinamente para formação de um novo espaço que guardaria agora apenas os indivíduos loucos. Contudo, sua efetiva construção, em Teresina, estaria mais visível nos

primeiros anos da República. Até lá os alienados ficaram dependendo das internações nas enfermarias de hospitais, que sobreviviam, precariamente, com as poucas verbas, ou então nas celas da Cadeia. Tal contexto engendrou a formulação, por parte de alguns notáveis de Teresina, da defesa da importância do conhecimento da psiquiatria como imprescindível para o tratamento dos loucos, fortalecendo naquele momento a criação de espaços, com o objetivo de tratar e curá-los: os asilos de alienados. Daí a crítica contundente dos médicos em relação ao fato de loucos pobres perambularem pelas ruas ou de não receberem aqueles o tratamento adequado nas Santas Casas. Argumentos que seriam usados fortemente pelos psiquiatras para construção de asilos e recolhimento dos loucos segundo abordam os trabalhos de Magali Gouveia Engel (ENGEL, Magali Gouveia. 2001), Yonnisi Marmitt Wadi (WADI, Yonissa Marmitt. 2002) e Claudia Freitas de Oliveira (OLIVEIRA, Cláudia Freitas. 2011), ao tratarem sobre a criação dos Asilos no Rio de Janeiro, Porto Alegre e Ceará.

Uma outra realidade de abuso sofrida pelos alienados recolhidos à Cadeia eram os de natureza sexual a que muitos estavam sujeitos, principalmente as mulheres, a exemplo de uma alienada recolhida à Cadeia Pública que foi vítima e abusada sexualmente, como demonstra o trecho do relatório do Secretário de Polícia:

Na cadeia pública d'esta cidade, foi deflorada, na noite de 17 de setembro a alienada Joanna Francisca dos Santos, pelo soldado da Companhia de linha Domingos Pereira Leite, que se achava de guarda no mesmo estabelecimento. Precedeu-se ao corpo delicto na paciente, e foi instaurado competente processo contra o autor do delicto⁶.

As dificuldades eram crescentes à medida que não se efetuavam ações que proporcionassem uma melhor vigilância e controle sobre os alienados. Mesmo sendo a Cadeia um lugar que isolava e

⁶ RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província do Piauí, Emílgio Adolpho Victorio da Costa, pela Secretária da Polícia, em 07 de junho de 1884, p. 05.

tinha o princípio fundamental da disciplina, esta não se configurava como o local certo para os que sofriam da perda da razão. A pouca compreensão da polícia de como realmente lidar com esses sujeitos revela o descaso com esse tipo de doente. Soma-se a isso o fato de que, mesmo aqueles que viessem a precisar do olhar do médico por motivos outros, chamavam atenção muito mais pela ideia da vigilância do que para sua enfermidade, na medida em que podiam se ferir e pôr sua vida em perigo. De fato, compreendia-se o alienado não como um doente em si, mas como alguém que deveria ser controlado e vigiado em caso de desordens, como bem coloca a fala do médico de Oeiras em relatório enviado ao presidente da Província.

Porquanto aparecem doentes alienados, para os quais convem ter uma máxima vigilância, a fim de não darem desastres, que no hospital, quer no próprio alienado, como se deo em 1871 em uma mulher que sofria monomania suicida, a qual incendiou-se em tições de lenha, acendendo cachimbo alta noite!! E amanheceu morta em horrível estado de queimadura⁷.

Para esse tipo de doente, restava o olhar muito mais da polícia do que do médico, o que o faz solicitar, no mesmo relatório, a presença de policiais para tal finalidade ou mesmo de serventes, visto que o número dos mesmos era limitado no hospital e eles tinham a responsabilidade de dar conta de todos os doentes.

No entanto, parece que os argumentos no sentido de que era preciso um lugar para os loucos passaram a ecoar, em alguns setores da sociedade. Segundo Carlos Francisco Almeida de Oliveira et al.,

Em 21 de Maio de 1889, recebe o Inspetor de Higiene da Província, um ofício do Palácio do Governo, no sentido de promover um 'Inquérito Geral de Higiene'; sob orientação do poder imperial, constando de questionário sobre o número e condições dos hospícios, casas de saúde e prisões, onde houvesse alienados em tratamento ou reclusos (OLIVEIRA, Carlos Francisco. 2015).

