

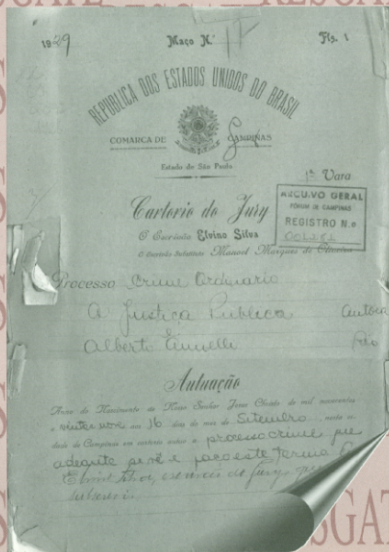
70

2001

RESGATE

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CULTURA

Enfrentando a realidade: metodologias
de pesquisa e suportes empíricos



Fontes Ressignificadas

No início deste ano, quando o Comitê Editorial de *Resgate* decidiu pela atualização da publicação, os pesquisadores do Centro de Memória da Unicamp (CMU) sabiam que teriam pela frente não apenas a produção da revista, mas também a divulgação de sua retomada para que pesquisadores de diferentes áreas e instituições pudessem contribuir com seus trabalhos. Para nossa tranquilidade, bastou o lançamento da edição 9, em setembro de 2002, para que começassem a chegar à nossa redação valiosos textos para a veiculação de criações artísticas, literárias e de humanidades em geral.

A partir desse quadro favorável, o Comitê Editorial optou pela reunião de artigos que convergem para uma discussão de questões metodológicas que apresentam as possibilidades de diferentes trabalhos com fontes, modos de criá-las e recriá-las. As diversas possibilidades do uso de fotografias, documentos, entrevistas e também o trabalho com depoimentos segundo a metodologia da história oral apresentados nos seis artigos desta edição nos permitiram compor o dossiê “Enfrentando a realidade: metodologias de pesquisa e suportes empíricos”.

O professor de História Héctor Bruit (IFCH- Unicamp) e o supervisor da Área de Arquivos Históricos do Centro de Memória, Fernando Antônio Abrahão, abordam a criminalidade em Campinas a partir dos processos criminais do Tribunal de Justiça. No artigo

“Criminalidade e modernização em Campinas: 1880 a 1930. Bases teórico-metodológicas e fontes para o seu estudo”, eles discutem o tema num cenário de transformações sociais advindas da libertação dos escravos, da chegada dos imigrantes em meio ao crescimento e a diversificação econômica na cidade. História também é o assunto do professor Luiz Fernando Cerri no artigo “Narradores de 32: bibliografia paulista de uma revolução”. O autor retoma, após 70 anos, a produção bibliográfica sobre a Revolução Constitucionalista de 1932. Mostra que a memória/história tradicional criada pelos envolvidos no movimento é diferente da história oficial que nos é transmitida. Neste trabalho, o autor nos conduz a um outro tema correlacionado com a revolução, o bandeirismo.

A pedagoga Margareth Brandini Park, em “Possibilidades de uso da fotografia na elaboração de projetos pedagógicos”, mostra que, enquanto suporte privilegiado de trabalhos envolvendo a memória, a fotografia como documento possibilita o registro e a construção do conhecimento do cotidiano em escolas públicas em Itupeva e Jarinu, cidades do interior São Paulo. Outras duas pedagogas também estão nesta edição. Renata Sieiro Fernandes, em “Contratempos e sobressaltos: os eclipses como fenômenos da natureza humana”, apresenta desafios metodológicos – e alternativas para superá-los – que surgem no decorrer de uma pesquisa. Comenta sobre a

administração pública de Paulínia (SP) que extingue os projetos “Sol” e “Noite Viva”, modelos de educação não-formal. Magda Sarat, em “Morte, vida e mistério: uma história contada nas lembranças de infância”, discute a história de crianças a partir da história oral e de vida recolhida nas lembranças de pessoas com idade entre 50 e 90 anos. O trabalho permite, entre outras conclusões, descobrir o lugar da criança no espaço familiar evocado pela memória. Fechando a seção “Artigos & Ensaios”, a poetisa e psicoterapeuta Maria Teresa Vignoli em “Traço e palavra: elos com o mundo”, descreve a metodologia utilizada em uma oficina de escrita criativa que leva os participantes a um encontro consigo mesmos – suas preocupações e anseios. À luz da psicologia analítica de Jung, a autora analisa as manifestações do grupo. Em “Combates & Rituais” são apresentados três trabalhos inéditos extraídos de dissertações de mestrado e teses de doutorado. São pesquisas que analisam o fazer e o aprender a fazer nas relações de trabalho. Maria Cecília Masseli faz uma abordagem multidisciplinar sobre a relação entre estresse e trabalho em monitoras de creches municipais de Campinas. Maria Madalena Gracioli, a partir de pesquisa feita com sapateiros de Franca (SP), revela que o trabalhador atua, transforma, aprende e compartilha com os companheiros maneiras de saber em um município onde a história da indústria de calçados confunde-se com a

própria história da cidade. O trabalhador também é o foco da pesquisa de Sandra Ferreira de Lima. Ela mostra a organização dos artesãos do distrito do Alto do Moura (PE), um dos núcleos artesanais mais significativos do país. Avalia a resistência da comunidade às tentativas de dominação por parte de centros mais avançados sobre o seu processo de produção, criação e comercialização de peças em cerâmica. Na seção “Entrevista”, o atual presidente da Fapesp e ex-reitor da Unicamp, Carlos Vogt, em longa conversa com o professor Marcos Queiroz, fala da trajetória institucional da Universidade e a constante busca da interdisciplinaridade. Fala também de sua formação profissional, desde o ensino fundamental em Sales de Oliveira até chegar ao comando da Fapesp. O “Empório Literário” desta edição conta com poemas do psicólogo Crispim Campos e do jornalista Eustáquio Gomes. Na seção “Resenha”, Zula Garcia Giglio escreve sobre *O Banquete dos Deuses – Conversa Sobre a Origem da Cultura Brasileira*, livro de Daniel Munduruku. Nesta obra, o autor trata dos aspectos básicos de um processo educacional, segundo as perspectivas indígenas. É esta, portanto, a décima edição de *Resgate*, que embora lançada em dezembro de 2002, é apresentada com data retroativa a 2001. Tudo em nome da tão sonhada atualização da publicação.
Boa Leitura!

Criminalidade e modernização em Campinas: 1880 a 1930. Bases teórico-metodológicas e fontes para o seu estudo

HÉCTOR BRUIT

Professor do Departamento de História do IFCH-Unicamp e pesquisador do Centro de Memória-Unicamp

FERNANDO ANTÔNIO ABRAHÃO

Mestre em História pelo IFCH-Unicamp e supervisor da Área de Arquivos Históricos do CMU-Unicamp

RESUMO

Este artigo aborda a criminalidade em Campinas, sob o ponto de vista dos processos criminais do Tribunal de Justiça. Discutiremos os índices de criminalidade à luz das teorias que tentam explicar o fenômeno, orientados pelo tema da “modernização” pela qual passou a sociedade, com as transformações sociais advindas da libertação dos escravos e da chegada dos imigrantes e com o crescimento e a diversificação econômica.

Palavras-chave: Campinas (SP) História. Criminalidade. Criminalidade urbana Campinas-SP

ABSTRACT

This paper deals with the criminality in Campinas, Brazil, under the point of view of criminal lawsuits concerning the Courts of Justice.

The criminality rates is discussed through the theories that try to explain the phenomenon. The modernization process of local society, with the transition from slave labor to free labor is taken into consideration, as well as the economic diversification and growth.

Key words: Campinas, Brazil History. Criminality. Urban Criminality in Campinas-Brazil

O crime e a violência afetam a vida da maior parte da população em todo o mundo. No Brasil, seja pela marginalidade urbana ou pelas tensões envolvendo as questões de terra no meio rural, estamos vivendo um período no qual a violência atingiu um notável índice de visibilidade, que pode ser verificado principalmente pelos grandes espaços dedicados a ela na imprensa.

Em 1998, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, demos início ao projeto: Criminalidade e Modernização em Campinas: 1880 a 1930. Com este projeto foi possível identificarmos todos os processos criminais do Tribunal de Justiça de Campinas, bem como estabelecermos os níveis de criminalidade e as correlações entre cor, nacionalidade, idade, profissão, sexo, instrução e estado civil de réus e vítimas. Este projeto permitiu o financiamento de bolsas de iniciação científica e o desenvolvimento de dissertações de mestrado.

A hipótese central deste trabalho considera que o aumento da criminalidade coincide com o processo de modernização da cidade de Campinas. Trata-se de uma hipótese fundamentada nos estudos da “Escola de Chicago” (JONES, 1965), que demonstram ser a delinqüência um fenômeno presente principalmente nos centros urbanos submetidos a um processo de desenvolvimento. No caso de Campinas, esse desenvolvimento tem maior impulso por volta de 1880 e está representado, em linhas gerais, pelo processo inicial da diversificação da economia cafeeira, que gerou grandes transformações econômicas, e pelo processo migratório, que alterou a estrutura da população.

O sentido de modernização no período anunciado é, ao nosso ver, caracterizado por inúmeras transformações do cotidiano. Dentre as principais, destacamos a transição do trabalho escravo para o livre; a crescente ampliação das fronteiras da produção agrícola; o crescimento da população urbana, a constituição de um mercado interno, a disponibilidade das invenções voltadas ao bem estar social, como o automóvel, o telefone, a luz elétrica, o gás encanado, as redes de água e esgotos; bem como as primeiras políticas urbanísticas visando o confinamento das classes populares.

Neste artigo apresentaremos os resultados da linha da criminalidade, não sem antes demonstrarmos as vertentes teóricas que construíram a nossa hipótese, bem como a metodologia utilizada na ordenação das fontes primárias. Outros aspectos da questão que oportunamente cabe discutir

são as correlações entre a criminalidade e as características pessoais de vítimas e réus, bem como o estudo das motivações que levaram ao cometimento dos crimes, das acusações e defesas elaboradas pelos agentes judiciários, das sentenças aplicadas pelo Júri popular, que julgamos reveladores das representações e dos valores presentes naquela sociedade.

QUEM DEFINE A CRIMINALIDADE?

Os estudos sobre criminalidade apresentam duas características notórias: uma discussão sobre as teorias elaboradas para explicar a origem, as causas e a natureza do crime; e uma análise estatística da informação sobre a delinqüência, procedentes de arquivos policiais e judiciais.

Do ângulo das teorias, esta questão parece não ter uma explicação medianamente aceita e satisfatória entre os estudiosos do assunto. A este respeito, a bibliografia é imensa, complexa e contraditória, sendo possível distinguir pelo menos duas grandes tendências teóricas na história da criminalidade.

A primeira delas é a tendência determinista, surgida com o médico italiano Cesare Lombroso, que interpreta o ato criminoso como um fenômeno natural, onde se combinam as características biológicas e psicológicas existentes no indivíduo, com as influências do ambiente em que ele vive. A partir da evolução do homem na sociedade, os indivíduos mais propensos a cometerem atos criminosos seriam aqueles cujas anomalias provêm de uma inferioridade biopsíquica, adquirida ao longo das gerações, num processo de degenerescência das qualidades humanas.

Teorias “neolombrosianas” que afirmam serem os criminosos habituais portadores de personalidades psicopatas, foram formuladas por aqueles que acreditam na existência do gene da criminalidade. Um exemplo são as teorias psicanalíticas, originárias da doutrina freudiana da neurose (BARATTA, 1997:50). Entretanto, ao partirem do princípio da existência de indivíduos mais propensos ao comportamento delituoso, esta vertente não ultrapassa os limites da criminologia “lombrosiana”, pois a definição da origem do comportamento criminoso não compreende a análise das relações sociais e econômicas, onde se aplicam as leis e os mecanismos de criminalização.

A segunda tendência pode ser observada no âmbito das teorias sociais, que vinculam o processo da criminalidade ao grau de integração social. A desorganização social provocada por processos de mudanças, como industrialização, migrações aceleradas, desequilíbrios no padrões

sociais, comportariam índices elevados de criminalidade. Em outras palavras, tal como afirma Robert Merton, essas teorias sugerem que sociedades integradas e estáveis permitem a verificação de um nível mínimo de criminalidade, ao passo que, se nelas existem grande mobilidade social e permanente alteração de condições sociais, esse conjunto de fatores refletirá invariavelmente uma delinqüência exacerbada.

Todavia, foram formuladas teorias que derivam dessas duas grandes tendências, comportando abordagens metodológicas sofisticadas. É o caso do trabalho de Sheldon Glueck, que afirma ser a criminalidade um problema caracteristicamente social nas causas e efeitos, mas sem excluir as bases biológicas e as raízes psicológicas do indivíduo criminoso.

Para Peter Linebaugh (PINHEIRO, 1983: 101-37), é possível distinguir quatro correntes na questão das relações entre a criminalidade e a industrialização:

- 1- A que acentua o fator “modernizador” provocado pela industrialização;
- 2 - A que analisa o crime através da sua repressão, ao estilo de Michel Foucault;
- 3 - A que considera como elemento predominante a marginalização do mercado de trabalho;
- 4 - A que trabalha com crimes específicos, no curto prazo e de acordo as leis específicas.

Na verdade, todas as vertentes teóricas vistas até aqui revelam a dificuldade na explicação do crime como produto único das relações sociais e econômicas ou apenas dos caracteres biológicos e psicológicos. Este problema decorre da impossibilidade de haver uma explicação causal que possa definir atos tão individuais e heterogêneos como: matar, roubar, violentar, entre outros, que têm em comum apenas o caráter de serem anti-jurídicos e culpáveis. Por esta razão, estudiosos importantes, dentre eles Edwin Sutherland, preferem considerar o crime como produto de causas singulares em que se combinam fatores individuais e sociais. Em outras palavras, cada crime tem suas próprias causas, diferentes das causas dos outros crimes.

De fato, considerar o crime como uma relação individual e social ao mesmo tempo é o ângulo da análise do historiador Boris Fausto, que nos parece enriquecedora ao ponto de facilitar a observação de padrões de comportamento diversos.

Outra dificuldade que apresenta o conceito de crime é seu relativismo espaço-temporal. Para o jurista: *“Crime é todo ato humano, comissivo ou omissivo, previsto na lei penal e ao qual corresponde uma pena”* (ROSA, 1978 :130).

A relatividade do conceito é fundamental para a história, na medida em que as normas e os comportamentos sociais têm mudado ao longo do tempo. É o caso, por exemplo, dos chamados delitos sexuais. Em sociedades onde a castidade antes do matrimônio é um valor fundamental na constituição da família, sua violação constitui um crime. Em sociedades onde a liberdade sexual é normal durante o período da adolescência, a castidade como valor cultural e moral não existe. Não obstante, o assassinato é um ato penalizado por todas as sociedades que apresentam um certo grau de desenvolvimento. Trata-se de um crime universal, mas mesmo assim passível de debates:

“As discussões sobre a eutanásia e sua admissibilidade mostram que existem, ainda hoje, caminhos abertos à aceitação, por determinadas sociedades, de mais um caso em que matar não seja considerado crime, ao lado da aplicação da pena de morte e da legítima defesa, lado a lado com a “justificação guerreira” do “direito de matar” que em tempos de luta armada é realidade indispensável” (ROSA, 1978:131).

A despeito de todas as dificuldades teóricas que têm cercado o ato criminoso, não cabe a menor dúvida que ele tem a ver com a organização social. São idéias de que o crime é um elemento constante em qualquer sociedade, segundo Émile Durkheim, ou um problema endêmico das sociedades contemporâneas, segundo Michel Foucault.

A METODOLOGIA

O crime é um produto de atos individuais combinados a fatores sócio-culturais e econômicos. Mas, a análise do crime sem um componente histórico nos remete ao estudo de crimes e criminosos célebres. Não foi essa a nossa pretensão. Nosso objetivo foi trabalhar com um conjunto de crimes no tempo e espaço determinados, ou seja, estudar a criminalidade em Campinas num período de importantes transformações que nos sugerem tensões internas, as quais devem ter ocasionado um aumento da criminalidade.

Além da conceituação teórica, outro elemento característico nos estudos sobre criminalidade é a elaboração estatística, já que uma das tarefas básicas desses estudos são de natureza empírica, isto é, observar quais são as tendências e as formas da atividade criminal. Assim, foi necessário procurar os dados essenciais que expliquem as relações entre a criminalidade e a estrutura e a cultura da sociedade. Sem essas informações convenientemente ordenadas, não seria possível estudar, por exemplo, o impacto da urbanização e das condições econômicas sobre o nível da criminalidade.

Witold Kula fundamenta a importância das fontes documentais judiciais para a elaboração estatística na pesquisa histórica, definindo esses arquivos como pertencentes a uma categoria de fontes relativas a fenômenos de caráter individual, mas que se manifestam numa escala “massiva” (KULA, 1974:264). Na medida em que estes arquivos compreendem uma quantidade notável de dados sobre cada um dos diversos atos individuais, a elaboração estatística das informações contidas nestes documentos se torna possível, graças justamente ao caráter serial das relações encontradas num mesmo padrão de registro processual e, em especial, ao fato de que tais fenômenos possuem um grupo determinado de características que se repetem de modo sistemático.

As análises oriundas dessas fontes nos permitem obter aproximações importantes sobre determinados fenômenos sócio-culturais. Mesmo que essas análises tenham certas limitações devido a padronização estrutural dos processos, são a partir deles que podemos vislumbrar as impressões pessoais sobre os valores existentes numa sociedade.

Outra importante justificativa da aplicação do método estatístico nas fontes judiciais pode ser encontrada nas publicações do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente, ILANUD. Túlio Kahn aponta a utilidade deste trabalho como uma maneira legítima de buscar sugestões sobre as tendências do fenômeno, sua magnitude,

Ficha de identificação dos processos criminais

Crime: <i>Homicídio</i>	Art. Cód. Penal: <i>294</i>	Data: <i>1895</i>	Data autuação: <i>1895</i>
Réu: <i>Pedro Mano</i>	Sexo: <i>(M)</i>	Cor: <i>(B)</i>	Est.Civil: <i>(S)</i> Instrução: <i>(N/C)</i> Idade: <i>39</i>
Nacionalidade: <i>Alemão</i>	Profissão: <i>Colono</i>	Endereço: <i>Bairro Friburgo /Monte Mor</i>	
Vítima: <i>Dorothea Rink</i>	Sexo: <i>(F)</i>	Cor: <i>(B)</i>	Est.Civil: <i>(V)</i> Instrução <i>(N/C)</i> Idade: <i>60</i>
Nacionalidade: <i>Alemã</i>	Profissão: <i>Lavradora</i>	Endereço: <i>Bairro Friburgo /Monte Mor</i>	
Motivo do Crime: <i>Vingança, pois o réu declarou ter sido espancado pelos filhos da vítima.</i>			
Local: <i>Casa do sítio de propriedade da vítima</i>		Arma (se houver): <i>faca e madeira</i>	
Data julgamento: <i>1895</i>		Sentença: <i>Condenado</i> Pena: <i>30 anos de reclusão</i>	
Apelação (se houver): <i>() aceita (X) negada</i>		Pena final: <i>Mantido os 30 anos</i>	
Observações: <i>O réu recebeu indulto, por bom comportamento, após 26 anos de reclusão.</i>			
Documentos anexos: <i>mapa da localização do corpo e desenho da faca utilizada no crime.</i>			
Quantidade de folhas: <i>110</i>		Notação do processo: <i>CMU, TJC, CJ, Cx. 01, 01</i>	

sazonalidade, sua localização espacial e algumas sugestões sobre as causas e conseqüências.

Para a aplicação do método estatístico proposto foi necessário, primeiramente, procedermos a um levantamento de dados dos processos, onde buscamos o tipo e a data de ocorrência do crime; a identificação dos réus e das vítimas, através de dados pessoais como: nome, cor, nacionalidade, idade, sexo, grau de instrução, estado civil, profissão e endereço; o motivo, o local e a arma utilizada (caso houvesse); a sentença e a pena, o número de folhas e os documentos anexos ao processo, conforme a ficha de identificação da página anterior.

AS FONTES

Conhecida a metodologia aplicada aos documentos, julgamos importante o conhecimento das características que conformam os processos criminais. Como é sabido, em nosso projeto foram utilizados os processos criminais do Fundo Tribunal de Justiça de Campinas, TJC [1], que está sob a guarda do Centro de Memória – Unicamp. O levantamento de dados dos processos registrados entre os anos de 1880 a 1930 contabilizou 3.339 réus, os quais receberam a identificação acima demonstrada.

Todos os processos estudados foram elaborados de acordo com o Código Criminal do Império, para o período de 1880 a 1890, e com o Código Penal da República, para o período de 1891 a 1930. Os processos referentes a estes dois períodos não apresentam diferenças conceituais que mereçam destaque.

O processo criminal é um documento produzido a partir de rígidos padrões de elaboração processual. Entretanto, o contato com eles levamos a imaginar todo um cenário e um grupo de atores, cujas atuações são um exercício de percepção do pesquisador, que deve estar atento aos “sinais” que revelam, por exemplo, a posição social de um determinado réu. Estes sinais podem estar no timbre do papel de melhor qualidade, na boa caligrafia, na eloquência do texto ou na assinatura firme e nítida do advogado. Por outro lado, as caligrafias e assinaturas com letras mal formadas ou trêmulas, a falta de assinatura do advogado ou assinaturas a rogo, a falta de selos, entre outros detalhes, nos permitem imaginar um certo desinteresse do advogado pelo caso, talvez devido à falta de recursos do acusado.

1 - O Fundo TJC compõem-se de aproximadamente 50.000 processos, datando desde 1793 até 1940. Em linhas gerais, eles abrangem as duas grandes áreas do direito: a cível e a criminal, sendo que a parte referente aos crimes soma pouco mais de 5.000 processos. Uma outra parte deste Fundo foi localizada no Arquivo do Estado de São Paulo (AESP).