⁷ RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província do Piauí, Gervásio Cícero de Albuquerque e Mello, pelo Médico do Partido Público de Oeiras, Dr. João Manoel do Sacramento, em 15 de maio de 1873.

Essas manifestações podem ser percebidas, também, a partir de alguns trechos de mensagens dos governadores do Estado, pois ao pensarmos nos espaços de recolhimento postos no relatório do Inspetor de Saúde, em 1888, e pelo que solicitava o poder imperial no ano de 1889, com o passar dos anos essa situação parecia desproporcional ao novo momento político que o Estado vivia. Para muitos, não era mais admissível que os loucos fossem tratados como caso de polícia e recolhidos às celas da Cadeia como se procedia desde a época do Império. Nesse ponto, o mapa demonstrativo do movimento da Cadeia em Teresina, de julho de 1889, é um bom indicativo de como os alienados mentais eram tratados como presos e não como doentes⁸.

Razão que conduziria as reivindicações por um local com melhores condições higiênicas e que prestasse assistência dentro do que versavam os discursos médicos. Já transparecia na mensagem do governador Raimundo Arthur de Vasconcelos, a importância que a mudança de postura quanto a essas questões encaminharia para uma melhor definição do melhoramento de várias instituições, bem como para a elaboração de um código sanitário municipal que definiria as atribuições e responsabilidades sobre vários pontos do saneamento do meio e da fiscalização das instituições:

A hygiene pública, tão descuidada entre nós, é questão inadiável para o bem estar das populações. Os benefícios resultantes de uma repartição convenientemente instalada, embora com maior economia e simplicidade, são evidentes pela própria natureza do seu destino. Demais, urge ser confeccionado o código sanitário municipal, no qual fiquem completamente definidas as atribuições das Intendencias, no qual se relaciona com o saneamento do meio em suas particularidades⁹.

⁸ RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província, Sr. Raymundo José Vieira da Silva, pelo chefe de Polícia Francisco Ferreira de Carvalho, em 30 de abril de 1889.

⁹ PIAUÍ. Governo 1896-1900 (Vasconcelos). **Mensagem do Exm. Sr. Governador do Piauí do Piauí, Raimundo Arthur de Vasconcelos, apresentada à Câmara Legislativa, em 01 de junho de 1898. Teresina: Typ. do Piauí, p. 14.**

A organização dessa repartição desembocaria em medidas e cobranças mais enérgicas para o enquadramento de um hospital que viesse a atender de forma satisfatórias os vários tipos de doenças que se manifestavam na população e, particularmente, entre os loucos, pois, segundo relatório do Inspetor de Higiene, não havia na Santa Casa enfermaria para “reclusão dos monomaniacos”, devendo isso acontecer para que os alienados mentais viessem a “receber um tratamento conveniente e regular”. Nesse ponto, alertava médico, no final do relatório, que “a terminação d’aquela edifício [Santa Casa], Exm. Sr. Além de ser uma medida higiênica de alto alcance, é uma necessidade pública e tal ordem, que se impõe ao espírito esclarecido de um administrador correto e moralizado¹⁰”

A recomendação passaria a ser seguida para o hospital na medida em que Raimundo Arthur de Vasconcelos, depois de 9 anos, afirmava à Assembleia:

Ocorre ainda comunicar-vos que, dando execução a vontade legislativa expedi novos estatutos para a Santa Casa de Misericórdia. O desvelo que sempre manifestei por essa instituição de caridade e o apelo que fiz a beneméritos cidadão, que gentilmente corresponderam a minha confiança, hão de concorrer para eleva-la em breve o grau de prosperidade a que deverá atingir para realizar mais vantajosamente seus respeitáveis destinos.

Operada a reforma, já vae ella produzindo seus desejados fins: outro o aspecto, outras as condições do hospital¹¹.

Pelas mesmas fontes, observamos que esse pensamento foi levado adiante por outros governadores nos primeiros anos do século XX, não só para Santa Casa como para pensar na construção do Asilo para os alienados mentais na medida em que, segundo Álvaro

¹⁰ **RELATÓRIO** apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província do Piauí, Sr. Raymundo José Vieira da Silva, pelo Inspetor da Higiene Pública, Dr. Raimundo Arêa Leão, em 07 de maio de 1889, p. 158. Item Santa Casa de Misericórdia.

¹¹ PIAUÍ, 1898, p. 14

Mendes, a Santa Casa, que recolhia e dava tratamento aos desvalidos, deveria ter anexo um prédio para receber os loucos e retirá-los da Casa de Detenção. Tal fala se constitui já no ano de 1905 quando o governador diminuiu a subvenção anual da Santa Casa para metade do que o Estado concedia à instituição. O objetivo era começar o prédio anexo à Santa Casa para abrigar os loucos¹².

No ano seguinte, o governador se expressaria da seguinte forma em relação à luta para criação do Asilo:

Desde alguns anos vai se acentuando entre nós a necessidade de um estabelecimento próprio para agasalho e tratamento dos enfermos de alienação mental. Para acudir a esse desideratum uma comissão de médicos piauhyenses chamou a si a incumbência filantrópica de angaria por uma subscrição popular os meios de leva-lo a efeito, sendo escolhido para o seu local o próprio estadual- Pirajá.

Não se tendo apurado o quantum da subscrição, sob os cuidados do ilustre diretor da Higiene e sendo de presumir que o Estado também tenha que concorrer para essa meritória obra, espero que me autorizeis a dispor dos meios necessários¹³.

Com base no trecho da mensagem, temos a compreensão de quem esteve envolvido nessa luta. Em primeiro lugar, havia, por parte de alguns membros da elite, o envolvimento no debate em torno da criação de instituições promotoras dos cuidados para com os indivíduos desvalidos existentes na sociedade teresinense. Alguns desses pronunciamentos ficaram visíveis nas projeções que a defesa de criação dos asilos ganhou na imprensa. Como vários desses projetos exigiam recursos para sua efetiva realização, alguns não encontraram meios suficientes de serem concretizados. No entanto, para fundação do Asilo, que iria receber os alienados mentais, houve a participação de médicos e autoridades locais, entre elas alguns governadores e o

¹² PIAUÍ. Governo 1904-1907 (Mendes). **Mensagem do Exm. Sr. Governador do Piauí, Álvaro de Assis Osório Mendes, apresentada à Câmara Legislativa**, em 01 de junho de 1905, p. 11 e 12. Item Saúde Pública

¹³ PIAUÍ. Governo 1904-1907 (Mendes). **Mensagem do Exm. Sr. Governador do Piauí, Álvaro de Assis Osório Mendes, apresentada à Câmara Legislativa**, em 01 de junho de 1906. 09 e 10.

inspetor de higiene. Essa articulação ocorre a partir do momento em que os médicos, liderados pelo Dr. Areolino de Abreu, abriram uma subscrição popular, objetivando conseguir donativos para a fundação e construção do Asilo de Alienados.

Outro contexto importante foi a administração do governador Álvaro Mendes e do seu vice-governador Areolino de Abreu. Para Carlos Francisco Almeida Oliveira et al. (2015), essa administração representou o vínculo entre o Direito e a medicina na luta pela fundação do Asilo, pois a união entre Álvaro Mendes, que se formou em Direito, exerceu os cargos de Juiz de Direito no interior e foi chefe de polícia do Estado, conjuntamente com o seu vice, que era médico, não só “facilitou a compreensão da necessidade da Medicina Preventiva e da Medicina Curativa voltada as minorias sociais (OLIVEIRA et al., 2012)” como “o Asylo de Alienados seria, dessa forma, o coroamento dessa administração (OLIVEIRA et al., 2012)”.

Os passos para construção do asilo que abrigaria os loucos em Teresina contaram efetivamente com médicos que conseguiram, na Campanha de arrecadação, um valor de 5:000\$000 reais. Essa verba não era o suficiente para o início do empreendimento que necessitava da aquisição de um terreno dentro dos moldes que pregava a psiquiatria. Para que o projeto não perdesse força, e em virtude de que não era mais suportável o modo como viviam os loucos, o governador Álvaro Mendes completaria esse valor com mais 3:000\$000, oriundos dos cofres estaduais, perfazendo um total de oito contos que foram usados na compra do terreno¹⁴.