Tabela 1 – Coeficiente de Réus em Campinas

Período	Média Réus Período	Média População Período / 10.000	Coeficiente = réus / pop.
1876-1880	25,5	3,4	7,5
1881-1885	35,6	3,9	9,1
1886-1890	26,2	4,4	6,0
1891-1895	25,6	5,3	4,8
1896-1900	63,6	6,3	10,1
1901-1905	72	7,3	9,9
1906-1910	83,4	8,2	10,2
1911-1915	81	9,3	8,7
1916-1920	69,8	10,7	6,5
1921-1925	98,8	11,9	8,3
1926-1930	105	12,5	8,4

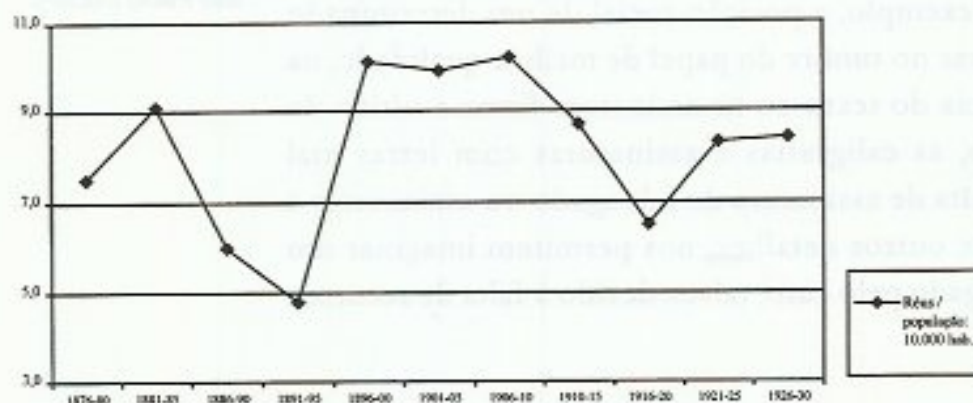
2 - Os coeficientes foram estimados dividindo-se as quantidades médias de réus pelas populações médias correspondentes, por quinquênios e para o total, expressas por 10.000 habitantes.

mostram que o segundo quinquênio registra um índice cerca de 20% maior que o anterior. Segundo a historiografia, este crescimento pode ser explicado por dois motivos. Em primeiro lugar, com os processos confirmando a hipótese de Maria Helena Machado, pelo aumento das denúncias contra escravos, que refletiram o ápice do sentimento de revolta destes contra a manutenção das condições de exploração impostas pelos senhores. Com a perda paulatina da capacidade de exercerem seguramente o controle dos cativos, os senhores passaram a reconhecer o sistema judiciário como um aliado no exercício deste controle.

Este aumento pode também ser visto pelo outro lado da mesma moeda, ou seja, nos casos em que o escravo aparece como vítima de homicídios e lesões corporais. Além dos senhores passarem a se utilizar com maior frequência do judiciário, alguns deles optaram pela estratégia de

castigar cruelmente um escravo rebelde. Tais castigos deveriam ser tão exemplares, que a perda patrimonial representada pela morte do escravo durante o castigo representava muito pouco diante da manutenção do controle do senhor sobre os demais.

Gráfico 1 - Coeficientes da Criminalidade em Campinas



A segunda causa do aumento do índice neste primeiro quinquênio foi, ao nosso ver, a chegada dos primeiros grandes contingentes de imigrantes para o trabalho na lavoura. Entretanto, o comportamento delituoso dos imigrantes não se deu sobre a grande linha da criminalidade, representada pelos crimes de homicídio, furto ou roubo e crime sexual, mas sim em delitos de porte ilegal de armas, que se inserem na categoria de contravenções penais. A grande quantidade dessas denúncias (13 de um total de 20), nos permite afirmar que os primeiros trabalhadores estrangeiros estariam muito mais preocupados com a defesa pessoal e familiar no ambiente desconhecido, do que com a possibilidade de encontrarem aqui um campo propício para a prática de delitos.

A tendência da criminalidade se inverteu no quinquênio de 1886 a 1890, declinando até o final do período subsequente, ou seja, até 1895. Neste período, um processo chamou nossa atenção, justamente porque confirma o grau de modernidade que fazia parte do cotidiano. Trata-se do julgamento de Justo Perez, empreiteiro da construção civil. O réu foi absolvido, mas o promotor apelou da sentença justificando a existência de um aparelho telefônico próximo da sala onde o Júri se reunia. A alegação da existência de um canal de comunicação muito próximo dos elementos que deveriam estar incomunicáveis configura uma primeira discussão em torno da utilização e da eficiência deste importante invento da modernidade [3].

A hipótese para o decréscimo da criminalidade entre 1886 a 1895 baseia-se numa possível eficácia do controle exercido pela polícia durante a condução da política de recebimento e distribuição dos imigrantes pelas fazendas da Província, como também no controle do cotidiano dos indivíduos recém libertos. Os debates promovidos pelos jornais da época apoiam essa afirmação, ao revelarem certas reações da sociedade contra o controle social exercido pela polícia e pela Justiça. Um dos exemplos está no registro da fundação de uma associação de cunho privado, que teve por objetivo proteger e defender os cidadãos das arbitrariedades policiais [4].

Além desse controle policial, um outro dado muito particular pode explicar a diminuição da criminalidade em Campinas neste período. Tratam-se das epidemias de febre amarela que assolaram a cidade no final do século XIX, causando cerca de 2.800 óbitos (SANTOS FILHO E NOVAES, 1996:140). Algumas experiências atuais nos mostram que, durante e logo após os desastres naturais de grandes proporções sofridos por uma

3 - Processo de Homicídio localizado no Arquivo do Estado de São Paulo, com a seguinte notação: AESP, TJC, Cx.73, 1441, autuado em 1890.

4 - "A nossa polícia". Diário de Campinas. 14.11.1888, p. 1.

determinada comunidade, tal como foram essas epidemias, os sentidos individuais se voltam mais para a solidariedade do que para a criminalidade.

O quinquênio de 1896 a 1900 inaugura uma época de grande criminalidade, que vai perdurar por mais dez anos, até 1910. Esse aumento coincide com o período de crise econômica nacional, a partir de 1897, quando os preços internos e externos do café caíram abruptamente, precipitando uma longa instabilidade econômica, só amainada por volta de 1910-11. (SEMEGHINI, 1991:64).

Durante as epidemias de febre amarela no interior do Estado, a cidade de São Paulo captara a maior parte dos investimentos do capital cafeeiro para a sua diversificação econômica. Com esta política de desenvolvimento industrial, muitos trabalhadores do interior foram para a capital, afim de ocuparem os postos de trabalho criados nas fábricas. Como toda a economia nacional ainda era muito dependente da cultura cafeeira, a crise nos preços do café refletiram um arrefecimento na indústria e no comércio, causando a eliminação de muitos postos de trabalho.

O refluxo dos trabalhadores da capital para o interior causou um desequilíbrio entre oferta e procura de trabalho, atingindo a população economicamente ativa de Campinas. Num primeiro momento este fenômeno fez baixar os salários, para depois causar o desemprego. Assim, na medida em que a crise diminuía a qualidade de vida da população, abria-se um campo propício para o aumento da criminalidade.

Esta afirmação pode ser comprovada pelo aumento da quantidade de réus que se declararam desempregados e pelos relatos jornalísticos que tratam dessa questão, dos quais um deles é tão ilustrativo que decidimos transcrevê-lo:

“Nos últimos dias têm seguido desta capital para o interior do Estado numerosas famílias operárias que, com a atual crise, se encontram sem trabalho.

Na quase totalidade, são imigrantes vindos para a lavoura e que, seduzidos pela vida na cidade, abandonaram as fazendas, onde o trabalho era certo, e se empregaram em indústrias ou em casas particulares.

Essa gente, que sem ocupação, só serve para perturbar a ordem e aumentar o coeficiente da criminalidade, iria ser útil a toda a coletividade,

se as estradas de ferro lhe fornecesse passagens reduzidas para o interior...

Não seria errado adotar esse procedimento, agora que a lavoura precisa de braços e nas cidades há falta de trabalho para centenas e centenas de homens..." [5].

Este refluxo de trabalhadores ocasionou a distribuição da criminalidade por todo o Estado de São Paulo. Os processos mostram uma grande quantidade de réus não naturais de Campinas. O grande número de desempregados também fez com que a sociedade começasse a ter uma maior percepção para a mendicância e para o alcoolismo [6].

O estado de embriaguez de réus ou de vítimas foi um problema tão grave que a quantidade de denunciados por essa contravenção penal totalizou, nestes quinze anos, um número muito superior aos demais períodos, ou seja, 19 de um total de 31 casos encontrados.

Os quinquênios que formam a década de 1911 a 1920 são marcados pelo declínio dos índices de criminalidade. Isto pode ser explicado pela política de recuperação artificial dos preços do café no mercado externo, que reergueram as atividades comerciais e industriais, propiciando a abertura de novos postos de trabalho.

Os trabalhadores novamente procuraram as cidades em busca de empregos, gerando um rápido aumento da população urbana. Num primeiro momento, a maior concentração urbana resolveu o problema do suprimento de mão-de-obra. Mas, com o passar do tempo, esta mesma concentração seria a causa do aumento de criminalidade, devido ao grande contingente de trabalhadores disponíveis, que passaram a fazer parte de uma reserva de mercado de trabalho.

A maior concentração urbana e a sua modernidade podem ser verificadas, entre outros pontos, pelo aumento dos processos de homicídios por imprudência no trânsito. Se antes tínhamos esses crimes-acidentes relacionados principalmente às carroças ou aos trens, é justamente neste período que aparecem os primeiros registros consideráveis de acidentes envolvendo bondes e automóveis movidos a derivados de petróleo (7).

O último período do nosso estudo, composto pela década de 1921 a 1930, foi realmente marcado pela maior concentração urbana e pelo aumento da criminalidade, confirmando a tendência iniciada no período anterior.

5 - "Operários sem trabalho".
Diário de Campinas,
09.05.1899. p.1
(transcrito do
jornal O Estado
de S. Paulo).

6 - "A mendicância".
Diário de Campinas,
17.03.1898, p. 1

7 - Em 1920
ocorreu o primeiro
acidente
de automóvel
com vítima fatal em
Campinas.
Em 1926
encontramos
o primeiro acidente
envolvendo
um caminhão. Em
1930 temos
o primeiro acidente
envolvendo
um caminhão
e uma jardineira.
Ainda neste ano,
ocorreu o primeiro
acidente com uma
motocicleta.
Os acidentes
envolvendo
bondes datam
desde 1913.

A cultura cafeeira havia criado condições para o desenvolvimento da indústria, do comércio, da prestação de serviços e para a organização de um mercado de trabalho com fluxo de mão-de-obra em grande escala. Entretanto, os ramos industrial e comercial ainda estavam intimamente atrelados às atividades agrícolas e a instabilidade dos preços do café refletia invariavelmente no bom ou mal desempenho da economia. Neste ambiente instável, os momentos de crise foram marcados por falências de empresas. Esta última década apresenta mais da metade de todos os casos de falências registrados: 31 de um total de 57, sendo que desses 31 casos, 23 ocorreram somente no quinquênio de 1926 a 1930, ou seja, no momento do prenúncio e da efetivação da grande crise mundial de 1929.

O resultado foi novamente muito desemprego, só que desta feita os trabalhadores não encontrariam mais o emprego do campo, pois a agricultura iniciava a sua fase de mecanização. Restava-lhes esperar por dias melhores na própria cidade, configurando assim uma reserva de mercado de trabalho. É justamente este controle do desenvolvimento econômico, com sua política de mecanização da produção agrícola e de baixos salários na indústria e no comércio, que explicam o aumento dos índices de criminalidade, encontrados na década de 1921 a 1930.

Com base neste contexto geral, demonstramos o aumento da criminalidade através da diversificação e do desempenho das atividades econômicas que se relacionaram com a conformação de um mercado de trabalho livre e com a alteração da estrutura social.

Neste estudo da criminalidade pelas tendências apontadas a partir dos índices extraídos da quantificação dos processos criminais, verificamos como a dinâmica da formação populacional foi fundamental para a urbanização da cidade e para a transformação do cenário econômico.

O crescimento populacional e o desenvolvimento econômico, mesmo que minimamente planejados, foram acompanhados do aumento dos índices de criminalidade em Campinas. A mecanização da produção agrícola, a implantação das indústrias pioneiras e a constituição de um mercado interno, resultaram na transferência gradual da população rural para as cidades, em busca de melhores condições de trabalho. As crises econômicas que ocorreram durante a transição do capital agrícola para a indústria afetaram direta ou indiretamente a vida dos trabalhadores. Neste momento em que surgiram as primeiras reservas de mercado de trabalho, as crises econômicas estiveram acompanhadas do aumento da criminalidade.

BIBLIOGRAFIA

- BAENINGER, R. *Espaço e Tempo em Campinas: Migrantes e a Expansão do Pólo Industrial Paulista*. Campinas-SP: CMU, 1996.
- BARATTA, A. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal. Introdução à Sociologia do Direito Penal*. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan, 1997.
- Código Criminal do Império do Brasil. In: PIERANGELI, J. H. *Códigos Penais do Brasil: Evolução Histórica*. Bauru-SP: Ed. Jalovi, 1980.
- Código Penal Brasileiro. Rio de Janeiro: Liv. Ed. Leite Ribeiro, 1929.
- DURKHEIM, E. *Da Divisão do Trabalho Social*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FAUSTO, B. *Crime e Cotidiano: a Criminalidade em São Paulo (1880 – 1924)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. 4. ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 1986.
- GLUEK, S. *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge: Harvard University Press, 1950.
- JONES, H. *Crime in a Changing Society*. Londres: Penguin Books, 1965.
- KAHN, T. *Índice de Criminalidade: Construção e Uso na Área da Segurança Pública*. Revista do ILANUD, n. 2, p.1-58, 1997.
- KULA, W. *Problemas y Metodos de la Historia Económica*. (Barcelona): Ediciones Peninsula, (1974).
- LINEBAUGH, P. "Crime e industrialização: a Grã-Bretanha no século XVIII", in: PINHEIRO, P. S. *Crime, Violência e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LOMBROSO, C. *Homme Criminel*. Paris: Felix Alcan, 1887.
- MACHADO, M. H. P. T. *Crime e Escravidão: Trabalho, Luta e Resistência nas Lavouras Paulistas (1830-1888)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MERTON, R. K. *Sociologia: Teoria e Estrutura*. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Ed. Mestre Jou, (19-).
- ROSA, F. A. de M. *Patologia Social: uma Introdução ao Estudo da Desorganização Social*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SANTOS FILHO, L.; NOVAES, J. N. *A Febre Amarela em Campinas: 1889-1900*. Campinas-SP: CMU, 1996.

SEMEGHINI, U. C. *Do Café à Indústria: uma Cidade e Seu Tempo*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1991.

SUTHERLAND, E. H. *Princípios de Criminologia*. Tradução de Asdrubal Mendes Gonçalves. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1949.

Narradores de 32: bibliografia paulista de uma revolução

LUIZ FERNANDO CERRI

Doutor em Educação pela Unicamp e professor no Departamento de História da UEPG

RESUMO

O objetivo deste texto é retomar, após 70 anos, a produção bibliográfica sobre a Revolução Constitucionalista de 1932 vinda a público logo após o movimento, majoritariamente por simpatizantes da causa. O texto procura destacar, nessa produção, intelectuais – combatentes que estabeleceram referenciais para a narrativa posterior do movimento e os termos de sua retomada no ensino da história regional de São Paulo.

Palavras-chave: Memórias de combatentes. Identidades sociais. Regionalismo

ABSTRACT

The aim of this text is to review, after 70 years, the bibliographic production about the Constitutionalist Revolution of 1932, that was issued soon after the event, mainly written by sympathisers of the cause. The text tries to focus this production, since it constitutes the main references to the more recent historical production about the movement and the conditions of its revival in the teaching of regional history of São Paulo State.

Key words: Combatants memories. Social Identities. Regionalism

*"On est saisi d'une sort de stupéfaction;
on serait tenté de croire que ces hommes
appartenaient à une race de géants".**

Auguste de Saint-Hilaire

* Tradução da
epígrafe:
"É-se tomado de
uma espécie
de estupefação
ser-se-á tentado a
crer que estes
homens pertencem
a uma raça
de gigantes"

Este texto pretende ser um momento de retomada de pesquisa desenvolvida anteriormente, oportuna pela aproximação dos 70 anos do movimento constitucionalista. Pretende também colaborar com a discussão sobre a Memória/História Tradicional criada pelos envolvidos no movimento constitucionalista, que é distinta da História Oficial/Tradicional de outras regiões e do nível federal sobre o mesmo processo, trazendo elementos para ajudar a compreender a relação entre os termos da complexa equação que é a década de 30 e sua construção historiográfica, equação da qual alguns termos são "Região e Regionalismo", "Vencedores e Vencidos" (respeitando a complexidade dos termos e sua inter-relação), "Memória", "História Tradicional e História Oficial", "Estado", "Hegemonia" e suas agências (principalmente a escola pública). Esses termos não são fechados; são apenas um esforço por equacionar um problema, a construção da história pela "ideologia da paulistanidade", que nos levará a um outro tema correlacionado com a Revolução Constitucionalista de 1932, o bandeirismo.

O bandeirante é feito, pelo discurso tradicional paulista, em elemento especular, mito de origem e genitor, na história, da Revolução e da "Raça de Gigantes" que a levou às trincheiras na defesa do estado e de um ideal, que edificou o estado mais rico e organizado da federação. Abordamos, com isso, algumas obras que não versam diretamente sobre a Revolução Constitucionalista de 1932, mas relacionam-se ao tema na medida em que procuram construir a história de São Paulo, que conduziria naturalmente para os atos de bravura e civismo registrados pelos constitucionalistas em seus livros. Vale lembrar que uma das primeiras bibliografias sobre a Revolução Constitucionalista de 1932 foi montada por Aureliano Leite, um dos intelectuais dessa ideologia da paulistanidade, por ocasião dos festejos 4º Centenário da fundação da cidade de São Paulo, em edição comemorativa de "A Gazeta", em 10 de julho de 1954, num caderno especial sobre a comemoração do 9 de julho daquele ano, no qual dois grandes marcos da paulistanidade estão se cruzando.

Podemos classificar e comentar as obras da Revolução Constitucionalista de 1932 a partir de vários viéses. Preferimos formar

esses grupos pelas preocupações dos autores e características gerais de cada obra. Não que as obras tenham uma definição unívoca de suas preocupações; pelo contrário, cada uma delas procura transmitir uma variedade de informações e cumprir uma pluralidade de objetivos. Mas, nesta pluralidade de sentidos dessas publicações, geralmente sobressai-se um aspecto central em torno do qual os outros aspectos organizam-se, e é esse aspecto central de cada obra que procuro identificar para classificá-las e viabilizar um comentário panorâmico sobre essa base documental.

Sendo assim, um primeiro grupo de obras é o das que se caracterizam pelo seu aspecto de narrativa, de exposição do testemunho de quem viveu aqueles tumultuados momentos, no campo de batalha ou em outros espaços de organização e/ou propaganda, igualmente vibrantes, febris. São os relatos, geralmente de grande vendagem, produzidos em sua maioria nos primeiros instantes (ou ainda durante, no caso dos diários) após o encerramento das hostilidades. A tendência era a do esgotamento rápido das obras, consumidas por um voraz interesse da população. É o caso, por exemplo, de "A Guerra Paulista", do organizador e divulgador da Semana de Arte Moderna de 22, Menotti del Picchia, datado de 1932, que teve quatro edições em apenas um mês, o que mostra que após um certo momento as casas editoriais (e as livrarias) estão operando novamente em pleno vapor. E deve-se asseverar o fato de que esta obra tem um caráter de descrição dos bastidores do poder no decorrer da guerra civil, uma vez que seu autor narra os acontecimentos do seu ponto de vista, de secretário de gabinete de Pedro de Toledo, governador de São Paulo aclamado no início da revolta. É um relato de fora do calor das trincheiras, mas que mesmo assim excita a curiosidade do mercado consumidor de informações sobre o movimento. Outras obras de caráter narrativo e de testemunho, por exemplo, são, "Santistas nas Barrancas do Paranapanema" (1932), de Santos AMORIN, "São Paulo Venceu" (1933), de Arnon de MELLO, "A Columna Romão Gomes" (1933), de Herbert V. LEVY, "Irradiações: Campanha Constitucionalista" (1933), de J. B. de CARVALHO, "Palmo a Palmo (a lucta no setor sul)" (1933), de J. J. ALVES BASTOS, "Renda-se, Paulista" (1932), de Luiz V. de MELLO, M.M.D.C. (1933), de Benjamin OLIVEIRA F., "Diário de um Combatente Desarmado" (1934), de Sertório CASTRO, "A Sala da Capela" (1933) e "Accusol!" (1933) de Vivaldo de V. COARACY, "Tudo pelo Brasil" (1932), de Armando BRUSSULO, "Itararé, Itararé..." (1933), de Honório de SYLOS, "A epopéia de São Paulo em 1932" (1932), de

Amílcar S. SANTOS, “Capacetes de Aço” (1932), de Samuel BACCARAT, “Palmares pelo Aveso”, de Paulo DUARTE (escrito em 1933 mas publicado apenas em 1947, nos 15 anos da Revolução). A lista poderia continuar, mas creio que os exemplos são suficientes como amostra desse grupo de obras, em que mesclam-se intelectuais das artes e ciências humanas, militares, políticos, radialistas e voluntários em geral.

Num mundo em que as mudanças são tão intensas que nada deixam inalterado, um mundo em que a experiência comunicável decai como fonte pura para os narradores, segundo Walter Benjamin (1994), e a arte de narrar caminha para o fim, os relatos que elencamos acima estão quase com os dois pés no campo da informação: digo quase porque ainda há um resquício de trazer para o leitor (não mais o ouvinte, como na narrativa considerada por Benjamin) o relato das coisas distantes. No caso, trazem o cotidiano da guerra para as pessoas comuns, contando o que acontecia nas linhas de combate e nas organizações da retaguarda; a base é, portanto, a experimentação daquele que vai, não daquele que fica (o distante não é necessariamente o que está longe, mas o que foge ao alcance da experiência daquele para quem se narra), porém os formatos de contar a história caracterizam mais a informação que a narrativa: os que escutam são uma platéia impessoal e distante, não um grupo próximo ligado numa relação de oralidade com o narrador, o qual se preocupa em dar conselhos, ou seja, dar à sua narrativa a função eminentemente prática de compartilhar sua experiência como contribuição para a vida das pessoas que o cercam no momento de contar a história.

A narrativa primitiva era a arte de comunicar a experiência como conselho. Não é assim com a bibliografia em questão. O caráter confesso de todas as obras que narram, em sentido amplo, a Revolução Constitucionalista de 1932, é o de uma tentativa de historicização da experiência, a preocupação em conduzir a própria memória aos “lugares da história”, procurando alinhar os eventos vividos com a perspectiva da maior, da revolução regional e da história nacional. Essa base documental possibilita, portanto, verificar um momento privilegiado em que as pessoas, legitimadas pela experiência, participam do processo de caracterização do passado e de definição dos seus sentidos. Os autores, em maior ou menor grau, estão preocupados com o registro dos fatos para que não se percam no esquecimento, para que sejam lembrados com a interpretação que se deseja, e/ou para que fiquem de exemplo para as próximas gerações (e há aqui um resquício do “conselho” do narrador

benjaminiano); muitos reivindicarão a imparcialidade, apresentada como requisito e bilhete de passagem da memória para a história, e no final das contas é esse mesmo o objetivo desses livros: fazer a experiência dos seus autores passar do campo da memória para os anais da história. Vejamos uma pequena seleção de exemplos:

“Limitamo-nos a ser uma passiva machina photographica. É nossa objectiva tratou de focalizar e fixar episódios interessantes e que viessem a servir de subsídios á história que, no futuro, se escreverá sobre o movimento constitucionalista esposado por São Paulo e Matto Grosso. Nada Mais.” (BRUSSULO, 1932: 12)

“Não tive outra mira, ao publicar o presente opúsculo, senão o de prestar meu testemunho pessoal á maravilhosa epopéa bandeirante, concorrendo para que melhor seja memorada, num futuro próximo, a campanha constitucionalista que abalou a pátria até o imo cerne.” (KARAM, 1933: I)

“ [um livro] vasado sem paixão nem parcialidade” (MOURA, 1933: 16)

É notória a presença do paradigma de uma historiografia metódica (na noção da objetividade no trabalho com os fatos) que a história tem para esses narradores, que acompanham a sua época. É interessante perceber o caminho de mão dupla que essa produção significa: se por um lado os autores querem participar do processo de atribuição de significado e importância aos eventos de 1932, por outro o acesso que tiveram à história ensinada nas escolas significou um canal de transmissão das concepções historiográficas vigentes e um condicionador da participação deles nesse debate.

Do ponto de vista do estilo e do uso da informação, esses escritores estão mais próximos do romancista (pela situação solitária da produção da narrativa) ou do jornalista (por ser o narrador das coisas próximas, dando o ponto de apoio da informação ao público leitor) que do narrador, e deste também se distanciam pela necessidade imperiosa de recheiar a história de explicações. Até porque, sem as mesmas, perde força o projeto dos autores de, participando da construção da história, participar da definição do seu significado.

Enfim, o narrador de Benjamin produz sua história como artesão, e os

contadores da Revolução de 1932 produzem suas histórias dentro da técnica industrial, para a leitura no isolamento típico dos indivíduos componentes das grandes massas urbanas, e não na comunidade dissipante dos que escutam. A pluralidade de títulos, tiragens, edições dessas obras dos revolucionários de 1932 vem confirmar a progressiva perda da habilidade de ouvir e de contar, e o incremento da atividade de informar. Não que ela não ocorra: ela não é mais suficiente, em termos de tempo e de abrangência, para a sociedade em que ocorre. Todavia, ao contrário do que afirma Benjamin, o caminho desses romances da informação não se esgota na novidade, e aí está o seu caráter estratégico: o destino final é cavar um espaço na carne da história a fim de caminhar com ela e com ela identificar-se, tentando garantir a perpetuação da narrativa dos fatos e da experiência dos que se envolveram intensamente nas agitações de 1932. Em momentos de extrema tensão e conflito armado na vida política nacional, dá-se o ambiente propício para a “escrita da paixão”, o relato em primeira pessoa, testemunho pessoal que valoriza-se perante as análises mais detidas. Esses relatos que compõem a crônica do vivido, com pretensões de imparcialidade e análise dos fatos, tornam-se um grande filão comercial que a indústria editorial paulista imediatamente percebe e capitaliza, tornando realidade a multiplicidade de títulos no assunto.

Esses livros saem à procura da constituição coletiva de uma epopéia, o levante uníssono de um estado habitado pela “Raça de Gigantes”. A necessidade de narrar algo que seja uma epopéia transformará em cenas épicas as sucessivas retiradas das forças paulistas. Talvez seja uma das primeiras vezes em que as derrotas sejam a base da narrativa dos feitos heróicos, mas esta era a única argila que estava à mão desses oleiros. Reverter a negatividade deste fato, mostrando a organização, a racionalidade e a tranqüilidade nas retiradas, é a tarefa a que se propõem essas obras, e nesse sentido podemos apreendê-las como uma continuidade da propaganda de guerra, que até o último momento insiste em manter o moral da população e da frente de luta elevado, através do rádio e dos jornais, principalmente, mas também através da propaganda visual, dos inúmeros cartazes e panfletos aos desfiles dos galhardos batalhões infantis (!).

E essa propaganda é de uma eficiência tal que, segundo alguns desses relatos, a derrota militar é recebida como um grande choque, como algo que rompesse um cotidiano linear, e não a culminação do avanço das tropas inimigas, ou, usando a imagem já gasta, mas ainda boa, como um raio que caísse de

céu azul; daí, também, muitos terem achado uma traição a rendição dos contingentes da Força Pública de São Paulo e os entendimentos para o armistício por parte do General Klinger. Há contudo livros que dissonam da propaganda e conseguem debater com ela e, na minha opinião, um dos mais instigantes entre eles é o do médico Luiz Vieira de Melo, "Renda-se, Paulista", que critica os líderes (com o já fétido manto da alcunha de "políticos") que jogaram o povo na enrascada dos combates sangrentos, sendo porém covardes e oportunistas o suficiente para não irem aos campos de batalha nem para lá mandarem os seus filhos. Vieira de Melo desdenha a propaganda constitucionalista, a irresponsabilidade de afirmar "Sustentae o fogo que a vitória é nossa", quando se jogou irresponsavelmente e sem preparação os voluntários numa aventura guerreira sem antes ter previsto as condições mínimas para as batalhas, e critica os "heróis da retaguarda", os mocinhos de boa família que desfilavam pela cidade mas não esquentavam lugar nas trincheiras. É de espantar que os ideais da "paulistanidade" e os interesses maiores de "São Paulo", uvas da mesma vinha, sobrevivam à crítica do autor, que louva o ideal da Lei e os sinceros combatentes constitucionalistas, enquanto desanca os "políticos" e suas armações; em poucas palavras, o criador é infernal, mas a criatura revolucionária é angelical. É um grande exemplo de uma indivíduo que percebe algo das "artimanhas da dominação" (cf. a expressão – título da tese de Bezerra, 1981), mas restringe-se apenas à ladainha anti-político que já vem da década de 20, embarcando na criação de uma expressiva parcela da elite sem percebê-la como tal. Essa é a limitação das obras que, de dentro do movimento, procuram fazer a sua crítica: esta é incompleta, desarticulada e presa aos aspectos mais aparentes, gritantes, da trama toda; e estranho seria se não fosse assim. Podemos observar a hegemonia em ação, pois o autor, mesmo criticando assistematicamente alguns aspectos da realidade, permanece preso ao ideário fundamental, à visão de mundo gestada pela oligarquia paulista.

Este trabalho de Luis V. de Melo tem uma série de semelhanças com o "Palmares pelo Avesso", do escritor Paulo Duarte, cuja publicação que ocorre em clima mais ameno, em 1947, com o autor alegando uma das máximas da historiografia de inspiração metódica: a de que o distanciamento temporal do objeto de análise favorece a objetividade do estudo. Desse modo, sente-se à vontade este grande intelectual da manutenção da ideologia do regionalismo paulista para desfiar as misérias dos combates de 32, sem em momento algum criticar o seu ideal, procurando manter inalteradas as posições políticas e ideo-

lógicas deixadas pelo movimento, num orgulho de exibir as cicatrizes sulcadas pela dedicação ao movimento e à manutenção de sua memória.

Fica claro em muitos trechos um desânimo com a situação instalada na front paulista: batalhões que recuam apavorados, sem sequer haver pressão dos inimigos, a falta de fibra da fina flor da mocidade paulistana (que tanto é louvada em outras obras), que deixa a desejar comparada aos antepassados bandeirantes, a criação artificial de heróis da retaguarda pela imprensa, que despreza os soldados valorosos que morreram nas trincheiras. Das obras que li, esta é a que apresenta mais pontos em comum com o desencanto de “Nada de Novo no Front”, de Erich Maria Remarque, um dos mais notórios livros de memórias da 1ª Guerra Mundial, evento que secreta também uma grande bibliografia de narrativas de participantes das batalhas da conflagração. Essas obras cruzam-se, mas logo seguem caminhos diferentes, e por isso a comparação é meramente ilustrativa: enquanto o alemão expõe as mazelas do conflito procurando convencer para a paz acima de tudo, Duarte não tem escrúpulos em desmistificar as sagradas trincheiras de 32 com crueza, mas apenas deplora que os paulistas não tenham podido ser melhores combatentes pelo ideal que, mesmo sob esse novo fogo cruzado, escapa ileso. O escritor nos fornece um exemplo da possibilidade de uma crítica que não passa do verniz, mas que ocupa o espaço da crítica aprofundada.

É importante destacar também dois romances que expõem as pequenas misérias e divisões internas aos constitucionalistas, procurando contradizer sua retórica. Trata-se do pouco conhecido Iago Joe (pseudônimo de David Antunes) em seu “Incenso e Pólvora” (1937) e do clássico de Oswald de Andrade, “Marco Zero I, A Revolução Melancólica” (1943).

Um outro grupo de obras é o que tem seu acento mais forte no ufanismo, que canta “São Paulo” em suas qualidades, grandezas de toda ordem, heroísmos, propondo o estado de São Paulo como uma realidade à parte, homogênea, padrão e condutor da nacionalidade ou embrião de uma nação própria. São Paulo, aliás, aparece como animizado, encarnado o sujeito coletivo da revolução, um ser homogêneo composto da vontade dos paulistas:

“Ao grito de alarme, ao toque de reunir, ao vibrar de um clarim, todo S. Paulo, num salto veloz, postou-se de pé. É um bloco gigante, indestrutível, impetuoso, ro-

lou sobre as terras de Piratininga, rumo à vitória. Era a mais bela, mais portentosa, a mais numerosa e potente bandeira de quantas já se organizaram desde os longínquos, imortais bandeirantes na gloriosa campanha de afastar horizontes e ampliar as fronteiras do nosso querido, amado Brasil. Era S. Paulo pela constituição, feito cruzada do Brasil pela lei.” (ALVES SOBRINHO, 1932: 49)

O patriotismo paulista é um dos elementos que mora dentro da ideologia da paulistanidade, que é uma tradição mais longa, que vem desde o final do século XIX, no Império, expressando-se em obras como “A Pátria Paulista”, do parlamentar republicano Alberto Sales, que procura valer-se do cientificismo do seu tempo para propor o separatismo como alternativa lógica para São Paulo, e “São Paulo na Federação”, de T. de Souza Lobo, onde procura-se defender o estado das acusações dos demais brasileiros, nos primeiros momentos da crise da hegemonia paulista na Primeira República. Essa ideologia incrementa-se com a Revolução Constitucionalista de 1932 e continua adiante, encontrando expressão em dois livros abordados que fogem das características cronológicas desta lista inicial, de obras da década de 30: o álbum fotográfico da Melhoramentos, “Isto é São Paulo” (1952), e “Terra Bandeirante”, do mineiro Célio Conde Leite (1943), este preocupado em demonstrar a ausência de bairrismo e de espírito nacionalista-separatista de São Paulo, isso em pleno Estado Novo centralizador e desejoso de consolidar a idéia de nação brasileira. Essas obras participam de um movimento descoordenado, porém contínuo e eficiente de construção do sentimento e das características da paulistanidade, juntamente com outro grupo de obras, as históricas, que vão cavoucar na história pretensas raízes dessa paulistanidade, construindo-lhe as tradições, projetando-as no passado (HOBSBAWN e RANGER, 1997). É o caso de “O Despertar de São Paulo”, de Menotti del Picchia (1933), publicado ainda sob o bafo quente da batalha recém-encerrada, num propício momento para oferecer aos paulistas elementos tradicionais e históricos de unidade com os quais se identificar.

É possível, então, destacar um grupo de autores que se pode classificar como a “intelectualidade orgânica” da classe dominante paulista que ao mesmo tempo participa da Revolução Constitucionalista de 1932 ativamente, como

organizadores ou combatentes, e realizam trabalho de historiador, tanto da revolução quanto do objeto “São Paulo”. Sua produção é uma espécie de matriz para a temática da paulistanidade comentadas na produção bibliográfica, e mesmo nos discursos políticos e preconceitos populares. São responsáveis por sistematizar um núcleo de imagens e idéias anteriores e contemporâneas à Revolução Constitucionalista de 1932, alinhavando-as com a história tradicional paulista. Procuram dar coerência à relação entre a mitologia bandeirante e o caráter do paulista, produzindo imagens que depois espalham-se nos hinos, discursos, conversas da população, enfim, todo o clima de idéias e sentimentos que marca as páginas da bibliografia que estamos analisando, possibilitando-lhe ter tantos traços comuns.

1932 é o momento de maior capacidade da oligarquia paulista de reproduzir hegemonicamente o seu consenso dentro do estado, e ao mesmo tempo é o primeiro instante da crise dessa hegemonia, que chega a ampla erosão com o Estado Novo. Nesse período de erosão, primeiro nacionalmente e depois dentro do próprio estado de São Paulo, podemos qualificar os seus intelectuais como tradicionais, primeiro por estarem ligados a uma classe em vias de desaparecimento (como classe dominante regional, para amalgamar-se e perder essa identidade, num processo que não controla totalmente, compondo-se como parcela de uma classe dominante nacional), e depois por terem numa tradição (construída) o esteio para seus discursos.

Selecionamos como representativos, Alfredo Ellis Jr., professor de História na USP nas décadas de 30 e 40, e o historiador e político Aureliano Leite, ambos com ligações políticas com os partidos dominantes de São Paulo em 1932 /34, ambos criadores de paulistanidade através de ensaios históricos, ambos comentadores da Revolução Constitucionalista de 1932 por um viés mais amplo e analítico que o testemunho. Estes autores têm importância matricial no pensamento, teorização e promoção da ideologia da paulistanidade. Encontram-se inseridos num universo um pouco maior, formado também por pessoas como Affonso de Escagnole Taunay, Paulo Duarte, Washington Luís, Júlio Mesquita, Menotti del Pichia, Guilherme de Almeida, enfim, a intelectualidade ligada à elite paulista. Mas selecionamos estes dois por sua ativa participação na Revolução Constitucionalista de 1932, como combatentes efetivos (e que portanto também produzem livros “narrativos”,

ainda que uma preocupação maior com a imparcialidade da história faça-os desaparecer como testemunhas e imprima às obras um tom que pretende ser mais analítico), e também por tornarem-se historiadores tradicionais que passam a produzir sistematicamente o conhecimento, tendo por tema a história regional de São Paulo. Eles podem ser tomados como produtores de imagens, tradições, matrizes de pensamento, concepções de história e de sociedade da oligarquia que reproduzir-se-ão entre divulgadores, educadores, e no senso comum (Ellis Jr., após carreira jurídica e política, torna-se titular da cadeira de História da Civilização Brasileira na USP; Leite tem intensa atuação jornalística e político-partidária, e torna-se membro atuante no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo). Ambos terão sua formação intelectual baseada na Faculdade de Direito de São Paulo, e serão ambos membros do IHGSP e da Academia Paulista de Letras. Suas obras de história juntas ultrapassam duas dezenas, e o significado dessa produção intelectual é a seleção de fatos do passado paulista para a montagem de um subsídio historiográfico para a tradição inventada que estrutura-se na coerência entre os feitos dos bandeirantes, a pujança da lavoura cafeeira e da economia paulista, a Revolução de 1932 e um pretenso caráter paulista, padrão para a nacionalidade brasileira, que teria surgido a partir daquele, sobretudo.

O Partido Democrático, do qual Leite foi fundador, pela sua própria intitulação, vinha a exigir mais democracia na arrumação oligárquica da política estadual. Entretanto, na citação abaixo, temos um indício importante da concepção de democracia da elite paulista, revelada pelo autor ao comentar a adesão de parte da massa popular à revolta de 1924:

“ – Compreenda-se o povo – disse-nos um falso observador – há dois meses apenas carregava êle próprio para a casa do govêrno, numa manifestação régia, como igual não há memória em nossa terra, o Presidente Carlos de Campos; hoje, o mesmo povo apoia incondicionalmente subversivos acontecimentos (...) A confusão era quási um crime, ou o falso observador errara grosseiramente. (...)O povo, com interesses enraizados a proteger, famílias a zelar, princípios a defender, prêso ao grilhão dos deveres, com direitos a fruir, não poderia ser revoltoso, não poderia atentar em mero lance aventureiro, sem motivos de grande fôrça, contra os poderes constituídos. O povo não foi revoltoso, a canalha da rua sim”. (LEITE, 1924: 76-7 e 80)

Se considerarmos as apreciações heróicas do bandeirante comungadas por Aureliano Leite em sua obra, a derrota militar em 1932 constitui-se em uma grande contradição, em uma nota dissonante na harmonia da tradição paulista. Com efeito, se os ancestrais foram capazes de feitos de armas sob as mais áridas condições, como explicar que os descendentes, em 1932, tenham caído perante forças muitas vezes compostas por soldados de raças que nem sequer chegavam aos pés dos descendentes dos bandeirantes? Há um precedente histórico, um único momento em que aparecem os bandeirantes derrotados, na Guerra dos Emboabas, no episódio do “Capão da Traição”: apenas a traição pode explicar a derrota dos paulistas:

“S. Paulo não se rendeu; uma parte daqueles a quem êle confiou sua a sua defeza logrou amarrar-lhe de braços e pernas e entregá-lo ao inimigo, a troco de bem magro preço. Se foi pago o custo, escreveria Vivaldo Coaraci em ‘Sala da Capela’, sabem os que mercadejaram a transação infame” (LEITE, 1934: 372)

Ellis Jr. é talvez o principal formulador da idéia de paulistanidade no século XX, dando-lhe o nome e, posteriormente, militando por sua penetração no meio acadêmico e por conseqüência no meio escolar. O termo nasce no estudo dos bandeirantes, tema ao qual Alfredo Ellis Jr. dedica toda a sua vida de historiador. Antes, porém, Ellis Jr. dedicará os primeiros anos de sua atividade a obras de comentário da conjuntura política envolvendo São Paulo, nas quais são gestados com firmeza os conceitos regionalistas que embasarão sua obra historiográfica posterior. Nesse sentido são fundamentais “A Nossa Guerra” e “Confederação ou Separação”, em que há pouca preocupação em negar o separatismo paulista. Em Alfredo Ellis Jr. o desejo de autonomia e a noção de identidade paulista é mais marcante que em qualquer outro intelectual orgânico da elite paulista que tenha se debruçado sobre o tema, seus pudores são menores e sua influência sobre o setor educacional é bastante considerável.

Um elemento inicial da obra de Ellis, e que é matriz para a grande maioria dos paulistas que escreve sobre a Revolução de 1932, como foi possível constatar em outro ponto desse texto, é a concepção de história como um corpo neutro de conhecimentos, destinado a estabelecer a “verdade”, mesmo

em uma obra passional como “A Nossa Guerra”, em que o autor pretende, como expressa no prefácio, não acusar ninguém, mas também não deixar de dizer o que é preciso que as novas gerações saibam sobre a grande epopéia bélica dos paulistas no século XX, para que com esta não ocorra a mesma perda dos dados da memória que se deu com o bandeirismo. A mesma intenção de constituir-se como monumento perpetuador da memória de uma revolução pelo ponto de vista de seus protagonistas é colocada para o autor como a busca da verdade, em contraposição às versões da ditadura de Vargas sobre 1932.

Inicia-se “A Nossa Guerra” pela exposição da obra política, social e econômica do PRP no Estado de São Paulo que, segundo o autor, teria sido destruída pela demagógica oposição sistemática do PD, incapaz de perceber a dimensão da paulistanidade na política perrepista na Primeira República. Isso teria se expressado no não-apoio do PD à candidatura paulista de Júlio Prestes à presidência da República e conseqüente adesão à Aliança Liberal, de Getúlio Vargas e João Pessoa:

“Levado, talvez, pela sua obstinada oposição *systematica*, o Partido Democrático, procedeu *brasileiramente*, como se o Brasil fosse um país unitário, ao envez de agir paulistamente, tendo a visão geral das cousas, isto é que, o Brasil não é senão um agrupamento de paizes, tendo cada um deles interesses antagonicos e chocantes.” (ELLIS JR., 1933b: 26)

A grande causa da Revolução de 1932, para o autor, é a inabilidade do Governo Provisório ao tratar o altivo estado de São Paulo, através de sua política para o café e de interventores, como se fosse uma presa de guerra, desprezando seu poder e sua pujança, dando até aos relutantes a certeza de que a Revolução de 1930 não tinha sido dirigida contra um velho regime, mas contra o estado de São Paulo como um todo:

“Os revolucionários de 30 se encarniçaram em quebrar os liames de *lyrismo* que prendiam São Paulo à *brasilidade*. Eles eram os melhores obreiros do separatismo. Cortavam o último laço que prendia S. Paulo ao Brasil, o laço do sentimentalismo.” (ELLIS JR., 1933b: 42)

Alfredo Ellis Jr. pretende fazer crer que a paulistanidade, nas dimensões que alcançou após a Revolução de 1932, não é algo natural do paulista mas sim um sentimento que só ganha um desabalado crescimento com o tratamento dado pelo Governo Provisório ao estado, principalmente nas atrocidades da guerra que move contra o paulista. Todavia, perante a situação pós-30, perante a impossibilidade de autonomia, ganha força a perspectiva da pátria paulista:

“O ambiente, ainda não estava suficientemente preparado para a separação. (...) Não eram todos, que a desejavam; não eram todos, que a compreendiam; não eram todos que, com facilidade, podiam se despegar do espírito em que haviam sido criados. Ainda um lyrismo pyégas, encobria como um véu, a verdadeira situação de S. Paulo no Brasil. (...) Era um anseio inenarrável pela autonomia, apenas, a qual lhe fora tirada desde Outubro de 1930. O meio de reconquistá-la seria a volta do paiz ao regimen legal.” (ELLIS JR., 1933a: 146)

Ainda em 1933, Ellis oferece ao público duas edições, rapidamente esgotadas, de “Confederação ou Separação”, onde desenvolve o seguinte raciocínio: o Brasil é um país de imensas diferenças regionais, cujos laços de união necessários à constituição de uma nação estão decompostos e frágeis, notadamente o interesse econômico, que é diverso; a imensa pluralidade das raças só agrava o quadro, não contribuindo para a existência de uma identidade nacional (aqui, vai na contramão dos intelectuais da cultura brasileira, baseado nas teorias raciais do século XIX); há uma grande diversidade de tradições históricas; a sentimentalidade brasileira desaparece aos poucos, perante as dificuldades de se manter o orgulho em pertencer ao Brasil, pelo agravamento de seus problemas; a saída, portanto, é descentralizar, como no regime federativo da Primeira República, pois na impossibilidade disto, a decorrência é a separação. Neste raciocínio aparecerão os argumentos que se enraízam na mentalidade paulista, como por exemplo o fato de São Paulo, por seus tributos, sustentar o Brasil, ou a injustiça da representação parlamentar do estado no nível federal. Para Ellis Jr., as centenas de referências à brasilidade de 32, como o uso das bandeiras verde-amarelas, a efigie de figuras nacionais

nos bônus de guerra (em vez dos bandeirantes), o brasão do “Pro-Brasília Fiant Eximia”, são preocupações dos dirigentes da revolução com seus argumentos para justificá-la frente a opinião pública do resto do Brasil e também do mundo; tal preocupação, narra Ellis, não era tão marcante entre o povo, na qual o desejo de separação encontrou ressonância com facilidade.