Esse viria a ser situado em Teresina na região onde já era estabelecida a Cadeia Pública e a Santa Casa: no Campo de Marte, entre as ruas Riachuelo e Divisão (ARAÚJO, 2010, p. 143). O terreno era uma chácara que pertencia ao Capitão Pedro Augusto de Souza Mendes conforme nota do jornal *O Commercio*:

¹⁴ PIAUÍ, 1905, p.11.

A maioria da comissão médica, para a fundação, nesta capital, de um asylo de alienados, comprou por oito contos de réis, para localizar a futura instituição a vasta quinta do Capitão Pedro Augusto de Souza Mendes, encravada no Campo de Marte¹⁵.

Em julho do mesmo ano, essas ações contariam com mais dois reforços advindos da Câmara dos Deputados e do Congresso Nacional relatado pelo governador nos seguintes termos:

Constando que a subscrição popular se eleva a quantia superior de 5:000\$000, que ainda não foi apurada e entregue ao governo, e tendo sido votada pelo Congresso Nacional um auxílio de 15:000\$000, que já solicitei e espero ser pago dentro em breve, poder-se-á adptar o edificio ao destino para o que foi adquirido. Neste sentido, já autorizei o dr. Director das obras públicas a realizar os serviços necessários para cujo complemento, sendo preciso, se empregará também parte da quanti de 20:000\$000, do credito a que já aludi¹⁶.

A segunda verba à qual o governador fez referência na mensagem foi aprovada pela Câmara dos Deputados pela lei nº 409, votada em 9 de junho de 1906 (OLIVEIRA et al., 2015). Em 20 de janeiro de 1907, o Jornal *O Commercio* também divulgaria que o Asilo seria inaugurado no dia 24 de janeiro “em honra a esse dia que é feriado piauhense¹⁷”. Cogitava-se nesse mesmo número quem seria o médico diretor do hospital, aparecendo o nome do Dr. Marcos Pereira de Araújo, o que foi confirmado mais tarde, após inauguração do Asilo¹⁸.

A disposição de Álvaro Mendes, à frente do executivo do Piauí, teve uma relevância fundamental para somar as ações que vinham sendo postas como necessárias na cidade. O envolvimento do governador nos aponta claramente que a ponte estabelecida entre o

¹⁵ CARTEIRA LOCAL. *O Commercio*, Teresina, Ano I, n. 20, 11 nov. 1906, p. 02.

¹⁶ PIAUÍ. Governo 1904-1907 (Mendes). *Mensagem do Exm. Sr. Governador do Piauí, Álvaro de Assis Osório Mendes, apresentada à Câmara Legislativa*, em 01 de junho de 190. p. 06.

¹⁷ CARTEIRA LOCAL. *O Commercio*. Teresina, Ano II, n. 31, 27 jan. 1907, p. 02.

¹⁸ CARTEIRA LOCAL. *O Commercio*. Teresian, Ano II, m. 31, 27 jan. 1907, p.02.

poder do Estado e o saber médico constituir-se-iam o que foi posto na fundação de outros Asilos no Brasil. No entanto, a iniciativa mais específica do médico Areolino Antônio de Abreu para juntar uma comissão formada por outros médicos e a campanha mais forte, durante o período em que assumiu o executivo na ausência de Álvaro Mendes, demonstra que a classe de médicos estaria muito mais envolvida com a luta pela fundação de um lugar para os loucos. Nesse ponto, a matéria do jornal *O Piauhy* traduz muito bem esse envolvimento da medicina no Asilo de Alienados destacado no trabalho de Felipe Cunha Lopes:

O Asylo de Alienados que hoje se inaugurou é um grande melhoramento que veio preencher uma lacuna sensível no nosso meio social, onde os infelizes que chegaram a experimentar qualquer perturbação mental eram recolhidos à cadeia pública, sem que lhes pudessem ser ministrados os amplos recursos as ciência moderna.

*Foi reconhecendo essa dura verdade que ilustres facultativos desta cidade levantaram a ideia da fundação de tão humanitária instituição, à que bom grado se associaram o governo e o povo piauhyense*¹⁹.

Assim, o médico figuraria como aquele que trouxe uma outra forma de pensar um local totalmente diferenciado para o tratamento do louco, haja vista que até então não se fazia uma distinção entre loucos e os demais marginalizados socialmente, como os presos e indigentes. O Asilo seria o espaço específico que criou institucionalmente a visibilidade do louco em Teresina e os atores envolvidos no ato de luta pela construção desse espaço pertenciam à classe de médicos defensores de um outro olhar para o alienado mental, pelo menos no que tange ao seu espaço de assistência.