Em 2002, o movimento constitucionalista estará completando 70 anos. Nos aniversários anteriores, muito se falou e escreveu, sendo que em 1997 a grande marca foi a retomada do 9 de Julho como feriado oficial em São Paulo, perante uma população “bestializada”, para a qual a data já tinha perdido o significado. Este texto pretende contribuir em dois sentidos: para que esse significado seja lembrado, e para que as visões oficiais e tradicionais continuem perdendo sua onipresença.

BIBLIOGRAFIA

ALVES SOBRINHO, Rufino. *São Paulo Triunfante. Depoimento e Subsídio para a História*. São Paulo: Edição do autor, 1932.

BENJAMIN, Walter. “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Holien Gonçalves. “As artimanhas da dominação: São Paulo”. Tese de Doutorado – FFLCH-USP, 1981 (mimeo).

BRUSSULO, Armando. *Tudo pelo Brasil*. São Paulo: Editorial Paulista, 1932.

ELLIS JR., Alfredo. *Confederação ou Separação*. São Paulo: Piratininga, 1933(a).

—. *A Nossa Guerra*. São Paulo: Piratininga, 1933(b).

HOBBSAWN, Eric J. e RANGER, Terence (orgs.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KARAM, Elias. *Um Paranaense nas Trincheiras da Lei*. Curitiba: A Cruzada, 1933.

LEITE, Aureliano. *Dias de Pavor. Figuras e Scenas da Revolta de São Paulo*. São Paulo: s.c.p., 1924.

LEITE, Aureliano. *Martírio e Glória de São Paulo*. São Paulo: s.c.p., 1934.

LEITE, Dante Moreira. *O Caráter Nacional Brasileiro – História de uma Ideologia*. 4ª ed., São Paulo: Pioneira, 1983.

MOURA, Jair Pinto de. *A Fogueira Constitucionalista*. São Paulo: Paulista, 1933.

Contratempos e sobressaltos: os eclipses como fenômenos da natureza humana

RENATA SIEIRO FERNANDES

Pedagoga, mestre e doutoranda em Ciências Sociais aplicadas à Educação pela Unicamp

RESUMO

Este artigo mostra alguns desafios metodológicos que surgem no decorrer de uma pesquisa e a busca por novos caminhos. Fala de atos políticos que arruinam o espaço de um projeto educativo do tipo não-formal e provocam sentimentos fortes em seus frequentadores e educadores. Isso inaugura um novo período em que a memória serve como base para as ressignificações tanto do espaço arquitetônico como do próprio processo educacional.

Palavras-chave: Projetos educacionais. Educação não-formal. Políticas públicas

ABSTRACT

This article presents some methodological challenges which emerge during a research development, as well as the search for new directions.

It tells us about political actions that lead a Non Formal Education Project to collapse and the range of emotions which arise into educators and partakers as a consequence. The mentioned events inaugurate a new period in which memory serves to the people involved as basis to re-significance of both: architectonic space and educational process.

Key words: Education projects. Non formal education. Publics policies

Arena e salas de atividades identificadas por cores diferentes



*"A vida estrondeia e pulveriza a alma
mas a arte relembra que você tem uma"*

(Stella Adler)

1 - Este artigo faz parte do meu texto de doutorado ainda em andamento.

2 - Para um aprofundamento na discussão da educação não-formal, ver Simson, Park e Fernandes, Educação Não-formal: Cenários da Criação, 2001.

3 - Esse Programa acontecia nas dependências do Projeto Sol, utilizando de sua estrutura arquitetônica.

Meados de 2000. Ano de grandes mudanças que não se anunciavam. Tempo de redefinições, remanejamentos, reorientações externas e internas. Momentos de crises que trouxeram à tona os conflitos e estimularam reelaborações internas. Rupturas que levaram embora o já enraigado e que abriram espaço para novas possibilidades. Tempo de reconstrução, de juntar os cacos e de procurar uni-los ou aproximá-los na tentativa de tecer sentidos e novos significados que possam vir a ser alavancas para novas buscas e novos projetos.

No decorrer do desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado [1], na área de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, iniciada no ano de 2000, uma situação atingiu-nos de surpresa. Apesar do sucesso e dos efeitos positivos que um projeto de educação não-formal [2] para crianças e jovens (de 7 a 14 anos) oriundos de classes de baixo nível sócio-econômico, vinha conseguindo ao longo dos anos, chamado de Projeto Sol – locus de tal pesquisa –, bem como um projeto com as mesmas orientações mas destinado a um público de maior faixa etária (a partir dos 15 anos), chamado de Programa Noite Viva [3], a atual gestão administrativa da prefeitura da cidade de Paulínia extinguiu-os,

realocando seus funcionários – à revelia desses – para outras funções e lugares e deixando seu público frequentador à mercê das intempéries que assolam o universo das ações políticas. E, por enquanto, não foi oferecido nada parecido e não apareceram propostas novas para atender a essa população de crianças, jovens e adultos, que agora volta a passar grande parte de seu tempo em casa ou na rua.

O espaço do Projeto Sol continua lá – sua construção arquitetônica – entretanto, re-significado, reformado para atender a um público de menor idade, de educação infantil. Transforma-se, agora, em escola. O espaço circular, radial, solar, aberto, que foi pensado, planejado e construído com determinada e particular finalidade será re-ocupado e terá nova função. Isso, a princípio, não é negativo. Entretanto, se pensarmos que a realidade da educação formal é, quase sempre, aproveitar-se e adequar-se ao que já existe e está disponível, inclusive aos espaços arquitetônicos, isso implica em um descuido com a sua qualidade e real importância.

Paralelamente a isso, indica, mais uma vez, a dificuldade que a educação formal tem de repensar sua rigidez e procurar flexibilizar o seu funcionamento e estrutura convencionais, pois mesmo tomando posse da construção “solar” do Projeto, sua preocupação maior – depois de repintá-lo, mobiliá-lo e adaptá-lo ao tamanho das crianças e aos objetivos da educação formal – foi, decididamente, soterrar a arena circular e central da edificação, transfigurando-a em jardim. Um jardim existe para ser olhado, apreciado; uma arena existe para ser ocupada, vivenciada.

Gaston BACHELARD (s/d) fala sobre a poética dos espaços quando se propõe a interpretar os símbolos que os compõem, usando-se de pensamentos filosóficos e psicológicos que embasam seus devaneios. E assim ele se propõe a analisar o sótão, o porão, os cantos, a espiral, a concha, etc.

O pintor e arquiteto vienense Hundertwasser, conhecido como “o pintor das cinco peles” também utiliza o termo “a poética” quando fala sobre a aplicação da arte, seus efeitos e influências sobre o indivíduo, seu espaço habitável, seu meio social mais imediato e mais amplo. Ambos trabalham com imagens que se desdobram em conceitos.

Os pontos-chave do ideário filosófico de Hundertwasser são: a arte, a arquitetura e o ambiente que servem como o meio para o melhor viver dos seres humanos a partir de suas cinco peles: a epiderme natural, o vestuário ou a roupa, a casa, o meio social e a identidade (a família, os amigos e a nação) e, o meio global e a ecologia e a humanidade (a esfera planetária).

Ele apostava nos três pontos-chave como forma de interferir e

influenciar as relações dos indivíduos nos espaços de convivência – no caso da terceira, quarta e quinta peles –, acreditando, inclusive, na capacidade curativa que tais ambientes poderiam conter e potencializar.

Diz RESTANY (1999:45) acerca das pinturas e construções poéticas de Hundertwasser:

“... a especulação sobre o poder da arte tem a característica de uma aposta sobre a poética do espaço habitado. (...) É fácil encontrar na pintura de Hundertwasser imagens que prefiguram as estruturas e os pormenores das suas casas: alinhamentos irregulares de janelas, integração espacial de árvores, a mistura colorida e as linhas ondulantes dos seus planos urbanísticos, as cúpulas bulbosas e as colunadas barrocas”.

Portanto, as cores, as curvas, os vãos, as abóbadas, a incidência de luzes e a projeção das sombras, os cheios e os vazios, suas presenças ou ausências, suas composições, as interações que proporcionam ou não, ajudam a constituir e a dar consistência à dimensão poética dos espaços.

No caso deste artigo, as duas imagens mais marcantes e que se sobressaem são: a arena e o jardim, ou melhor, a transformação daquela nesta, no espaço do Projeto Sol.

A imagem do jardim é muito boa e agradável mas a da arena é muito mais significativa. No Projeto Sol ela sempre foi utilizada como ponto de encontro dos frequentadores e como campo de reunião e discussão de idéias, desejos, interesses, necessidades, apresentação de notícias e novidades do dia-a-dia, internas e externas ao espaço do Sol. Era o local dos debates coletivos e planejamentos das atividades diárias, antes dos grupos dirigirem-se às salas de atividade. Era onde aconteciam as apresentações artísticas, fruto do trabalho que era desenvolvido lá dentro e de espetáculos convidados. Era onde todos se encontravam, crianças, jovens e adultos. Era o picadeiro do circo, o palco do teatro, a passarela dos desfiles, a “quadra” dos jogos, o espaço de ensaio dos grupos de música. Funcionava como a ágora grega, a praça na qual as assembléias do povo e o mercado aconteciam.

Para destruir a proposta era necessário atacá-la no seu âmago, no seu ponto mais vivo, no seu “coração”, justamente a arena. E foi ela o primeiro elemento a sofrer a descaracterização.

A imagem da ágora e seu significado permitem que, a princípio, se

extrapole a idéia para se ressaltar uma hipótese – que será apenas lançada, sem maiores aprofundamentos -: a de que a escola, ou a educação formal, nos moldes em que ainda se encontra, sofre de “agorafobia”, que traduz-se por “medo mórbido e angustiante de lugares públicos e grandes espaços descobertos” (dicionário AURÉLIO, 1988)

O Projeto Sol ainda existe porque persiste nos seus materiais, na pedra, no cimento, no tijolo, no cascalho utilizados para edificá-lo. Ele persiste no seu suporte arquitetônico. Como diz VIRILIO (s/d), [4] *“a arquitetura não foi feita para edificar a instantaneidade. Ela foi feita para a longa duração”*. E ele continua,

4 - Extraído de uma entrevista dada por Paul Virilio, s/d, mimeografado.

“a arquitetura tradicional está ligada ao tempo longo. (...) a arquitetura tradicional é a pedra, é a durabilidade. Isto quer dizer que o que se constrói é construído de uma vez por todas. Toda a arquitetura tradicional, inclusive a arquitetura contemporânea do cimento armado, e até a arquitetura metálica, fundamenta-se na ideologia do tempo longo como tempo forte da estética arquitetural”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o Sol está lá, visível, sua essência construída até o início de 2000, desapareceu, foi fragmentada, dispersada. O sentido da construção não está nela e sim no uso que se faz dela e nas relações sociais engendradas nela e por ela.

Mas, contra qualquer pessimismo precipitado, Paul VIRILIO mostra seu pensamento:

“é evidente que as coisas existem na medida em que elas não estão mais presentes, na medida em que elas desaparecem. Seu potencial de emoção está ligado ao desaparecimento. Não está mais ligado ao aparecimento. O desaparecimento suplanta o aparecimento”.

Paul VIRILIO fala de uma persistência mental, espiritual, cognitiva, a que ele chama “retiniana”, e que suplanta a persistência da matéria. Para ele, esse é o papel da memória pois ele a entende em uma relação com o esquecimento: *“não há memória sem esquecimento, é o esquecimento que constitui a memória. (...) em outras palavras, o esquecimento não se opõe à memória, mas a realiza”*.

A memória não é uma caixa forte e a qualidade dela refere-se ao trabalho do esquecimento, àquilo que se perde, que não fica retido.

Dessa forma, o Sol continua ressoando nas memórias pessoais e coletivas daqueles que puderam tomar contato mais próximo com a sua realidade. Mas o sentimento de perda é enorme e provocou abalos emocionais em muitas crianças, jovens e adultos.

Em um dos núcleos do Projeto Sol (João Aranha), a diretora exteriorizou esse sentimento através da concretização de uma cena ritualizada na qual deposita objetos, pensamentos, sentimentos e lembranças na arena que estava prestes a ser soterrada e cimentada.

O depoimento dela (feito por escrito) expressa o inestimável valor do Sol e explica a necessidade da ritualização como forma de tentativa de sublimação do sentimento negativo:

“Arena entulhada.

O buraco que virou arena que virou aterro como um enterro, um cemitério onde foram enterrados seus momentos.

Andar pelo aterro cimentado é como pisar nas lápides, tumbas – covas dos cemitérios; mas não parece que a gente pisa nas pessoas vivas.

Por ali ficavam as pessoas nas rodas de conversa, nas apresentações coletivas, nos teatros, nas pantomimas, acontecia ali o jogo “derruba lata”.

É muito aflitiva a sensação.

O buraco virando aterro

Pegar a cadeira, sentar, cruzar as pernas – balançar os pés, braços e mãos em posição de “sócrates” e observar, assistir ao fim do Sol.

O Sol não vai mais nascer – não terão manhãs de Sol. A morte, o definhamento, a implosão.

A cada dia ver destroços, entulhos serem jogados como se fosse buraco (assim muitas pessoas de fora do Sol chamavam a arena),

como se fosse a fossa para ser aterrada.

Tudo ali foi jogado e aterrado, inclusive sonhos, esperanças, revolta, símbolos e significados, representados pela camiseta do Sol, o tênis do professor e a escrita original de um jovem participante do Projeto Sol onde ele escreveu o que significava o Sol para ele.

Onde, cadê o povo que não veio para o enterro?”

Essa mesma diretora me forneceu uma cópia da carta escrita por um ex-frequenterador, o Joab, de 15 anos, que foi elaborada especialmente para o dia do “enterro” da arena. Essa carta, datada de 3 de abril de 2001, repete a mesma paixão pelo Sol encontrada em todos os outros depoimentos de ex-frequenteradores e dos profissionais que lá trabalharam. Ela inicia-se assim: [5] *“Projeto Sol um lugar para brincar para se divertir um lugar para amar. Projeto Sol que pra uns era motivo de raiva pra outros era motivo de alegria, um lugar para adquirir mais conhecimento, aprender algo que poderá um dia ajudá-lo para você ganhar a vida”*.

Em uma primeira referência o Sol é um lugar para brincar. Em segundo, um lugar para se divertir. Em terceiro, um lugar para amar e, em quarto, um lugar para aprender para a vida e para o trabalho.

O outro ponto de referência é a ambivalência de sentimentos provocada pelo Sol: raiva pra uns (e, talvez inveja [6] também) e alegria pra outros. Os sujeitos referidos estão indeterminados mas podem ser supostos em virtude de algumas dicas que esses jovens dão: alguns dos que não aceitaram o convite do Sol para serem frequenteradores? Alguns professores da escola formal? Alguns políticos insensíveis as causas sociais?

Talvez esses últimos sejam os sujeitos mais diretamente atacados em razão, inclusive, de umas linhas escritas mais abaixo na carta: *“mais como todos dizem novo milênio nova era novo século”*. Ele vê pistas, no seu micro-universo, de uma determinada configuração política e econômica que já está delineada no macro-universo.

Como um quinto ponto, aparecem, mencionadas, as pessoas envolvidas na dinâmica diária do Projeto, desde os “professores e professoras”, passando pelas faxineiras, cozinheiras e diretores e diretoras. As referências carinhosas vão em dois sentidos: do profissional e do pessoal. Todos esses são nomeados:

“As coisas que existiam para a gente fazer e os professores (Elenise, trabalho com sucata, Lilian,

Vãos entre
as salas de
atividades



5 - A reprodução do texto mantém as características do original.

6 - O dicionário Aurélio define da seguinte maneira o termo “inveja”:
desgosto ou pesar pelo bem ou pela felicidade de outrem. Desejo violento de possuir o bem alheio.

bisquis, mozaico, Educação Física, Luiza, marcenaria, Artística, Araci, artesanato), as fachineiras, cozinheiras, que não era só uma fachineira, ou cozinheira para nós, (a Diná, Cleusa, Selha e Evanilda) e os diretores de antes e de agora, o Eraldo, amigo e diretor, Teca, amiga, irmã, mãe, diretora ou professora. Todos tinham uma profissão uma tarefa um dever, mais todos eram felizes...”

Um último ponto, bastante interessante, relaciona o espaço do Sol com o lugar idealizado do lar (o abrigo, o aconchego, o conforto, a segurança, a proteção) que pode ser associado à idéia de ninho, como pensa Bachelard.

A carta, na íntegra, sem desmembrações e recortes, é a seguinte:

“Paulínia, 3 de abril de 2001

Projeto Sol um lugar para brincar um lugar para se divertir um lugar para amar.

Projeto Sol que pra uns era motivo de raiva pra outros era motivo de alegria um lugar para adquirir mais conhecimento, aprender algo que poderá um dia ajudá-lo para você ganhar a vida.

As coisas que existiam para a gente fazer e os professores (Elenise, trabalho com sucata, Lilian, bisquis, mozaico, Educação Física, Luiza, marcenaria, Artística, Araci, artesanato), as fachineiras, cozinheiras, que não era só uma fachineira ou cozinheira pra nós (a Diná, Cleusa, Selha e Evanilda), e os diretores de antes e de agora (o Eraldo, amigo e diretor, Teca, amiga, irmã, mãe, diretora ou professora). Todos tinham uma profissão uma tarefa um dever, mais todos eram felizes, nesse espaço que pra mim era mais que um lugar para ficar era como uma casa, um lar, um lugar para amar.

Mais como todos dizem novo milênio nova era novo século, agora o que todos devíamos fazer é lembrar dos momentos que passamos juntos, sejam eles bons ou ruins.

É como dizem, na vida uns ganham outros perdem, e nós perdemos o nosso bem mais querido, o nosso bem mais precioso, o Projeto SOL – João Aranha, hoje em memória, de todos e de mim”.

Nesta atual situação, a memória é igual a tesouro, que será enterrado e se tornará conhecido quando vier novamente à tona, permitindo que a história seja revista, recontada e resignificada por muitos, em outros

momentos.

Ao invés desse imprevisto provocar uma inviabilidade no transcurso desta pesquisa, reforçou ainda mais o interesse inicial e a necessidade de se buscarem as marcas e os efeitos do Sol na vida de seus ex-frequentadores, a partir de suas memórias e de suas falas, pois esta história ainda não se encontra escrita. Desde o princípio, o que motivou a construção da intenção da pesquisa foi o retorno que os ex-frequentadores forneciam para as educadoras e que passava, principalmente, por dois aspectos: o afetivo (as visitas constantes e as matrículas dos filhos dos frequentadores atestam a sua importância) e o pessoal-social (uma inserção positiva no social a partir da negação do universo da marginalidade, proporcionada pela ocupação do tempo e da “cabeça” dessas crianças e jovens frequentadores do Projeto Sol, que atesta a validade dessa iniciativa educativa).

Pelo lado deles, há, agora, mais uma razão – forte – para falarem de seus sentimentos e vivências nesse espaço já que ele encontra-se ressignificado e que a história do Sol – as partes e as versões – está com cada um que passou por ele, e pode ser conhecida e rerepresentada (no sentido de trazer de novo para o presente) através de seus depoimentos e narrativas e não apenas na memória mantida sob outros suportes, como: fotografias, vídeos, álbuns, pinturas, colagens, desenhos, fantasias, textos, etc.

Entretanto, provocou uma maior dificuldade de acesso aos informantes pois os intermediários para os encontros sempre foram as educadoras, que estão, atualmente, espalhadas pela rede municipal de ensino, longe dos bairros em que se localizavam os Projetos e com menor contato com aquelas crianças e jovens que os frequentavam. Esses também, por não contarem com nenhum outro local regular de agregação que facilite o encontro, ficam mais difíceis de serem localizados e acessados. Anteriormente, o espaço do Sol servia como congregador; era lá que os encontros e as entrevistas eram feitos, pois era o local referência para todos nós (educadoras/es, frequentadores, pesquisadora).

Acredito que esse fato novo, que veio interferir na vida de todos os envolvidos no cotidiano do Sol, influenciará também os modos de referirem-se a ele, ou seja, os ecos dessa situação atual poderão ser encontrados no discurso desses informantes que serão contatados daqui para frente. Acredito que essa ruptura na existência do Sol provocará os depoentes de uma maneira diferente, pois agora não podem mais contar com as visitas que faziam a ele e tampouco como um espaço educativo não-formal para seus descendentes.

Na terceira semana do mês de agosto de 2001, foram inauguradas, entre

outras obras da prefeitura, as EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) que passaram a funcionar no lugar do Projeto Sol. O lugar que ficou ocioso por algum tempo, que recebeu reforma e uma nova orientação, passou a receber seu novo público e a funcionar como ensino formal e regular para crianças pequenas.

Em um conto-romance escrito por Michael ENDE (1995), o autor descreve o local onde ocorre grande parte dos acontecimentos principais da história que narra. E por coincidência, o local escolhido são as ruínas de um anfiteatro grego onde mora uma garota que não tem pais e que cuida de si com a ajuda de alguns adultos vizinhos. Essa garota chama-se Momo.

Assim é descrito esse lugar, muito semelhante ao Projeto Sol:

“Há muito, muito tempo, quando os homens ainda falavam línguas muito diferentes das nossas, nos países quentes já existiam cidades grandes e magníficas. Nelas erguiam-se palácios de reis e imperadores, havia largas avenidas, ruelas e becos estreitos, templos suntuosos com estátuas de ouro e mármore, feiras nas quais se encontravam à venda mercadorias de todos os reinos, praças bonitas e espaçosas onde o povo se reunia para discutir as últimas notícias, ouvir ou fazer discursos. E nessas cidades havia, sobretudo, grandes teatros. Pareciam os circos de hoje, só que eram feitos de blocos de pedra. As fileiras de assentos para o público eram construídas uma acima da outra, como degraus de uma escada, formando uma espécie de imenso funil. Vistas de cima, algumas dessas construções eram circulares, outras eram mais ovais e outras, ainda, tinham a forma de um amplo semicírculo. Eram chamadas de anfiteatros” (p. 3).

Era nesse lugar que os adultos iam encontrar Momo para conversar, serem ouvidos, tentarem resolver seus problemas. Era nesse lugar que as crianças iam se reunir para ter idéias, imaginar e criar coisas novas e fantásticas, brincar com Momo.

Nesse lugar, as pessoas que lá iam “habitavam no tempo”. No dizer de Paul VIRILIO (op. cit.),

“habitar no tempo é habitar sua intensidade. Por exemplo, quando estamos preocupados por causa de uma pessoa, numa palavra, quando estamos



Local
de
refeição

apaixonados, o tempo – assim que estamos em companhia dessa pessoa –, o tempo não passa. O tempo é um tempo intensivo, o das paixões e o da emoção. (...) mas quando se olha para o relógio, passaram-se horas. Passaram-se horas porque se investiu nesta fração de tempo uma potência emocional que dilatou o tempo. Penso que é isso habitar no tempo. É estar preocupado. Mas preocupado no bom sentido da palavra, não no sentido de uma inquietação, no sentido de que o tempo é produzido por nossas paixões”.

E complementando, diz o autor sobre o tempo: “... o tempo é plástico, é uma matéria prima que nós temos que moldar, que não é um dado primeiro”.

Tanto as pessoas do conto de ENDE (op. cit.) quanto as pessoas do Sol, tiveram a oportunidade, enquanto esses lugares duraram, de “habitar no tempo”.

Em um determinado momento do enredo do livro, aparecem uns sinistros homens cinzentos que conspiram contra essa qualidade de tempo das pessoas e que agem conjuntamente para roubá-lo.

“Tempo é vida. E a vida mora no coração. Ninguém sabia disso melhor que os homens cinzentos. (...) Claro que eles tinham sua própria maneira de entender o tempo (...). E eles agiam de acordo com essa maneira

de entender. Tinham seus próprios planos para o tempo das pessoas” (p. 53).

E muito devagar e sorrateiramente, esse direito das pessoas ao tempo lhes é tirado, roubado e depositado na Caixa Econômica do Tempo ao qual somente os homens cinzentos têm acesso e podem desfrutar, afinal, a existência deles depende do tempo poupado dos demais seres humanos.

São esses os homens cinzentos, apresentados como pertencentes a um bando de ladrões do tempo que, ao roubarem, transformam a relação dos sujeitos com o tempo, ou seja, impedem a ação desses sujeitos sobre o tempo que passará a ordenar suas vidas.

O efeito de suas ações, no livro, é, basicamente, o abandono do velho anfiteatro, do espaço público e congregador. Ao lado disso, desaprendiam a capacidade de serem felizes, de se empolgarem e de sonhar.

Entretanto, nessa história, isso dura um ano e, depois, as pessoas conseguem recuperar, com a ajuda da garota Momo e com muita luta, o que lhes foi roubado. E no mesmo anfiteatro se encontram e fazem uma festa “*tão animada como só os amigos de Momo sabiam fazer, que durou até as velhas estrelas ocuparem o céu*” (p. 260).

Neste momento, nesta história que se está fazendo, ainda não é possível saber qual será o seu desfecho.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, col. Quid, s/ data.

ENDE, Michael. *Momo e o Senhor do Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

RESTANY, Pierre. *O Poder da Arte de Hundertwasser: o Pintor-rei das Cinco Peles*. Lisboa: Taschen, 1999.

SIMSON, O R. de M., PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S. *Educação Não-formal: Cenários da Criação*. Campinas: Unicamp/CMU, 2001.

VIRILIO, Paul. Entrevista, mimeo., s/d.

Possibilidades de uso da fotografia na elaboração de projetos pedagógicos

MARGARETH BRANDINI PARK

Pedagoga, Dra. em Metodologia de Ensino pela FE-Unicamp e pesquisadora do CMU

RESUMO

Discutir o uso de fotografias em projetos pedagógicos é o objetivo do presente texto. O artigo conclui que, enquanto suporte privilegiado dos trabalhos envolvendo a memória, a fotografia, como documento, possibilita o registro e a construção de conhecimentos no cotidiano, seja da escola ou não.

Palavras-chave: Projetos pedagógicos. Fotografias. Construção de conhecimentos

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the usage of photography in pedagogical projects. This article concludes that photographs, acknowledged as documents, allow recording and construction of knowledge at school on a daily basis, being a privileged aid to works involving memory.

Key words: Pedagogical projects. Photographs. Construction of knowledge

1 - O presente texto aprofunda discussões que encontram-se nos livros PARK, Margareth B. (org.) Educação Memória e Cidadania – Tecendo o Cotidiano de Creches e Pré-escolas em Itupeva-SP, Campinas, (Centro de Memória da Unicamp, 1996) e PARK, Margareth B. (org.) Memória em Movimento na Formação de Professores, Campinas, (Mercado de Letras, 2000). Trabalho apresentado na Mesa Redonda “As diversas linguagens de ensino e de aprendizagem”, – Seminário sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Macroárea de Ciências Humanas e suas Tecnologias, realizado em Faxinal do Céu – PR, nos dias 2 a 6 de outubro de 2000.

Este texto [1] apresenta a utilização da fotografia em vários projetos que envolvem a produção de conhecimentos no espaço da escola, assim como em espaços de educação não-formal.

Os projetos focalizados serão: Resgate sócio-histórico de Itupeva – SP e Jarinu tem memória, ambos realizados em parceria com as prefeituras das cidades envolvidas e o Centro de Memória da Unicamp, visando a formação continuada de professores; o projeto Leitura do espaço: um olhar crítico sobre a cidade de Franca, realizado pela professora Maria Madalena Gracioli em conjunto com alunos da 1ª série do Ensino Médio da ETE Dr. Júlio Cardoso da cidade de Franca, e os trabalhos de CASSIANO (1998) sobre as Folias de Reis em Campinas e de FERNANDES (1998) sobre o brincar realizado em uma instituição de educação não-formal em Paulínia – SP.

Todos os trabalhos priorizam o uso da fotografia como possibilidade de registro e construção de conhecimento por parte dos envolvidos no processo pedagógico. Concomitante às apresentações dos mesmos, assumimos o desafio de refletir sobre a possível educação do olhar visando a uma utilização da imagem que possa ultrapassar a mera ilustração dos textos e projetos.

Os projetos sob os títulos “Resgate sócio-histórico de Itupeva-SP” e “Jarinu tem memória” tiveram por objetivo efetuar o levantamento sócio-histórico e cultural de cada cidade através da formação continuada dos professores envolvendo alunos, comunidade e meios de comunicação. Pensamos que, ao priorizar a formação do educador como pesquisador, estamos investindo em parcerias que possibilitam o exercício da profissão em um mundo que se modifica rapidamente, exigindo um perfil extremamente dinâmico dos profissionais em geral.

Ambos os trabalhos focalizaram o estudo dos bairros pois assumimos que

“o bairro se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével, na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo processo de apropriação do espaço, como o lugar da vida cotidiana pública (...) é o lugar de uma aprendizagem social decisiva que, da mesma forma que a vida familiar, escolar ou profissional, introduz, de maneira particularmente poderosa, a aprendizagem da vida cotidiana” (MAYOL, 1996: 44).

Os projetos foram implantados na rede municipal de Itupeva ao final do

ano de 1994, permanecendo até o término de 1996, e o de Jarinu, iniciou-se em 1998, permanecendo em execução até a presente data. A escolha pelo eixo explicitado acima pretendeu extrapolar a discussão que rotula tal prática como sendo trabalhos de história local ou mesmo tópicos que encontram-se inseridos na disciplina História. Baseando-se nos estudos do cotidiano de Michel de Certeau, pensamos que podemos delinear uma historicidade das/nas práticas pedagógicas que costumadamente ocorrem deslocadas da vivência cotidiana e, dessa maneira, acabam artificializadas em situações de sala de aula.

Através de uma metodologia de ensino que está de mãos dadas com a pesquisa, buscamos a reconstrução dos fatos, lugares e pessoas que representam a historicidade e o cotidiano dos habitantes da cidade. Partimos, entre outros pressupostos, do da cidadania. Nada melhor e mais necessário para se exercê-la ou para pensar em exercê-la que o conhecimento do meio no qual se vive.

Professores, pais, crianças e as equipes pedagógicas das prefeituras transformaram-se em pesquisadores atuantes, levantando informações, fotografando, discutindo em sala de aula com a finalidade de desvelar a cidade e, através deste conhecimento poder propor mudanças que visassem a uma melhor qualidade de vida nos ambientes onde as pessoas em questão se encontravam inseridas.

Trabalhamos com espaços que se transformaram em lugares, viraram bairros. Os bairros re-surgiram através de seus nomes, como suportes de construção e reconstrução de memória para as crianças e, de reconstrução e construção de memória para os velhos. Esse processo, vindo do nome dos bairros, movimentou as lembranças dos velhos levando às imagens guardadas em baús, gavetas etc; ao passo que, para as crianças, os nomes passaram por imagens nos passeios dos alunos, até chegar nas lembranças. E para não perder as lembranças é preciso compartilhá-las. Para fazer viver imagens é preciso movimentá-las...

A área de educação infantil desenvolveu um trabalho centrado na busca de causos, cantigas, brincadeiras e histórias coletadas com avós, pais, mães, tios, funcionários das escolas e alunos. No projeto desenvolvido na cidade de Jarinu, um grande avanço do trabalho ocorreu por ocasião do contato entre os alunos da suplência com os da educação infantil. Verificou-se que a proposta propiciava um trabalho envolvendo a auto-estima dos alunos da suplência, que chegam à escola muito descrentes de seus saberes. As atividades propostas contribuíram para restaurar a alegria e a auto-confiança através das

trocas com os pequenos.

Um dos produtos dos projetos acima descritos é uma exposição realizada após o primeiro ano do projeto. Poderíamos afirmar que é algo realizado há tempos, como maneira de socializar um trabalho produzido com a comunidade. Porém, no presente caso, tratam-se de pequenas cidades cujas redes de ensino se encontram pulverizadas por fazendas e arredores longínquos dos centros. Desse modo, a exposição é uma maneira de recolha identitária que permite uma apropriação do trabalho pedagógico, não como um todo, o que seria pretencioso demais, mas como possibilitadora de um registro/cenário do que é a educação na cidade, assim como perceberem-se, no caso dos professores, integrados a um projeto coletivo registrado, registro esse dificultado normalmente pelas condições de trabalho extenuantes a que tais profissionais são submetidos.

Para a realização desse evento, a fotografia representa um suporte privilegiado que, aliado aos depoimentos, constituirá o apelo e o selo de pertencimento à comunidade.

Os lugares escolhidos para a montagem e exibição foram os ginásios de esportes, os maiores recintos fechados das comunidades. No caso da cidade de Jarinu, por ser o único lugar destinado a todos os eventos, pudemos dispor do mesmo por apenas uma semana. Foi um tempo muito curto para uma exposição tão significativa. Passaram pelo local, aproximadamente, cinco mil pessoas, confirmadas pelo livro de assinaturas. Considerando que a cidade conta com uma população em torno de treze mil habitantes, podemos inferir a importância deste evento.

O ponto alto da abertura ficou por conta da sessão de cinema organizada por Ubirajara Zambotto, morador da cidade, um amante da sétima arte. Foram exibidos dois filmes, um mostrando um convívio na fazenda Nossa Senhora Aparecida, em 1957, e outro, de 1979, mostrando as festividades do Ano Internacional da Criança. A platéia foi surpreendida com um cenário de cinema do qual fizeram parte músicas de fundo, gongo, rompimento de filmes, enfim, tudo o que compõe esses momentos de projeção.

Essa convivência com as pessoas falecidas que se presentificavam novamente na festa foi provocante, ultrapassando o mero saudosismo. Estava claro que elas fizeram/fazem parte integrante deste nosso momento histórico. Como declarou Ubirajara: “É muito importante esse clima de emoção, de conversas e saudades pois os filmes morrem um pouquinho por vez, ao serem projetados”. Sendo assim, eles acabam sobrevivendo nas memórias daqueles que os assistiram.

As exposições foram elaboradas de acordo com o seguinte eixo: Apresentação, Histórico do Município, Desenvolvimento Econômico, Vida Cultural, Bairros, Educação Infantil: Brincando e Fazendo Arte. Esses temas foram construídos sobre e a partir das vozes e recolhas realizadas. Saliento que

“o relato oral está, pois, na base da obtenção de toda a sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido, se não a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal. Desenho e escrita lhe sucederam” (QUEIROZ, 1988:16).

As fotos, objetos e outros documentos, foram organizados tematicamente com o intuito de oferecer uma narrativa imagética na qual as pessoas possam se ver, se reconhecer. Os sujeitos históricos, através de critérios próprios, seletivos, elegem suas representações. Valorizam, omitem, discriminam, cabendo ao pesquisador, em sua análise, recompor percursos não focalizados.

A presença de objetos do uso cotidiano do passado mostrou-se de grande importância para a reconstituição das práticas culturais dos grupos de imigrantes. Como se cozinhava, com as antigas máquinas de macarrão, moedores de pimenta; como se caçava para se comer, com espingardas pesadas, embornais para colocar pequenas aves etc. Sujeitos que se vêem em um coletivo, diluídos e ao mesmo tempo coesos, numa identidade que lhes confere poder social, estabelecendo relações de pertencimento.

O acervo constituído atua, entre outros aspectos, como “muletas da memória”. Uma vez exposto, congrega e provoca outras vozes que complementam/suscitam informações outras. Mais que se ver em um discurso imagético, arrebanhar conterrâneos provocados em suas lembranças que podem constituir-se em memórias-história.

A auto-estima é constantemente trabalhada através de tal metodologia, pois sujeitos históricos são requalificados como tal. Velhos assumem sua função social de portadores de memória privilegiados, todos imbuídos do desejo de escrever uma história que ocorreu às margens, que restou em memórias e vozes e que, dessa maneira, através de um discurso polifônico assumem sua historicidade, não mais latente e particular mas, sim, coletiva e pública. Dividida e geradora, aliciadora de novas vozes/memória que ao dialogarem com os materiais coletados expandem as redes, alargando fronteiras e transformando espaços em lugares de pertencimento [2].

2 - Uma experiência muito positiva neste sentido tem ocorrido na cidade de Porto Alegre/RS, onde a administração popular tem priorizado um trabalho voltado à memória da cidade, patrocinando publicações escritas por operários, pesquisadores, jovens poetas e outros autores. Um bom exemplo desse trabalho é o livro A Rua Invisível (Unidade Editorial, 1993), que focaliza o universo das "páias" sociais.

Nós, educadores, ouvimos lamúrias constantes sobre a não-presença de pais e a respectiva indiferença da comunidade quando o assunto é educação. Por que, então, em alguns eventos pedagógicos as pessoas se mobilizam? Cremos que elas se mobilizam quando esses eventos fazem/estabelecem sentido, quando os projetos educativos são coletivos, envolvem a comunidade na produção de conhecimentos. Assim sendo, essas pessoas estarão presentes não para ver uma exposição mas sim para se ver nas exposições, uma vez que elas as constituem como sujeitos históricos. Nessas exposições, as fotos representam um suporte privilegiado, destacado mais à frente.

E AS PESSOAS SE VÊM

Ao nos depararmos com a foto entramos em um universo cuja temporalidade é diferenciada, um tempo congelado, no qual literalmente mergulhamos [3]. Esse tempo fica melhor explicitado quando pensamos que, para os índios kamaiurá, a palavra que designa mito é a mesma que designa fotografia. É o re-tornar presente. Esse “lado mágico” que nos joga para além e aquém do tempo.

Vários são os textos que apontam proibições para a feitura de fotos e para o espelho. Ambos captariam almas, poderiam levar à insanidade, uma vez que somos possuídos pelas imagens.

Lembramos que o mito é atemporal e se somos tomados por ele, o tempo é outro. Nele há a concomitância, a presença da ausência. Logo, se seria essa a temporalidade da foto, ao utilizarmos a legenda, cuja “escrita linear” é de uma temporalidade diferenciada, estaríamos cometendo o excesso de grafar o grafado, ou seja, a re-escrita da fotografia. Anexar pois, a foto a fragmentos narrativos, pelo aspecto dessa narrativa que, segundo BENJAMIN (1987:205)

“... durante tanto tempo floresceu num meio artesão-no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele...”, pode representar uma estratégia que tenta aproximar tempos mas, sem dúvida, ainda assim, resta a interrogação colocada por NOVAES (1998:114): “Como dizer o indizível; como tornar o inteligível aquilo que é, antes de mais nada, do domínio do sensível?”.

3 - Recomendamos a leitura do romance de MAKINE, Andréi. *Le Testament Français, Paris, (Ed. Mercure de France, 1995)* que apresenta na primeira parte, o *plongé (mergulho)* em uma foto de família que desencadeará a narrativa.

As imagens são portadoras de centelhas do passado e sua palavra é uma palavra muda, portanto, poderíamos ler e escutar a natureza e não mediá-la pela língua que criamos. O mesmo se dá com a leitura das fotos, das escrituras, da pintura. O conceito de mônada, para Benjamin, como sendo um objeto único e singular que contém em si todo o universo, não representaria a parte de um todo. Não há nela sucessão temporal. A imagem permitiria essa apreensão. Aqui está o sentido de fragmento para Benjamin. Ler as imagens como os adivinhos. “Ler o que nunca foi escrito. Esse ler é o mais antigo: um ler anterior à toda linguagem, cujo objeto são as entranhas, as estrelas, as doenças” (BENJAMIN, apud Rouanet, 1981: 168).

Puxando fios e tecendo, podemos alinhar aqui também o paradigma indiciário explicitado por GINZBURG (1989:153). Tal modelo epistemológico nascido/gerado nas ciências humanas traz, segundo o autor, pistas traduzidas em sintomas, para Freud, em indícios para Holmes e em signos pictóricos para Morelli

“...Mas por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa.”

Diante das fotos, suportes físicos e químicos, quedamo-nos, pois, caçando almas e gestos capturados, capturantes. Gestos esses de uma temporalidade outra, que nos laça e entrelaça ao objeto fílmico.

Saber olhar, e novamente aqui GINZBURG (1989:179) pode nos emprestar seus escritos, na tentativa de definição desse olhar:

“Tratam-se de formas de saber tendencialmente mudas, no sentido de que como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista e intuição.”

O autor traz a definição de *firasa*, termo do vocabulário dos sufi [4], designação tanto das intuições místicas quanto das formas de discernimento e sagacidade atribuídas aos filhos do rei de Serendipe. Segundo ele, a *firasa* seria o órgão do saber indiciário. Sua noção é complexa e envolve a capacidade

4 - *Sectário de doutrina panteísta entre os muçulmanos.*



Nos dias de festa vinha o fotógrafo que colocava uma colcha pendurada como parte do cenário. Da esquerda para a direita: Amélia Zambotto, Raquel Siqueira, Luzia e Julia S.D. Moura. Foto do ano de 1938, cedida por Amélia Zambotto, pertencente ao acervo do projeto Jarinu tem memória.

5 - *Indicamos a leitura do Caderno História Oral e Pesquisa Sociológica: A Experiência do CERU.* (São Paulo, 1998).

de passar imediatamente do conhecido ao desconhecido, na base de indícios.

Várias são as fotos que compõem os acervos das exposições- fotos antigas sobre temáticas variadas- fotos de rituais familiares, de rituais políticos, paisagens, meios de transporte, estabelecimentos comerciais, logradouros públicos, rituais religiosos, assim como fotos recentes vinculadas às temáticas desenvolvidas nos projetos pedagógicos, como por exemplo na Educação Infantil, o registro das “brincadeiras de antigamente” ensinadas pelos avós.

As fotos geralmente são emprestadas para que sejam feitas cópias, com negativos. Os laços de amizade garantem os empréstimos uma vez que, em geral, há uma única cópia/testamento das histórias das famílias participantes. Um dos grandes problemas é o da devida identificação das personagens fotografa-

das, de sua época, de informações que permitirão o seu uso como “documento histórico delimitado”, expressão aspeada para frisar outros possíveis usos que dispensem tais dados.

Metodologicamente, nos projetos focalizados, nos baseamos nos pressupostos da História Oral, encarada como encruzilhada de disciplinas (LOZANO, 1996) e possível junção de método e técnica.

A História Oral [5] é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato- e, pois, a compreensão- entre classes sociais e entre gerações. (THOMPSON, 1992:44).

Aliamo-nos às vozes do grupo da comunidade, participante do projeto “Jarinu tem memória”, que é um grupo do qual participam muitos idosos que se misturam a várias faixas etárias (chamo atenção aqui para a necessida-

de dessa polifonia). Trabalhando com depoimentos, elegeram o tema: Festas Religiosas. Falaram do sagrado e do profano. Das rezas e procissões ao “footing” e às paqueras, das comidas, festeiros etc.

Garimparam velhas fotos, identificaram-nas num trabalho criterioso, pois inúmeras delas tinham mais do que vinte pessoas representadas. Geraram um arquivo de fotos para a Prefeitura Municipal de Jarinu e para o Centro de Memória da Unicamp, que organiza acervos da região de Campinas-SP.

Indiscutivelmente, há especificidades no papel do velho e dentre essas está a de lembrar. E lembrando, dentro de um trabalho mais amplo e sistemático, constrói-se conhecimento. Construindo e reconstruindo histórias.

Atividades orientadas para “idosos”, tais como participação em grupos de dança, ginástica ou jogos são importantes e, mais do que isso, são direitos de indivíduos inseridos em uma sociedade. Além disso, queremos crer que existam “funções sociais produtivas” para os velhos, no sentido capitalista desta expressão e uma delas é lembrar que eles podem/devem fazer parte do processo educativo, envolvendo-os em um processo de co-educação que nada tem de filantrópico, mas que pretende reivindicar papéis para aqueles que a sociedade atual exclui.

Tal posição social visa superar a condição explicitada por Chauí para a questão:

“Que é ser velho?... em nossa sociedade, ser velho é lutar para continuar sendo homem. Como se realiza a opressão da velhice? De múltiplas maneiras, algumas explicitamente brutais, outras tacitamente permitidas... Que é, pois, ser velho na sociedade capitalista? É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si mas somente para o outro. E este outro é um opressor.”
(CHAUÍ, apud BOSI, 1994:18-19)

As crianças da rede pública municipal, da educação infantil às séries iniciais, recolheram com membros da comunidade, dentre os quais avós e avôs, histórias, cantigas, brincadeiras e causos. O objetivo principal não é o da simples recolha, mas sim o de possibilitar que essas pessoas participem do/no cotidiano da escola, gerando situações de convivência que permitam uma re-significação dos papéis sociais atribuídos àqueles que constroem conhecimento, redefinindo, assim, as diretrizes dos currículos escolares.

6 - Duas bibliotecárias, duas funcionárias da Prefeitura e uma pessoa da comunidade foram preparadas pela pesquisadora Marly Marcondes, do Centro de Memória da Unicamp, para trabalhar com a restauração e manutenção das fotos.



Mina-Bairro da mina. Itupeva/SP. Foto cedida pela Família Ferraz, pertencente ao projeto Resgate sócio-histórico de Itupeva - SP.