O decreto de nº 327, publicado em 15 de janeiro de 1907 (OLIVEIRA et al, 2015) foi o marco oficial de fundação do Asilo em Teresina e pelo seu artigo primeiro versava o desejo dos médicos envolvidos

¹⁹ GAZETILHA, *O Piauhy*, Teresina, 24 jan. 1907. Apud LOPES, 2011, p. 126.

nesse processo. Logo após o ato de fundação, a recomendação do governador foi para que o diretor de obras públicas procedesse à construção do prédio do asilo²⁰. Desse modo, a construção do asilo significaria novas perspectivas de organização da cidade e a chegada de um abrigo para os loucos, o que deveria acontecer tão logo o prédio fosse erguido na cidade.

Amalgamado a tudo isso é que compreendemos a existência também de uma polifonia de discursos advindos da elite social teresinense em torno da construção do Asilo de Alienados em Teresina. Nessa perspectiva, o discurso de construção do Asilo e as próprias ações, para que esse objetivo fosse alcançado, não foram neutros, mas enredados nos desejos de médicos, de autoridades ligadas ao Estado, como inspetores da saúde pública e chefes da polícia, bem como representantes da Irmandade da Santa Casa, responsáveis pela administração do hospital na cidade e onde começavam a exigir cada vez mais a necessidade de assistência dos loucos nesse espaço.

A busca por resposta se formulou a partir de um *corpus* documental e bibliográfico coletado e analisado ao longo de quatro anos de pesquisa. Nesse percurso, nos deparamos inicialmente com um escasso material narrativo ou histórico sobre o Asilo. Alguns poucos textos citavam o hospital em seus primeiros anos de existência. Parece esse não ter sido um quadro muito diferenciado para outros estudos nesse viés, visto que, ao entrarmos em contato com a literatura sobre o tema, muitos referiam essa mesma dificuldade. Por exemplo, Cláudia Freitas de Oliveira destaca da seguinte forma essa questão, quando fez seu trabalho sobre a institucionalização da loucura no Ceará: “O maior desafio enfrentado pelos historiadores é referente à limitação ou mesmo inexistência de fontes sobre o perfil e os prontuários dos loucos, o que dificulta o aprofundamento acerca de quem foram as mulheres e os homens que ingressaram, viveram e morreram no São Vicente de Paula (OLIVERIA, 2011. p. 13)”.

²⁰ CARTEIRA LOCAL. **O Commercio**, Teresina, Ano II, n. 43, 21 abr. 1907, p. 02.

Ressaltamos que usamos também como fonte de pesquisa uma documentação oficial coletada no Arquivo Público do Piauí, como é o caso das mensagens dos presidentes da Província, entre 1843 e 1889, e as mensagens dos governadores de 1890 até 1930. As informações analisadas nesse material consistem principalmente nos pontos relativos à saúde pública do Piauí com os relatos de custos financeiros aplicados nesse setor e o estado de salubridade em que se encontrava toda a região, bem como as instituições ligadas a essas questões, entre elas, a Inspetoria de Saúde Pública, o hospital da Santa Casa de Misericórdia e o Asilo de Alienados. As mensagens e relatórios a elas anexados foram usados para pensarmos as instituições acima citadas e outras como a Cadeia Pública, pois muitos doentes mentais eram colocados em celas dessa instituição antes da inauguração do Asilo.

Um bom arsenal de documentação que conseguimos coletar e analisar foram os ofícios e relatórios produzidos pela Santa Casa de Misericórdia. Esse material encontrava-se disperso no Arquivo Público e em vários momentos tentamos ter acesso a ele. Porém isso só foi possível, após dois anos do início da pesquisa, quando estávamos em busca do Estatuto da Santa Casa, de 1889, e nos foi entregue pelos funcionários do Arquivo uma Caixa em que os estes tinham conseguido reunir toda essa documentação. Procedemos, então, à digitalização do material e separação, por ano, para depois procedermos a análise, o que nos permitiu usarmos os conteúdos, largamente, na elaboração do trabalho. Esse material se mostrou riquíssimo por trazer à tona aspectos do cotidiano da Santa Casa. A partir da construção do Asilo e do período em que sua administração ficou a cargo da Santa Casa, foi possível identificar relatórios que mostram aspectos do cotidiano desse hospital.