O Centro de Memória da Unicamp possui hoje um acervo fotográfico da cidade de Jarinu devidamente identificado, acervo este que representa uma documentação outrora inexistente sobre esta região de Campinas. Todas as reportagens publicadas em jornais da cidade e região, assim como documento do memorialista Lázaro Siqueira, passaram, posteriormente, a fazer parte da bibliografia do projeto “História da Urbanização do Estado de São Paulo”, coordenado, na época, pelo historiador José Roberto do Amaral Lapa.

Para a cidade de Jarinu, o projeto gerou um acervo com uma característica muito importante, pois a escolha dos materiais e fotos, feita pelos próprios moradores, garante que esse acervo represente a forma com a qual pretendem retratar-se. Possuímos hoje material para uma

hemeroteca, documentos sobre a história da cidade, documento sobre escravos, etc.

Os depoimentos gravados e transcritos permitem que se inicie um arquivo de história oral contemplando os seguintes assuntos: a saúde no município, benzedeiros, primeiros farmacêuticos, parteiras, médicos; loteamentos, histórico de bairros; biografias de velhos moradores; cinema.

O acervo fotográfico [6] da cidade possui cópias e negativos sobre festas religiosas, romarias, bandas; transportes, imigrantes, bairros (ontem/hoje), agricultura, lazer e indústrias da região. Neste momento estão sendo encaminhadas a organização, catalogação e classificação do material obtido, com o intuito de facilitar o manuseio das pessoas que quiserem consultar os arquivos na cidade. Será elaborado um “folder” listando os materiais, que deverá ter ampla divulgação em escolas, rádios e jornais.

O local previsto para abrigar tal acervo é o prédio da antiga prefeitura, que se encontra em projeto de restauração. Pretende-se que no local, um futuro Centro Cultural, ocorram eventos que tenham por objetivo a socialização dos materiais coletados através de várias situações envolvendo a comunidade, fugindo assim do caráter depositário comum aos museus.

FOTOGRAFIA-DOCUMENTOS, DENÚNCIAS,
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO,
AUTO-ESTIMA....

Nos trabalhos focalizados, a imagem tem um estatuto de documento, seja ela uma foto fria ou quente, características essas vinculadas, respectivamente, à foto sem informações complementares e à que as possui.

A utilização da fotografia como constituinte da produção de conhecimento em um ambiente pedagógico expandido, no qual a escola se abre para a saída dos alunos e a entrada de membros da comunidade – alterando assim as relações espaço-temporais da escola –, possibilitou várias situações. Citando alguns exemplos, o trabalho da professora Dóris, que fotografa com suas crianças o casarão da fazenda Monte Serrat sendo reformado/descharacterizado. Suas paredes de taipa cedem lugar a modernos tijolos, descaracterizando a construção. É importante colocar que a denúncia encontra-se na foto a ser decifrada em sua função, uma vez que o discurso da denúncia não é verbalizado- o que é compreensível em uma situação de pequenas cidades, em que as relações entre público e privado se interpenetram.

O trabalho da professora Luciana que, ao focalizar as fotos e depoimentos do bairro da Mina, possibilita a descoberta de um sistema de trilhos-decouverte-sobre o qual, segundo declarações do Grupo de Estudos da Técnica – CMU/UNICAMP, não havia registro. Tal descoberta gerou um estudo que, baseado nas fotografias, pôde produzir novas reflexões.

A leitura da imagem, em suas pistas, pode desencadear relações e desdobramentos que expandem e resignificam o trabalho do professor.

Com os alunos de educação infantil trabalhamos com os causos, cantigas, histórias e brinquedos sempre vinculados ao tempo histórico, isto é, compartilhando informações de outras gerações, com alunos do supletivo, avós, pais, irmãos mais velhos, valorizando a heterogeneidade, acreditando que

“... ao tomar contato com a memória do grupo de referência familiar, que traz em si a vivência experienciada em outras épocas- as crianças são impulsionadas a sair do pensamento de seu próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças e, a partir daí, reconhecendo transformações e permanências (COELHO, 1998:67)”.

Os trabalhos realizados nas oficinas foram fotografados — fabricação de

brinquedos, brincadeiras — e as fotos fizeram parte das exposições e dos livros.

A relação que se estabelece entre os segmentos envolvidos no processo pedagógico, (professores, alunos, membros da comunidade) acaba re-significada. Os pais começam a enxergar de outra maneira o trabalho em sala de aula, percebem que têm conhecimentos a serem compartilhados, sentem-se respeitados pelos professores.

O trânsito estabelecido entre os alunos da Suplência, antigo Supletivo, e os da Educação Infantil resultam em uma nova forma de ver dos adultos, normalmente com uma experiência negativa dos bancos escolares, e a introjeção de um fracasso que pulsa dia após dia, lembrando o tempo perdido.

METODOLOGIA - CAMINHOS POSSÍVEIS

“Só lhe falta expor esses belos pensamentos de forma sistemática, mas um escrúpulo o retém: e se daí recorresse um modelo? Assim, prefere manter suas convicções em estado fluido, verificá-las caso a caso e fazer delas a regra implícita do próprio comportamento cotidiano do fazer ou do não-fazer, no escolher ou no excluir, no falar ou no calar-se.” *Ítalo Calvino*

No projeto desenvolvido na cidade de Itupeva-SP trabalhamos com o tema romaria. Em um primeiro momento várias fotos foram encaminhadas, sem identificação. Elas foram espalhadas sobre uma mesa e um dos critérios iniciais para agrupá-las foi o da aproximação fisionômica. Separamo-nas por séries: As famílias registram sua história, o espaço feminino nas romarias, adolescentes/adultos, romeiros solitários/romeiros em grupos, mudanças nos meios de transporte utilizados. Essas categorias elaboradas para o discurso imagético foram oferecidas pelo próprio olhar mergulhado nas fotos.

Para compor o histórico das romarias, somamos depoimentos e textos publicados no jornal da cidade. No segundo momento, as identificações foram feitas com o auxílio de doadores.

A professora Sílvia Porto Alegre [7] apresentou uma forma bastante provocadora de se trabalhar com imagens. Focalizando grupos indígenas, cortou as legendas e embaralhou as imagens com o objetivo de fazer um descolamento da foto/escrito, juntando ainda pinturas para estabelecer um diálogo imagético que pudesse apontar para novos olhares. Segundo ela, a beleza das pinturas não coadunava com o discurso preconceituoso, utilizado como legenda. Do

7 - No Seminário sobre o uso de imagens em pesquisas na área da Ciências Sociais, realizado em abril de 1996, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp.

embaralhamento, do olho sensível, resultam categorias possíveis para as representações dos indígenas- imagens da corporeidade, imagens da diversidade, ordem do mundo natural, bons e maus selvagens etc.

Estão nesse percurso as possibilidades de uso de um olhar expandido que pode criar seu próprio material de pesquisa, trabalhando com a concepção de que as imagens podem ser encaradas como notas de um alfabeto visual a serem lidas de um modo diverso da decodificação “linear e rápida da escrita”.

BENJAMIN (1989) descreve o trabalho do fotógrafo Sander que produz uma seleção de sessenta reproduções, partindo do camponês, passando por profissões variadas. Para montá-la partiu da observação imediata. O autor busca nas palavras de Goethe a “fundamentação teórica” para tal trabalho. Segundo o mesmo, existe uma terna empiria que se identifica intimamente com o objeto e com isso transforma-se em teoria.

Pensamos, pois, que podem ser vários os caminhos para os mergulhos fotográficos, escapando da tentação de produzir tudo em formato de texto, como afirma CERTEAU (1990), pois a sociedade atual é do tipo escriturístico, em que as narrativas (oralidade) se encontram vinculadas à noção de atraso. Consumir o escrito é, pois, primordial para os processos civilizadores rumo ao progresso e a modernidade.

Garantir, pois, o caráter de cientificidade reconhecido é verter sempre o discurso para o escrito. No caso das fotos, a leitura indicada pelo fichamento de dados, que é importantíssima como catalogação, não representa o “plonget” (mergulho) que nos seduz e aprisiona diante de uma imagem. Pensamos que a ordenação por séries, por exemplo, pode provocar uma dada leitura, independente de legendas descritivas que poderão ser consultadas a posteriori. O trabalho de Sebastião Salgado, “Terra” – não esquecendo as discussões que incluem a estetização da miséria – apresenta uma série de pessoas emolduradas por uma temática dividida pelos seguintes eixos: Gente da terra, Trabalhadores da terra, A força da vida, Migrações para a cidade, A luta pela terra. Os dados sobre a produção, local, identificações etc, são apresentados posteriormente, complementares, uma vez que não possuem o objetivo de aparelhar o indivíduo para o mergulho desejado. O discurso utilizado entre as imagens foi composto pela introdução do escritor Saramago, de músicas de Chico Buarque – *Brejo da Cruz*, *Assentamento*, *Levantados do Chão* – versos de Chico Buarque e música de Milton Nascimento. A escolha pela literatura/música indica a busca de linguagens que podem se somar buscando sentidos amplos, próprios das áreas artísticas. Uma escrita gravitacional.

Segundo Salgado, em reportagem publicada atualmente, sua pretensão é que as pessoas saiam diferentes depois de “olhar” seu trabalho. É evidente que ele direciona os olhares para uma meta-leitura. Não escolhe qualquer músico, é Chico, engajado socialmente, que pode oferecer indícios desse objetivo do autor. Sensibilizar tocando na carne, cobrando posturas. Mostrando a dignidade da miséria e a brutal necessidade de sua superação.

GONSALES (1998) afirma que podemos utilizar a imagem em várias fases de uma pesquisa sociológica, tais como no registro dos dados, na complementação das descrições obtidas, como detonadoras da memória, como forma de retorno dos dados da pesquisa para a comunidade.

As fotos coletadas podem ter seu fichamento técnico, em que constam dados como data, local de publicação- jornal, revista, livro, catálogo, documento etc; período diurno ou noturno, local- interno, externo, público, privado; tipo da foto- posada, instantânea, foto de estúdio, montagem; característica-nítida, embaçada, pouco contraste; condições de conservação, forma e lugar onde a foto está arquivada; doador; fotógrafo, colecionador [8].

Na ficha de conteúdo podem constar o número de personagens, sexo, idade, cor, individual, grupos; situações registradas- trabalho, lazer, religião, transportes; foto em estúdio- local, fotógrafo, decoração; foto externa-local; legenda fornecida pelo doador, outras observações de pesquisadores.

Em nossos projetos as fotos são comumente utilizadas como suportes de memória, com o intuito de desencadear lembranças. Quando abordamos o tema Festas Religiosas, optamos por ouvir fragmentos de lembranças do grupo para posteriormente rastrear e apresentar a fotografia, ampliando as informações. Os motivos são vários, dentre eles o emudecimento diante de certas imagens que capturam uma vida. Imagens e Imagens. Diante de algumas falamos, diante de outras, calamos. Uma vez que o grupo se compunha, em sua maioria, de velhos, lidávamos constantemente com as marcas de nossa finitude existencial. Assim sendo, as conversas no coletivo preparavam o olhar posterior para as imagens. A solidariedade no grupo para com os momentos de emoção encarregava-se da socialização das perdas. Portanto, é no coletivo, através da rede de relações, que criávamos o clima para explorar lembranças e imagens, evitando situações de emoção extrema.

8 - Informações retiradas do documento Memória e identidade sócio-cultural: o bairro como fonte de pesquisa para o ensino de história local, CMU- Unicamp, 1998, mimeo.

Tanto os depoimentos como a análise das fotos no grupo impulsionam uma re-tomada da memória coletiva. O que um esquece, o outro lembra, o que um lembra de uma maneira, outro lembra de outra, apresentando-se assim um rico tecido que aponta para as várias maneiras de vivenciar algo acontecido, dependendo do lugar onde as pessoas se encontram inseridas na estrutura social.

Neste processo, a maneira de lembrar de D. Mercedes [9], nesse grupo, forneceu possibilidades para outras reflexões. Durante os depoimentos, Dona Mercedes materializa os objetos de sua memória. Ela, que antigamente fazia as roupas para os grupos das congadas, repete o gesto refazendo os trajes para que as pessoas os experienciem, tecendo assim um produto com os fios de sua memória. Ela fala de suas histórias encarnando-as nos objetos que produz; licores, roupas, flores. O movimento do trabalho encarna a memória mais que a voz. Para ela, os atos presentificam melhor as histórias que as palavras.

Durante os encontros, a lembrança do “fazer flores” foi apresentada por dona Mercedes de maneira prática, confeccionando as flores no grupo (memória encarnada). A estudante Francine Rondeico, que habitualmente visita a cidade, mostrou curiosidade diante das flores confeccionadas, aprendendo a técnica e socializando-a na escola paulistana onde estuda. Portanto, a tradição de fazer flores é reincorporada em um novo contexto, com outras finalidades.

Uma metodologia de trabalho envolvendo fotos, muito interessante, é a de colocar as máquinas fotográficas na mão dos alunos para que eles fotografem. Foi este o trabalho da professora Kátia, ao estudar o centro da cidade de Jarinu-SP. Primeiramente ele coletaram e manipularam fotos antigas e posteriormente fotografaram os lugares como são atualmente. De posse do jogo das fotos fizeram uma discussão sobre as mudanças ocorridas nesse espaço.

Trabalho semelhante realizou a professora Madalena [10], com os alunos de Ensino Médio, da cidade de Franca. Eles fotografaram o espaço urbano tendo como objetivo uma leitura do mesmo, problematizando as condições dadas pelas contradições do capitalismo que se explicitam pelos contrastes entre bairros, construções, infraestrutura, organização/desorganização, emprego e subemprego, humanização/desumanização, velho e novo, feio e bonito. Os alunos partem do princípio de que a leitura crítica do espaço é imprescindível para a explicitação das desigualdades constitutivas do espaço das cidades, uma vez que sua organização irá determinar o movimento dos indivíduos, como tão bem nos fala o poeta Drumond, em seu poema *Ruas*:

9 - *Indicamos a leitura de PITT, Susan J. Los Actos Son Más Elocuentes Que Las Palabras: La Comunicacion de la Experiencia de las Parteras en la Inglaterra de la posguerra, publicado no Boletín de La Asociación Internacional de Historia Oral – Palabras y Silencios, Volumen 1, número 2, diciembre 1997, p. 38 a 44.*

10 - *GRACIOLI, Maria Madalena. Leitura do espaço: um olhar crítico sobre a cidade de Franca, apresentado no 12º COLE Campinas, 1999.*



Foto feita pela educadora Nilza.

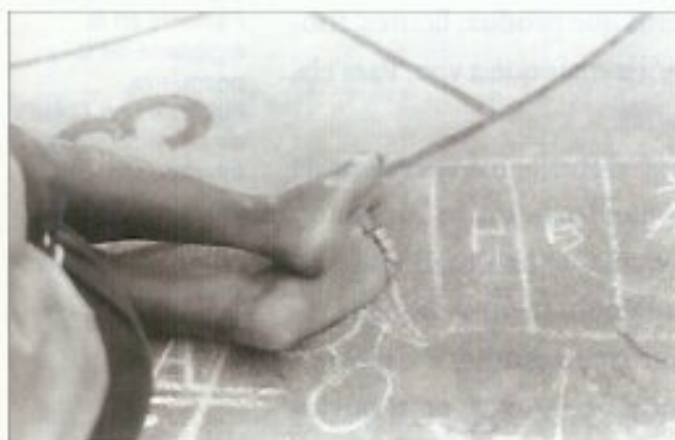


Foto feita pela pesquisadora Renata.



Foto do educando Renato.

As fotos acima têm como referência bibliográfica: FERNANDES, Renata S. *Entre nós o Sol – um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia, SP*. Campinas, dissertação de mestrado, 1998.

“Por que ruas tão largas?
Por que ruas tão retas?
Meu passo torto
Foi regulado pelos becos tortos
De onde venho.”

O trabalho realizado por CASSIANO (1998), abordando as Folias de Reis em Campinas, aponta para um uso educativo das imagens, uma vez que as mesmas circulam entre os foliões, indo para várias cidades levando informações, tais como: quem são os foliões envolvidos, roupas, adereços utilizados, estandartes, aumento ou diminuição do grupo, ausência de pessoas importantes. As andanças fotográficas retroalimentam laços entre suas comunidades pois as imagens transitam entre a cidade do evento (Campinas) e as cidades de origem dos migrantes, maioria na folia (Paraná e Minas Gerais). A manipulação das fotos nas casas dos foliões, prática constante em finais de semana, permite a avaliação de falhas e propicia a fruição das belezas de estandartes e bandeiras preenchendo tardes de domingo. A preocupação com o envolvimento de jovens no processo associou às fotos o uso de computadores e vídeos, na esperança de que novas tecnologias consigam garantir as adesões necessárias para a continuidade da prática.

Um aspecto importante levantado em seu trabalho, apontado pelos foliões, é o da necessidade de o fotógrafo ser “de dentro”, ou seja, um folião, para fotografar a folia, pois os “de fora” se preocupam com coisas que não são importantes. A autora analisa as fotos que produziu como sendo constituídas por detalhes, com preocupações estéticas, ao passo que os foliões valorizam os aspectos grupais em detrimento de expressões

individuais de rostos, etc. O aspecto coletivo da festividade é o primordial, segundo eles. E tal aspecto estende-se à função das fotos que não são guardadas, prioritariamente como lembranças individuais, mas que circulam como a lembrar o ciclo dos tempos sempre a retornar, religando os indivíduos aos rituais sagrados, buscando sentido para sua existência no âmbito do cotidiano profano.

FERNANDES (1998), ao estudar o brincar em uma instituição de educação não-formal da cidade de Paulínia-SP, privilegia o uso da fotografia realizada pelas crianças, educadoras e pela própria pesquisadora. O resultado é bastante interessante, uma vez que os três segmentos apresentam uma visão muito diferenciada do que significa o brincar. As fotos produzidas pelas educadoras são objetivas, focalizando o ato em si do brincar. As da pesquisadora são de maior cuidado estético, despregadas do ato em si, do brincar, como, por exemplo, uma foto de um local de brincadeira vazio. As fotos das crianças são inusitadas, mostrando que o brincar envolve muito mais que o ato em si, envolve um pensar, uma subversão, quando, por exemplo, eles fotografam quem fotografa, transformando o próprio ato de fotografar em uma atividade lúdica. Trabalhos como esse podem indicar uma possibilidade bastante interessante e instigadora em atividades pedagógicas na sala de aula, envolvendo discussões de conceitos mediante fotos realizadas por docentes, discentes e membros da Comunidade Educativa.

SIMSON (1998) coloca que algumas perguntas podem/devem ser feitas quando coletamos fotos antigas com o objetivo de pesquisa de cunho histórico-sociológico. Tais questões têm por objetivo rastrear a intencionalidade do fotógrafo, dos fotografados, assim como aspectos da técnica de produção e dos usos sociais da fotografia.

Algumas questões possíveis são:

- Por que foi feita essa foto?
- Quem a tirou? Fotógrafo profissional ou amador?
- As pessoas se organizaram para serem fotografadas?
- Quem montou a pose?
- Em que condições foi feita essa foto: diurna ou noturna, ambiente externo ou interno, em casa ou estúdio, espontânea ou posada?
- Por que você guardou essa foto, o que ela significa para você?
- Foi você que produziu ou recebeu de alguém?
- A foto foi comprada?
- Há outras fotos iguais, com quem?
- Publicada em revista, jornal, boletim?

- Foi transformada em poster, chaveiro, binóculo?
- Se você enviou a foto para alguém, foi com dedicatória? Dizendo o quê?

A cada projeto realizado novas possibilidades emergem para o uso das imagens e, tomando novamente as palavras de BENJAMIN (1987:94), enfatizamos que

“apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo que existe do planejado e, seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui-agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem.”

Portanto, o desafio é o de educar/forjar olhos de ver para podermos utilizar esse suporte em nossas atividades pedagógicas, de forma a compor discursos que possibilitem ampliar as formas de apreensão do nosso cotidiano.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Roberto Schmidt de. “Fragmentos discursivos de bairros do Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro: Uni-Rio – Curso de Mestrado em Memória Social e Documento, 1988.

BARROS, Armando M. “Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo”. In: SAMAIN, Etienne. *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BENJAMIN, Walter. “Pequena história da fotografia”. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

CASSIANO, Célia. M. “Memórias itinerantes – um estudo sobre a Folia de Reis em Campinas”. Campinas: Unicamp, dissertação de mestrado, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

—. *A Invenção do Cotidiano: Morar e Cozinhar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

COELHO, Araci Rodrigues. "Brincadeiras de outros tempos". In: *Presença Pedagógica*, n.º 24, nov/dez 1998.

FERNANDES, Renata S. "Entre nós o Sol – um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia, SP". Campinas: Unicamp, dissertação de mestrado, 1998.

GINSBURG, Carlo. "Raízes de um paradigma indiciário". In: *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONZALES, Carmen S. "O uso da imagem fotográfica na pesquisa histórico-sociológica", in SIMSON et alii. "Memória e identidade sócio-cultural: o bairro como fonte de pesquisa para o ensino de história local". Campinas: mimeo, 1998.

DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaios*. Campinas: Papyrus, 1994.

Jornal Bolando Aula de História – "A história local a partir da história da escola" (Geni R. Duarte, n.9, nov/98), "A utilização de imagens no ensino da história do Lugar" (Eliana E. Ribeiro e Mary Kawachi, n.1, fev/98), "Pensando a paisagem como documento para a história local" (Rinaldo José Varussa, n.8, out/98) e "Documento no ensino de história" (Maria Helena S. Paes, n.5, jun/98) – Santos, 1998

KOSSOY, Boris. "Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia". In: SAMAIN, Etienne. (org.) *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. "Retratos de família". In: SAMAIN, Etienne.(org.) *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

LOZANO, Jorje E. A. "Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea", in FERREIRA, M. S. Amado, J. (org.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LUCENA, Célia Regina P. T. "Memória, escola e localidade: a escola como centro recriador da memória local". São Paulo: PUC, dissertação de mestrado, 1991.

MAYOL, Pierre. "Morar". In: CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano* (vol.2: Morar, cozinhar). Petrópolis: Vozes, 1996.

NOVAES, Sylvia C. "O uso da imagem na antropologia". In: SAMAIN, Etienne (org.) *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

PARK, Margareth Brandini. *Memória, Educação e Cidadania: Tecendo o Cotidiano de*

Creches e Pré Escolas em Itupeva. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 1996.

—. *Memória em Movimento na Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

—. *Brincando, Contando e Recontando Histórias*. Itupeva, PMI, 1996.

PITT, Susan J. “Los actos son más elocuentes que las palabras: la comunicación de la experiencia de las parteras en la Inglaterra de la posguerra”. In: *Boletín de La Asociación Internacional de Historia Oral*. (Palabras y Silencios), Volumen 1, N.º 2, Diciembre 1997.

Prefeitura de Porto Alegre – “Porto Alegre: memória escrita” (Zilá Bernd (org.) 1998). “Arquipélago: as ilhas de Porto Alegre” (José Juvenal Gomes et aisi, coleção Memória dos Bairros, 1995), “A rua invisível” (Secretaria Municipal da Cultura, 1993)

QUEIROZ, Marcia Isaura P. “Relatos orais. Do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. In: SIMSON, Olga R. M. von (org). *Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1998.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROUANET, S. P. *Édipo e o Anjo: Itinerários Freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1981, p. 168.

SCHAPOCHNIK, Nelson. “Cartões postais, albuns de família e ícones da intimidade”. In: *História da Vida Privada*. São Paulo: Cia. das Letras, vol. 3, 1998.

SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

SIMSON, Olga. R. M. von et alii. “Memória e identidade sócio-cultural: o bairro como fonte de pesquisa para o ensino de história local”. Campinas: mimeo, 1998.

Morte, vida e mistério: uma história contada nas lembranças de infância

MAGDA SARAT

Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro-PR

RESUMO

Este trabalho discute a história da infância a partir da história oral e de vida recolhidas nas lembranças de pessoas com idade entre 50 e 90 anos. Objetivando compreender as relações entre adultos e crianças no tocante à sexualidade, representada no nascimento de bebês, e à morte, na perda de pessoas da família, descobre-se o lugar da criança no espaço familiar evocado pela memória.

Palavras-chave: História. Infância. Memória

ABSTRACT

This work discusses the history of childhood based on oral and life history collected in the memories of people at the age between 50 and 90. With the aim of understanding the relations between adults and children in connection to sexuality, represented in the process of birth and death within families, the place of the child within the family domain, evoked by memory, is found.

Key words: History. Childhood. Memory

Histórias de vida e também de morte... A história da infância e das crianças em geral vem sendo contada, recentemente, sob os mais diferentes enfoques. Temos a contribuição de diversos campos científicos, como a História, a Filosofia, a Pedagogia, entre outros – podendo ser representados por diversos autores (ARIÈS, POSTMAN, KUHLMANN, PRIORE, TEDRUS, ITURRA, OLIVEIRA, FARIA, VIDIGAL etc) – que buscam detectar as relações entre adultos e crianças nesse período da vida em que os seres humanos são bastante dependentes uns dos outros, especialmente se considerarmos os primeiros anos. Nesse sentido, contaremos uma história a partir do ponto de vista de adultos que viveram sua infância na primeira metade do século XX e que atualmente estão na faixa etária entre 50 e 90 anos. Assim, tive o prazer de ouvir histórias de vida de cinco pessoas que viveram no interior dos estados de São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais e que relataram reminiscências de sua infância individual, marcada coletivamente pela diversidade do grupo, comunidade ou família da qual fizeram parte.

São histórias de três mulheres e dois homens de diferentes escolaridades, religião, profissão e geração, mas que tinham em comum o fato de terem passado pela infância na primeira metade do século XX e que, com suas experiências, contribuíram na construção de uma parte da história da infância pela qual eu me interessava [1] e sobre a qual procurava informações. O interesse por tais pessoas foi, a princípio, baseado no critério de idade. Busquei indivíduos cuja variação de idades compreendia um período de cinco décadas. O fato de serem pessoas de Estados diferentes foi consequência das relações que estabeleci, em períodos de mudança para estudo e trabalho, com esses lugares onde tive contato com tais pessoas. Dessas pessoas, dona Terezinha e Dona Jair foram professoras, dona Maria Helena trabalhava em escola como cozinheira. Sr. Hélio e Sr. Obede foram agricultores. Na época da entrevista a maioria estava aposentada, somente dona Maria Helena ainda trabalhava. Cheguei ao encontro de todos eles por meio de amigos ligados à Igreja Metodista ou a instituições confessionais na qual trabalhei, e as quais direta ou indiretamente cada um estava ligado. Atualmente, residem em Piracicaba, São José do Rio Preto e Campo Grande. Destes, somente Dona Jair faleceu, aos 93 anos de idade.

Mesmo considerando as diferenças de uma geração para a outra – aspecto que está mais explicitado no trabalho de dissertação –, foi possível perceber no grupo

1 - Este artigo é um recorte dos temas discutidos na dissertação de mestrado intitulada "Lembranças de infância: que história é esta?", defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

escolhido muitas semelhanças e proximidades entre as experiências individuais, especialmente no recorte que será destaque neste trabalho, ou seja, os temas relacionados à sexualidade, nascimento e morte, assuntos que foram “mistério” para esses indivíduos quando crianças.

A opção pela história oral e pela história de vida foi a motivação deste trabalho, no que concerne à possibilidade de ouvir pessoas anônimas relatando experiências, registrando histórias, vivências, e principalmente pelo fato de que a história oral consiste numa produção e numa construção de documentos que nos aproximam das pessoas. HALBWACHS (1990:67) aponta que “a história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado”, tornando-se assim uma possibilidade a ser construída – não só pela história oficial, documentada, registrada, mas também a partir da história vivida, que correu à margem, perpetuando-se e renovando-se através do tempo e das gerações. Nesta tarefa foi possível contar com outros teóricos envolvidos na pesquisa com história oral e memória, entre eles BOSI, THOMPSON, DEMARTINI, AMADO, FERREIRA, SIMSON, MEYHY, PORTELLI, ALBERTI, além de outros.

Podemos afirmar, com THOMPSON (1998), que a história oral não é necessariamente um instrumento de mudanças, mas que pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história. De acordo com essas possibilidades, perceberemos sua utilização como forma de alterar o próprio enfoque da história, procurando revelar novos focos de investigação, pois através da história oral é possível derrubar barreiras entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior. Por outro lado, é a possibilidade de devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, com recurso às suas próprias palavras ou, no caso deste trabalho, mediante suas próprias experiências de infância, ajudando a pensar a compreensão da infância de outras crianças e de outros enfoques para a pesquisa que eu particularmente empreendia, bem como buscando compreender o modo como se constroem nossas concepções de infância e como, a partir dessas concepções, nos envolvemos com as crianças e seu atendimento na Educação Infantil, área profissional em que atuo e que tem a criança e a infância como centro.

A história oral surge como possibilidade de trazer à tona e registrar o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam, fazendo uso de suas histórias pessoais e das relações estabelecidas com a sociedade, isto é,

trabalhando com a riqueza presente no cotidiano, dando voz aos diferentes atores, admitindo, valorizando, buscando ouvir uma infinidade de sons produzidos em diversas perspectivas e acreditando, assim, que

“a história da vida cotidiana e privada é, finalmente, a história dos pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas abafados, do banal, do insignificante, das coisas deixadas ‘de lado’. Porém nesse inventário de aparentes miudezas reside a imensidão e a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma” (PRIORE, 1997: 274).

Sendo assim, procurei privilegiar neste trabalho um recorte específico, referindo-me às lembranças de assuntos que foram “supostamente” proibidos às crianças, ou seja, à percepção de que algumas situações eram omitidas no discurso familiar ou envolvidas em mistérios dos quais as crianças não tomavam parte. Entre elas estariam os temas relacionados aos conceitos de vida e de morte – à vida representada pelo nascimento de irmãos e irmãs e à morte de parentes ou pessoas próximas da família. Procurando, por meio dessas questões, compreender como se estabeleciam as relações com os adultos e a forma como as crianças eram tratadas nesse universo familiar de relatos orais e de experiências vividas, tentaremos discuti-las à luz das referências teóricas produzidas pela história da infância e pela contribuição da obra do sociólogo Norbert Elias.

GERANDO A VIDA

No curso mais longo de um processo de civilização, a privacidade nos relacionamentos surge como uma necessidade de normatização de determinado padrão de comportamento e cria espaços próprios no relacionamento social entre os indivíduos. Esse aspecto do comportamento, caracterizado pela privacidade, distingue um modo de relacionar-se que marca também o convívio entre adultos e crianças que, segundo ARIÈS (1981:129), se constitui na “grande reforma moral, inicialmente cristã e a seguir leiga, que disciplinou a sociedade aburguesada do século XVIII e sobretudo no século XIX”.

Para as crianças, considerando-se principalmente o período da infância dos entrevistados (primeira metade do século XX), os espaços de privacidade parecem se constituir numa regra social inquestionável, na qual as crianças

tinham internalizado uma determinada forma de comportar-se que as separavam dos adultos. Tal forma de relacionar-se regia-se por meio de códigos, normas, pistas, características que apontavam, ainda que subjetivamente, os limites que não poderiam ser transpostos, podendo ser representados por um olhar: “Naquele tempo a criança sabia, o pai dava uma olhada feia e era o suficiente” (Sr. Hélio, 70 anos). Este universo de regras e condutas que surge historicamente acaba por determinar um comportamento para as crianças, conforme nos aponta POSTMAN (1999:63), inspirado na teoria de Elias:

Quando o conceito de infância se desenvolveu, a sociedade começou a colecionar um rico acervo de segredos a serem ocultados dos jovens: segredos sobre relações sexuais, mas também sobre dinheiro, sobre violência, sobre doença, sobre morte, sobre relações sociais. Surgiram até linguagens secretas – isto é, um repertório de palavras que não podiam ser ditas na presença de crianças.

A coleção de “segredos” ou os tais “assuntos de adulto” estavam restritos a seus pares, as crianças não poderiam ter acesso a eles, sob pena de receberem sanções e castigos como consequência. Tais assuntos eram conversados quando adultos estavam juntos, quando se visitavam, se encontravam em família ou na comunidade. A prática de visitarem uns aos outros era muito comum entre as famílias. Quando crianças chegavam junto com o adulto, elas saíam para outros espaços, mas sempre fora da casa:

“Quando chegava visita, as crianças tinham que ir lá pra fora, pra brincar”. (dona Terezinha, 60 anos)

Se chegava outras pessoas, de outro lugar, para conversar com os pais, a gente mesmo não passava nem perto, não via! A gente via que chegava, mas não via a pessoa, se era preto, se era branco, né? Porque não podia ver, se alguém pedisse um copo de água, trazia de cabeça baixa e entregava; a pessoa tomava a água, a gente baixava a cabeça e nem olhava para trás; ia embora, porque se olhasse para trás....! (dona Maria Helena 50 anos)

Nesse espaço do adulto, às vezes as conversas despertavam o interesse e a curiosidade das crianças, mas não poderiam ser especulados por elas, conforme o relato de dona Maria Helena destaca: “Se olhasse pra trás!...”. Está implícito que a criança sabia como os pais reagiriam posteriormente, mesmo que as conversas girassem em torno das trivialidades do cotidiano e não

se constituíssem em algo tão “misterioso” que não poderia ser ouvido.

No contexto da privacidade com relação à sexualidade, as reminiscências do tempo da infância de cada pessoa, apontam o nascimento de irmãos ou de outras crianças como uma experiência marcante que se caracterizou por aspectos confusos e misteriosos, passíveis das explicações mais “fantásticas”. Aparentemente as crianças aceitavam as justificativas ou a ausência delas, fornecidas pelos adultos. Os relatos ilustram a questão:

Eu lembro que quando nascia alguém (minha mãe perdeu dois), meu pai mandava a gente embora de casa. Chamava a parteira, naquele tempo não era médico, aí então, meu pai mandava a gente embora com os parentes, para não ficar enquanto a criança nascesse, isso eu lembro. A gente tinha vergonha, a gente pensava, porque será que tem que sair de casa? Mas não perguntava para os pais, eles só falavam que agora a gente tinha que ir para a casa de alguém. Aí voltava para casa e ficava tudo bem. Os pais não falavam nada, a gente não sabia de onde vinha, se foi a parteira que trouxe. (sr. Hélio, 70 anos)

Ah! não esse negócio, não comentava não, criança não tinha que saber de nada disso não, era completamente, (...) isso só para adulto. As crianças diz que era a cegonha que trazia, e eu claro acreditava a cegonha trouxe e não tinha conversa! A esposa de meu pai teve uns cinco ou seis filhos depois, quando era pra hora de ter neném levava a gente pro vizinho essas coisas, ninguém participava, isso aí criança não participava, de nada, não podia nem saber, as crianças não comunicava com os mais velhos nesse sentido. (sr. Obede, 81 anos)

Além da ausência de explicações, a família utilizava-se do aspecto fantástico para diminuir a curiosidade. Assim, disseminavam-se histórias nas quais o nascimento de bebês era procedente da “cegonha”, do “repolho”, da “couve” ou da idéia de que “pegavam no rio”. A criança acabava imaginando possibilidades de respostas, conforme o relato de seu Hélio, que acreditava que o recém-nascido poderia ter sido trazido pela parteira.

Nesse contexto, podemos desconfiar de que o suposto “mistério” que envolvia as relações entre adultos e crianças, está presente como uma tentativa

de fortalecer os graus de privacidade de uma sociedade ou de um grupo, regido por determinadas leis, normas e comportamentos em um dado momento histórico. Conforme ELIAS (1994), tais comportamentos e normas estão se estabelecendo e direcionando o processo civilizatório, aumentando os padrões de vergonha e recato, a partir da transferência de determinadas situações para o fundo da cena social [2], o que ajuda a controlar a vida social e privada dos indivíduos. Mas nem todas as famílias optavam pela omissão de informações. Algumas se valiam das explicações fantásticas, mas satisfaziam de algum modo a curiosidade dos pequenos, conforme nos conta dona Maria Helena:

Eu fiquei sabendo assim (...) o pai falava assim, a sua mãe vai ficar aqui no quarto e vai passar um passarinho aí por cima, um passarinho muito grande, e ele vai trazer um neném pra sua mãe, e vocês não pode ver, vocês só vão escutar o choro, é a cegonha que já trouxe para a sua mãe. Só que a sua mãe não vai levantar durante três dias. A gente ficava numa outra casa, porque a gente não via, porque meu pai não deixava ver de jeito nenhum!

Outro aspecto presente era a mudança temporária da criança para outros lugares enquanto a mãe dava à luz. Muitas vezes eram os parentes ou os empregados que cuidavam dos menores enquanto a casa era preparada para receber outra criança. A mudança provocava ansiedade e principalmente curiosidade sobre os motivos que haviam provocado tal exílio. Esta saída de casa para outros lugares se verificava em todas as famílias, talvez como alternativa de preservar a mãe e a criança.

Em períodos anteriores, provavelmente esta não seria uma necessidade, pois as mudanças com relação ao controle da sexualidade estão presentes neste momento, em decorrência de transformações sociais e históricas. Tais mudanças dos padrões de recato, vergonha e moralidade passam a impedir relacionamentos que em outras épocas seriam considerados naturais e seriam permitidos na presença da criança, conforme nos aponta ARIÈS (1981:128): “(...) a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época. Na família Pascal, Jaqueline Pascal aos 12 anos escrevia versos sobre a gravidez da Rainha”. Neste contexto, é possível concordar com o autor em que as mudanças de atitude diante da sexualidade divergem e variam de acordo com a época e as mentalidades.

2 - Tomaremos o conceito da teoria de Elias apontando que tudo que pode indicar mudança de comportamento e retirada das características animais ou incivilizadas, muda nesse processo contínuo de formação: como será mostrado que as pessoas, no curso do processo civilizatório, procuram suprimir em si mesmas todas as características que julgam 'animais' (...) a tendência cada vez mais forte de remover o desagradável da vista, o repugnante é removido para o fundo da vida social (ELIAS, 1994:128).

Outro aspecto que diz respeito somente às meninas foi a experiência com relação ao surgimento da menarca. Tal acontecimento, para elas, é marcado por sensações de ansiedade, medo, curiosidade, desconfiança, aspectos assustadores envolvendo valores de moralidade e repressão sexual, os quais refletem a construção histórica e cultural que envolve a educação feminina:

Quando eu menstruei pela primeira vez, minha mãe chegou para mim e disse: Olha que santidade! Esse é o segredo de Nossa Senhora! Veja que coisa pura, que coisa mais linda! E eu conheci a menstruação como o segredo de Nossa Senhora. (dona Terezinha, 60 anos)

Esse negócio de menstruação nunca minha mãe me falou nada! Nunca explicou nada e quando veio para mim, (...) assim porque eu sou a única filha dela, veio e eu se assustei, assustei grande! Quando veio, fiquei até doente, porque eu não sabia, eu falei (...) oh! Eu gostava muito de subir em arvoredo, pau, e eu pensei: machuquei, e agora como falar para minha mãe? Minha mãe vai bater, porque como que vai acontecer isso, porque já vi falar que quando vem isso é porque a gente não é mais moça, quer dizer com aquilo me preocupei muito! (dona Maria Helena, 50 anos)

Nesses casos, a falta de informações está relacionada à moralidade e ao recato, comportamento imposto às mulheres. As mães não são consultadas, as meninas são movidas pelo medo das conseqüências e passam a relacionar a menstruação com uma suposta perda da virgindade; ou, ao contrário, pela manutenção da virgindade, associada ao exemplo da figura mística de Nossa Senhora. Ou seja, eram comportamentos esperados e experiências proibidas e colocadas no fundo da cena social, constituindo-se em tabu.

Em sociedades mais remotas, a história da infância indica que as crianças aprendiam e vivenciavam determinadas experiências, participando socialmente com maior liberdade junto aos adultos e aprendendo com eles, pois não estava clara a percepção de que as crianças eram pessoas com características diferentes dos adultos. Conforme nos indica ARIÈS (1981:81), "o antigo modo de vida não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos, e brincadeiras".

Entretanto, as transformações que se processaram começam a perceber a

criança como pessoa diferente do adulto, com características próprias e que precisava ser tratada de forma diferenciada (ARIÈS, 1981). A infância passa a ser vista como possibilidade de preparação para a vida adulta, adquirindo um modo de relacionamento no qual as crianças precisavam aprender de acordo com as regras e normas do seu grupo, adquirindo e ampliando o conhecimento necessário para viver com seus pares no cotidiano. Sobre isso ELIAS (1994:145):

As crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários de condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-os mais perfeitamente, ou menos, para seus fins.

No contexto dos relatos, a questão da sexualidade como um comportamento que precisa ser aprendido e normatizado passa a fazer parte do que Elias caracteriza como sendo as situações que passam para o fundo da cena social, indicando a dificuldade dos adultos em lidar com essas situações frente às crianças que precisavam aprender a distinguir o que seria “assunto de adulto”.

No momento em que os assuntos relativos à sexualidade são proscritos do ambiente social e se tornam tabus, a criança passa a não obter mais as informações nas expressões do cotidiano: é só quando cresce a distância entre adultos e crianças que o “esclarecimento das questões sexuais” se torna um “problema agudo” (ELIAS, 1994:179). Tais assuntos foram – e são – silenciados para as crianças.

Nas reminiscências da infância apontadas até aqui, é possível dizer que tais questões são marcadas ora pela omissão dos pais, ora pela explicação fantasiosa na tentativa de dirimir dúvidas e satisfazer a curiosidade das crianças. Em outro contexto, vamos ter nas histórias a experiência da morte, que também comparece nos relatos de vida.

VIVENDO A MORTE

Tanto o nascimento como a morte são fenômenos naturais da vida humana. Entretanto constituem-se temas difíceis de serem tratados com as crianças. Assim como a sexualidade em determinados períodos, a morte também, na opinião de ELIAS (2001), tem sido assunto colocado pela sociedade no fundo da cena social. Nesse caso, falar sobre a morte desperta curiosidade nas crianças e temor nos adultos, que parecem buscar o maior distanciamento possível da questão. Diferentes elementos são utilizados para maquiar o seu conteúdo e torná-lo mais atraente ou mais compreensível, até mesmo para nós, adultos.

As histórias de vida trazem experiências das crianças frente a situações de morte, através de relatos que lembram tanto a participação da criança em rituais junto aos adultos, como a ausência de explicações diante da perda iminente de pessoas da família. Por fim, há o silêncio e a omissão em falar sobre o assunto, por parte dos adultos: “Eu lembro que meu avô morreu e eu rezava para ele não morrer, não tinha explicação, instrução, não tinha nada” (dona Terezinha, 60 anos).

Neste contexto, procuraremos discutir a questão do tratamento dado à morte nas lembranças de infância e nos relatos de vida inspirando-nos no pensamento de Norbert Elias, expresso na obra *A solidão dos moribundos* (2001), que foi um dos livros escritos pelo autor já no final da sua vida, quando estava com 85 anos. HEINICH (2001:60) aponta que a constatação realizada por Elias

“está colorida, pela primeira vez em sua obra, por uma certa inquietação e até mesmo uma discreta reprovação em relação a um fenômeno cujos efeitos negativos sobre a economia emocional são percebidos por ele: nesta forma particular de ‘impulso de civilização’ não se trata do domínio dos afetos mas sim da repressão, com todos os inconvenientes em que isto se implica”

Sabe-se que tal temática demanda uma reflexão aprofundada, filosófica, existencial, podendo ser abordada por diversas áreas de conhecimento; porém o objetivo deste trabalho tem seu limite utilizando como referência a história de vida das pessoas entrevistadas e a sociologia referenciada nas obras de Elias.

Tal como o nascimento, a morte para alguns também estava envolvida numa névoa de mistério e era justificada com explicações místicas. Muitas vezes tais explicações decorriam da confissão de fé da família, ou seja, as respostas satisfaziam a religiosidade da casa e as crenças de cada grupo. Com frequência

estão presentes o “céu”, o “paraíso”, o “purgatório” e o “inferno”. (Há que explicar que todos os entrevistados são cristãos, católicos e protestantes, tendo conceitos e teorias parecidas acerca da vida após a morte.)

A princípio, as histórias de vida também indicam os aspectos fantásticos em torno da vida e da morte, a participação ou a ausência das crianças em rituais e cerimônias e a negação de explicações acerca do tema, causando ansiedade, insegurança e até o medo nas crianças. Em um dos relatos é possível perceber esse aspecto místico do tratamento dado:

Eu me lembro que uma vez eu vi o papai chorar e perguntei para a mamãe porque ele estava chorando, e a resposta foi porque a Junia vai embora... Mas eu falei: Mas a senhora segura a Junia, não deixa ela ir embora, porque que vai nos deixar? Aí ela me contou sobre a morte. Foi de uma maneira tão bonita, que não me chocou, dizendo que ela ia para Jesus, ela vai ficar no Reino de Deus e lá é lugar de amor, não tem mentira, não tem hipocrisia. (dona Jair, 90 anos)

A morte – ou o problema social da morte – se constitui em problema fundamental para os seres humanos, pois, como lembra ELIAS (2001), só os seres humanos têm conhecimento de que em algum momento ela chegará e colocará um fim em seus projetos. Esse conhecimento acerca da possibilidade de morrer está presente desde o nascimento. Portanto, desde os tempos mais remotos buscam-se diferentes formas de lidar com a questão, seja mitologizando-a, seja afastando-a do nosso convívio, seja buscando a imortalidade, enfim, explicações que possibilitem continuar convivendo com essa premissa irrevogável e fatal que atinge todas as pessoas. Ou, como diria uma personagem do poeta Ariano SUASSUNA (1993:56),

“cumpriu sua sentença e encontrou-se com o único mal irremediável, aquilo que é a marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo morre”.