Além dessas fontes, recorreremos a alguns trabalhos de memórias e de autobiografias para pensarmos aspectos e fatos da cidade e do objeto no período em estudo. A existência desse material nos

permitiu reconstituir alguns aspectos históricos que marcaram a cidade, entre eles a seca, a miséria e a presença dos loucos na rua, bem como a representação do Asilo no imaginário da cidade. O resultado da análise desse material foi cotejado com uma bibliografia que tratava dos aspectos de urbanização, assistência à pobreza e aos doentes. Possibilitou ainda a compreensão de como ocorreu, a defesa e construção de Asilos para atender os doentes mentais. Sob esses aspectos, consideramos os trabalhos de Robert Castel (CASTEL, Robert. 1978), Magali Gouveia Engel (ENGEL, 2001) e Cláudia Freitas Oliveria (OLIVEIRA, 2011), entre outros. Uma boa contribuição para pensarmos os sujeitos analisados nesta pesquisa, principalmente os loucos, foi o trabalho de Lília Ferreira Lobo (LOBO, Lília Ferreira. 2008) que faz uma análise sobre a vida de pessoas qualificadas como vadios, defeituosos, doentes e loucos e que eram presos ou ligados aos espaços institucionais, como hospitais, cadeias e asilos. Assim, priorizamos uma análise desse material, com vista a percebermos as falas construídas pelos sujeitos envolvidos diretamente em todo esse processo, entre eles, os médicos, os provedores da Santa Casa, presidentes da Província, governadores, inspetores de saúde, diretores da cadeia. Da mesma forma enfatizamos a fala de intelectuais e jornalistas que se expressaram por meio de diversos aportes da escrita, como jornais, memórias e autobiografias.

Referências Bibliográficas

- A IMPRENSA. **Teresina, Ano XVIII**, n. 777, 23 maio. 1883, p. 01.
- ARAÚJO, Maria Mafalda Baldoíno de. **Cotidiano e Pobreza: a magia da sobrevivência em Teresina**. Teresina-Pi: EDUFPI, 2010.
- ATTOS OFFICIAIS. **A Imprensa**. Teresina, Ano XVIII, n. 745, 18 set. 1882, p.03.
- CASTEL, Robert. **A Ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- CASTELO BRANCO, Anfrísio Neto Lobão. **Assistência Psiquiátrica no Estado do Piauí**. In: Revista da Universidade Federal do Piauí. Pró-Reitoria de Extensão. v. I, Teresina: COMEPI, 1980.
- ENGEL, Magali Gouveia. **Os delírios da razão: médicos, loucos e hospício (Rio de Janeiro, 1830-1930)**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura: na Idade Clássica**. Trad. José Coelho Teixeira Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 64.
- LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOPES, Felipe da Cunha. **Patológicos e Delinquentes: As estratégias de controle social da loucura em Teresina (1870-1930)**. 2011. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011, p. 125.
- OLIVEIRA, Carlos Francisco Almeida et. al. **História da Psiquiatria no Piauí: uma história em dois períodos**. In: Psychiatry On-line Brasil. Vol. 17, n. 9, set. 2012. Disponível em: <<www. polbr.med.br>>. Acesso em, 27 ago. 2015.
- OLIVEIRA, Cláudia Freitas. **O Asilo de alienados São Vicente de Paula e a institucionalização da loucura no Ceará (1871-1920)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- WADI, Yonissa Marmitt. **Palácio para guardar doidos: uma história das lutas pela construção do hospital de alienados e da psiquiatria no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2002.

(Footnotes)

1 Em Fortaleza, o câncer de colo do útero ocupa o primeiro lugar com 66,6 e o câncer de mama vem logo em seguida com 61,6. Essa pequena diferença na frequência destes cânceres será abordada posteriormente.

2 O câncer de pele geralmente não é computado junto aos demais cânceres devido a sua baixa taxa de mortalidade. Nesse sentido, os cânceres masculinos mais recorrentes foram estômago e boca, enquanto das mulheres foram colo do útero e mama.