Tanto o nascimento como a morte, em períodos anteriores, eram questões mais públicas, portanto mais sociáveis e menos privatizadas. Um dos aspectos

dessa privatização é a relutância dos adultos diante da familiarização das crianças com os fatos da morte, omitindo-se um fato natural da vida que elas terão que vir a conhecer e compreender. Nesse sentido, ELIAS (2001:26) escreve:

“Uma vaga sensação de que as crianças podem ser prejudicadas leva a se ocultar delas os simples fatos da vida (...). Mas o perigo para as crianças não está em que saibam da finitude de cada vida humana, inclusive a de seu pai, de sua mãe e de sua própria (...). A dificuldade está em como se fala às crianças sobre a morte, e não no que lhes é dito. Os adultos que evitam falar a seus filhos sobre a morte sentem, talvez não sem razão, que podem transmitir a eles suas próprias angústias”.

Entretanto, segundo o autor, em épocas mais antigas, a morte esteve presente na literatura, na poesia e no teatro, sendo assunto corriqueiro com o qual as pessoas se relacionavam. A visão de corpos se decompondo era lugar-comum, mesmo para as crianças. A morte estava presente, sendo permitido falar dela com relativa liberdade, o que não acontece atualmente, isto é,

“nunca antes na história da humanidade foram os moribundos afastados de maneira tão asséptica para os bastidores da vida social; nunca antes os cadáveres humanos foram enviados de maneira tão inodora e com tal perfeição técnica do leito de morte à sepultura” (ELIAS, 2001:31).

A prática social de celebrar o ritual fúnebre foi banida do ambiente familiar. E esse desprezo de significado chega ao controle das emoções, que não podem ser expressas de forma ostensiva, desde que “os tabus proibem a excessiva demonstração de sentimentos fortes, embora eles possam acontecer” (ELIAS, 2001:36)

Essa questão, discutida à luz das histórias de vida, pode ser observada no relato de dona Jair, com relação às emoções do seu pai. Ela diz tê-lo visto chorar somente uma vez, por ocasião da morte da filha Junia, irmã de Dona Jair. Tal situação foi explicada para a criança mediante uma metáfora da “viagem” que a irmã faria, e posteriormente a mãe justifica contando sobre o “céu” que ela chama de “Reino de Deus”. A justificativa se remete às crenças familiares e à possibilidade de que haveria um outro local que garantiria o prolongamento da vida.

Um modo de afastar o medo que se tem da morte, inclusive entre os adultos, é propagando a concepção de uma crença firmada não só na transitoriedade desta vida, mas na promessa de continuidade futura. Tais concepções individuais ou coletivas sobre o fenômeno da morte estão muito ligadas à religiosidade de cada indivíduo. As implicações a serem extraídas do exemplo de dona Jair foram abordadas por ELIAS (2001: 44), indicando que provavelmente “o medo da nossa própria transitoriedade é amenizado com ajuda de uma fantasia coletiva de vida eterna em outro lugar”, e podem ser discutidas através de outras abordagens e crenças que apontam espaços de continuidade da existência humana em outras dimensões.

Num outro relato temos um contraponto a esse distanciamento das crianças dos rituais e cerimônias, representado pela história de dona Maria Helena. Entretanto vale ressaltar que dona Maria Helena é descendente de indígenas e passou toda sua infância no interior do Mato Grosso, numa comunidade que ela denomina de “bugres”, por não lembrar a procedência e o nome do seu grupo, e na qual era tradição esse tipo de ritual:

Assim, quando morria uma pessoa eles botavam na mesa, e ali ficava, as vez a noite inteira. Aí, pegava folha de acuri, não sei se você conhece, furava o chão e fincava aquelas folhas grandes, virava e ficava ali a noite inteira. Pra enterrar botava dentro de uma rede, levava e enterrava no mato mesmo. E eles também tinha o costume de quebrar ramo verde e enquanto ia levando o defunto eles iam batendo em cima gritando, até chegar no lugar onde tinha que enterrar. Enterrava com rede e tudo. Aí ia todo mundo, as crianças também acompanhavam porque isso era longe! Todo mundo ia junto. (dona Maria Helena, 50 anos)

Atualmente, no contexto de assepsia e de afastamento da morte do cotidiano, os rituais e o caráter doméstico que envolviam a questão foram relegados a profissionais e instituições, sendo banidos para um *locus* específico de tratamento. Assim, pessoas credenciadas para tal tarefa são responsáveis e controlam o afastamento do ambiente familiar e dos vínculos de proximidade. A prática social – tão cheia de significado – de receber o corpo em casa, ou acompanhar e preparar o corpo e o ritual fúnebre, como no relato de dona Maria Helena, para as últimas despedidas foi banida do ambiente familiar e entregue a empresas que realizam tal tarefa.

Desse modo, ainda que as histórias divirjam quanto a sua origem, é possível destacar que o distanciamento da morte e o tratamento dado a ela pela sociedade mudou ao longo dos períodos. Talvez as crianças sejam os indivíduos mais preservados desse medo coletivo, que nos ameaça e que provavelmente tentamos amenizar por meio dos subterfúgios que criamos, buscando a compreensão de um fenômeno que não deixa de ser natural, materialmente ligado à finitude e, metafisicamente, para muitos, à idéia de recomeço de todas as relações.

VIDA E MORTE COMO ASPECTOS DA MESMA QUESTÃO

Finalmente, colocar a vida como o nascimento e a morte como o falecimento – início e fim de todas as expectativas e projetos humanos – de um mesmo lado pode ser interessante, pois tentamos discutir como estão intrinsecamente ligados na educação dada às crianças em nossa sociedade. Porém, são temas que passam por uma flexibilização dos comportamentos e têm caráter mutável em cada período histórico, atendendo à necessidade de cada momento da organização social. Concordamos com ELIAS (2001:53) em que

“tanto a sexualidade como a morte são fatos biológicos moldados pela experiência e pelo comportamento de maneira socialmente específica, isto é, de acordo com o estágio alcançado pelo desenvolvimento da humanidade, e da civilização como um aspecto desse desenvolvimento”

Se em determinado momento o comportamento diante da sexualidade foi rigidamente controlado – e isso podemos perceber ainda na primeira metade do século XX, período em que se passou a infância dos entrevistados –, atualmente podem-se perceber padrões e normas mais “relaxados” com respeito à questão. Quanto a isso, os próprios entrevistados concordam quando se referem à liberalidade atual, e sobre a questão dona Terezinha diz: “(...) faz pouco tempo que o mundo desbundou de vez”.

Em contrapartida, a morte, que anteriormente contava com certo grau de participação das crianças nos rituais e cerimônias, atualmente recebeu um tratamento mais controlado. A assepsia, a institucionalização e o cuidado que envolvem o acontecimento afastam as pessoas e principalmente as crianças de qualquer tipo de envolvimento, mesmo os ritualísticos. Atualmente, parece ser mais difícil para as famílias se envolverem nos rituais e na preparação do corpo da pessoa morta, pois esse serviço é da alçada de profissionais, evitando-se também a presença da criança nos rituais (funerais, velório, cemitérios, missas, cultos etc.)

que envolvem a morte. A criança, por não ver ou não participar diretamente, acaba percebendo a reação e a emoção dos adultos, o que suscita dúvidas e questionamentos. Para dirimir as dúvidas, os pais contam histórias baseadas na sua concepção a respeito do tema.

Assim, percebe-se que o tratamento dado pela sociedade aos temas sexualidade e morte mudou ao longo do processo civilizador. Segundo ELIAS (2001: 49), “problemas sexuais podem ser discutidos publicamente num novo patamar de franqueza, mesmo com as crianças”, o que aparentemente não ocorreu com o tema da morte. Para ELIAS (2001), a morte presente, doméstica e pública no passado, hoje se encontra ladeada pelos padrões da vergonha e da repugnância, sendo objeto de interdição que precisa ser expurgado dos círculos sociais. É necessário, pois, encontrar agora, mais do que nunca, as justificativas e as explicações fantásticas para as crianças, quando elas reivindicam respostas para a morte de pessoas próximas.

Nesses casos, o que lhes contamos habitualmente é que o vovô ou a vovó viraram “estrelas”, “nuvens”, “anjinhos”, ou “foram viajar”, ou estão “descansando num grande e belo jardim no céu”. Tais metáforas nos permitem desconfiar de que hoje “as crianças já não nascem em couves, porém os velhos desaparecem entre as flores” (MARANHÃO, 1998:10). Tais explicações são comumente usadas com as crianças, e dificilmente elas presenciaram ou vivenciaram experiências com a morte ainda na infância. Naturalmente que não queremos incorrer em generalizações, pois sabemos que há inúmeras situações nas quais as crianças convivem cotidianamente com morte, miséria, doença, guerras e violência, em inúmeras partes do planeta. É possível que tal distanciamento se dê pelo fato de acreditarmos que a cada dia mais nos aproximamos do término da vida, de um fim que tentamos negar a todo momento e que a humanidade ainda não conseguiu dominar totalmente. Ainda que a medicina prolongue a vida e aumente os índices de longevidade, o óbito é a culminância da nossa existência, pelo menos numa perspectiva material.

No entanto, conforme nos indica ELIAS (2001), o que muda é a forma como a sociedade e como nós lidamos com essa questão, como a refletimos e a problematizamos junto às crianças. As crianças, certamente, são alvo daquilo que os adultos, pensam a respeito. São as nossas concepções referentes à vida, à morte e à história que são repassadas às gerações posteriores. Assim sendo, gostaria de mais uma vez recorrer a ELIAS (2001), ao dizer que o que pode ser mais terrível que a morte é a dor e a *solidão dos moribundos*, daqueles que estão a sua

espera, ou ainda o sofrimento e o sentimento de perda por alguém que amamos. A fatalidade com que a morte ocorre é inevitável, e só sentimos esse pesar por estarmos ligados uns aos outros. O que podemos buscar em vida são possibilidades de envelhecer próximo às pessoas que amamos, de forma que a amizade e o sentimento permaneçam, e para que os que morrem não se sintam como um peso ou um embaraço para os vivos. Pensando assim, do alto de seus 85 anos, ELIAS (2001:77) sugeriu que:

Talvez devêssemos, falar mais aberta e claramente sobre a morte, mesmo que seja deixando de apresentá-la como um mistério. A morte não tem segredos. Não abre portas. É o fim de uma pessoa. O que sobrevive é o que ela ou ele deram às outras pessoas, o que permanece nas memórias alheias. Se a humanidade desaparecer, tudo o que qualquer ser humano tenha feito, tudo aquilo pelo qual as pessoas viveram e lutaram, incluídos todos os sistemas de crenças seculares e sobrenaturais, torna-se sem sentido.

É provável que o que dá sentido à vida seja a nossa capacidade de nos relacionarmos uns com os outros. A vida e as concepções que temos a respeito do que seja importante para nós podem encerrar-se com a morte, mas permanecerão na memória, na educação e na história das gerações, através das crianças. Estas, sim, são os descendentes de uma geração que possibilitará a continuidade de uma história – história que, neste trabalho, pretendeu ser contada a partir da vida, da morte e do mistério presente em cada ser humano.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. “Ensaio bibliográfico. Obras coletivas de história oral”. In: *Tempo*. Rio de Janeiro: vol. 2, n. 3, pp 206-219, 1997.

AMADO, Janáina & FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ARIÈS, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora, 1981.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

DEMARTINI, Zeila. "Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira". In: *História e História da Educação*. SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (orgs). Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR. (Coleção Educação Contemporânea), 1998.

—. "Infância, pesquisa e relatos orais". In: FARIA, Ana Lúcia, DEMARTINI Zeila & PRADO, Patrícia (orgs). *Por uma Cultura da Infância: Metodologias de Pesquisa com Crianças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

ELIAS, Norbert. *A Solidão dos Moribundos: Seguido de Envelhecer e Morrer*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

—. *O Processo Civilizador: uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil*. Campinas-SP: Unicamp-Cortez, 1999.

FERREIRA, Marieta, FERNANDES, Tânia & ALBERTI, Verena. (orgs). *História Oral: Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CPDOC-Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GÉLIS, Jacques. "A individualização da criança". In: ARIÈS, Phillipe & CHARTIER, Roger.(org). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia das Letras, pp.311-329. (Coleção História da Vida Privada Vol. 3), 1991.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice-Revista dos Tribunais, 1990.

HEINICH, Nathalie. *A Sociologia de Norbert Elias*. Bauru-SP: Edusc, 2001.

ITURRA, Raul. *O Imaginário das Crianças: os Silêncios da Cultura Oral*. Lisboa: Fim de Século Edições LDA, 1997.

KUHLMANN, Jr. Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma Abordagem Histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARANHÃO, José Luiz. *O que é Morte?* São Paulo, Brasiliense, 1992.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2ª.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Magda C. S. "Lembranças de infância: que história é esta?" Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 1999.

- OLIVEIRA, Paulo Salles. *Vidas Compartilhadas. Cultura e Co-educação de Gerações na Vida Cotidiana*. São Paulo: Hucitec-Fapesp, 1999.
- PORTELLI, Alessandro. "História Oral como Gênero". In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós Graduandos em História e do Departamento de História da PUC de São Paulo, nº 22 São Paulo: Educ, jun2001.
- PRIORE, Mary Del (org). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- . "História do Cotidiano e da Vida Privada". In: CARDOSO, C.& VAINFAS, R. *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999
- SIMSON, Olga Von & DEMARTINI, Zeila. "Vida familiar de diferentes grupos étnicos em São Paulo e Campinas: educação, lazer e consumo cultural em cidades em rápida transformação (1890-1950)". In: *Família em São Paulo: Vivências na Diferença*". São Paulo: CERU-Humanitas. (Coleção Textos. Série 2, n. 7) 1997.
- SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.
- TEDRUS, Dora, M. *A Relação Adulto Criança: um Estudo Antropológico em Creches e em Escolas de Campinas*. Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 1998.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIDIGAL, Luis. *Os Testemunhos Oraís na Escola: História Oral e Projectos Pedagógicos*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

Traço e palavra: elos com o mundo interno

MARIA TERESA VIGNOLI

Poetisa, psicóloga, psicoterapeuta com especialização em gestalt-terapia e psicologia analítica (Jung)

RESUMO

Este artigo descreve a metodologia utilizada em uma oficina de escrita criativa, cujo objetivo foi provocar nos participantes um encontro mais profundo consigo mesmos, com suas preocupações e seus anseios. As manifestações dos participantes durante a atividade são comentadas pela coordenadora – e autora deste trabalho – à luz da Psicologia, especialmente a Psicologia Analítica de Jung.

Palavras-chave: Escrita criativa. Alto-conhecimento. Psicologia junguiana

ABSTRACT

This article describes the applied methodology of a creative writing workshop, which aim was to provoke the participants facing themselves, their own worries and desires.

The participants' manifestations during that workshop are commented by the coordinator – author of this article – in the light of Psychology, mainly the Analytical Psychology of Jung

Key words: Creative writing. Self-awareness. Jungian psychology

1 - Artigo baseado na monografia de conclusão do Curso de Especialização em Psicologia Analítica Junguiana 2000/FCM-Unicamp

A partir do relato de uma experiência do que chamo de “oficina de escrita intuitiva” [1], estarei pontuando algumas idéias de pensadores que me ajudam no caminho de refletir sobre o crescimento humano, como Jung e filósofos que serviram de base para a mudança de enfoque do estudo da psique de um modelo reducionista e cartesiano, para uma visão do ser humano como estando sempre em relação, que caracteriza também a Gestalt Terapia, entre outras abordagens psicoterápicas.

A oficina aconteceu em dois momentos, num mesmo dia. No primeiro momento li um texto poético, que seria como um convite ao encontro e à expressão livre e lúdica através do traço e da palavra, mostrando a seguir uma sequência de slides de desenhos infantis, entremeados com reproduções de Paul Klee e Miró. Uma música suave acompanhou a “viagem” pelas imagens, e o último slide continha este pequeno poema, que sintetiza a idéia da oficina:

Habito cada passo
o espaço sem palavras
que desemboca em linguagem.

A partir daí cada um fez seu passeio pelas terras do traçado livre e da escrita espontânea. Depois sentamos para trocar o que cada um produziu e sentiu.

No segundo momento, vimos o episódio “Os corvos”, do filme “Sonhos”, de Kurosawa. Li, logo depois, para o grupo, um poema que fiz, inspirado neste episódio, que fala o que ficou mais forte no meu coração ao assistir a ele: o encontro humano, e a transformação dele resultante, belamente representado pela “entrada” mágica do personagem principal, um estudante de pintura, num quadro de Van Gogh. Este personagem seria como que um “eu onírico” de Kurosawa, que, através da “porta” do fascínio, transcende o espaço de uma sala de exposições e atravessa cenários reavivados de pinturas, à procura do mestre. Ao encontrá-lo, um diálogo curto e significativo acontece, e o rapaz retorna à sala de exposições, “saindo” nela no “vôo” do quadro “Corvos”. Não volta o mesmo, foi tocado pelo encontro, como sugere o poema lido:

Voando com “os corvos”
Quadros, janelas para paisagens,
sol, cabanas, caminhos

árvores, flores,
em pinceladas grossas
cantam o que sentes,
vibram no que sinto
ao mergulhar no cenário mágico,
tão real quanto o tato comovido
com a densidade da tinta.

Saio da locomotiva para encontrar contigo,
sou o teu último retrato.

Na ponte as lavadeiras
esfregam com minhas mãos os panos,
riem com meu eu sarcástico
do louco que estou procurando.

Indicam a ponte que me levará à margem,
outro lado de tudo,
o sempre escondido.

Sigo entre jardins vivos,
que cospem sóis
no meu rosto atônito:
encontrar-te é o ansiado susto que carrego.

Ao me veres, falas comigo
como se há infinitos anos estivéssemos ali
(e estávamos).

“Por que não pintas?”
Como no encontro de dois rios,
desembocamos um no outro:

derramastes o que vives ao pintar
numa água límpida, que coloriu minha vida.

Teus olhos não são polidos: olham.
Tua fala desce direto do que em ti mais pulsa:
cachoeira em mim, água múltipla.

Todo outro
retomo meu rumo,
ando entre girassóis renovados,

desembarco para dentro da locomotiva:
terminaste este teu quadro.

Depois da leitura do poema, cada um, de novo, mergulhou na sua viagem lúdica pelo papel em branco, desenhando e escrevendo livremente. No final, fizemos a segunda roda de conversa.

No decorrer do texto, estarei trazendo trechos das produções escritas e das nossas conversas, e quatro dos 35 desenhos feitos durante a vivência, um de cada pessoa do grupo.[2] Essas falas, desenhos e escritos serão como que figuras, que ilustram com o vivido as reflexões que quero partilhar neste artigo sobre a criatividade, a poesia, a psicologia analítica e a relação humana.

Sempre é renovador e instigante estar nessas rodas de escrita. Aprendo muito, aprendemos uns com os outros, nos energizamos mutuamente. É mesmo como recuperar a possibilidade de compartilhar a relação com o mundo simbólico, como acontece em rituais dos mais variados tipos. Nossa sociedade carece destes espaços, o que torna nosso dia a dia um tanto árido, preenchido com as ocupações práticas e com, no máximo, trocas num plano racional, desvitalizado. Não nos reunimos mais em volta de um fogo para contar histórias, não dançamos coreografias que tragam a idéia de nossa ligação com algo maior, seja do plano telúrico ou celeste... Acho que isso nos adoece, deixa-nos solitários, sem o senso de irmandade que os rituais evocam.

Essa oficina faz parte de um sonho que venho acalentando ao longo de anos, um sonho que venho vivendo em partes ao cuidar desses encontros, ao colocar na roda a sensibilidade poética que todos temos. Esse sonho nasceu do amor profundo pela palavra viva, que brota livre da alma, essa palavra, que ao longo da vida tem sido minha companheira, que tem me ajudado a ir rompendo barreiras, a ir curando dores, a ir me reconstruindo como pessoa. Trabalho com psicoterapia, e com educadores, e tenho cada vez mais percebido o quanto a palavra poética tem sido uma mestra, tem aberto os caminhos da intuição, importante instrumento do terapeuta e do educador.

Ao longo do tempo fui percebendo que as leituras ligadas à profissão

2 - Os nomes usados aqui são fictícios. Os trechos dos comentários gravados estão em itálico, e as transcrições dos manuscritos dos participantes do grupo estão em itálico e negrito.

só faziam sentido quando iam sendo integradas à vida, quando costuradas com as linhas da intuição. O estudo da Fenomenologia de Husserl (DARTIGUES (1973) e Merleau-Ponty (1975), por exemplo, base filosófica importante das linhas humanistas de psicoterapia e de abordagens recentes da ciência e da educação, foi tornando-se mais fecundo, quando pude ampliar a compreensão dos textos lidos ao relacioná-los a experiências poéticas. A abordagem fenomenológica na psicoterapia prioriza o acompanhamento cuidadoso das vivências do cliente na sua relação com o mundo. O terapeuta coloca-se numa atitude de abertura intuitiva ao que ocorre na relação, o que é chamado de “atitude fenomenológica”, ou “retorno às coisas mesmas”: uma experiência de percepção pré-reflexiva, pré-conceitual e pré-teórica ao que acontece no encontro com o outro. Esse tipo de escuta vivifica e renova a relação, facilitando o fluir da linguagem criativa, tanto do cliente quanto do terapeuta. (O que Merleau-Ponty chamou de “fala falante”.) Os momentos de reflexão, que sempre voltam, tornam-se mais significativos, como foram tornando-se mais significativos pra mim os estudos, a medida que ia percebendo que o hábito de escrever criava um elo entre a vida e o pensamento e abria os canais intuitivos. Falo aqui de escrever a partir de um silêncio interno, de um momento de não pensar, que abre a porta para o novo. A idéia de fazer as oficinas surgiu do desejo de partilhar este tipo de experiência..

Falando especificamente da oficina que descrevi aqui, foi interessante ver que algumas imagens e/ou idéias surgiram, nas produções ou como sensações internas, para todas as pessoas do grupo, embora o ato da escrita fosse individual e sem nenhuma interferência mútua.

Abel, um rapaz jovem e cheio de vida, viveu um processo predominantemente lúdico. Brincou com o sentido e a forma das palavras, com o que ele chamou de “graça” delas. Fez vários desenhos de setas, em posições invertidas, em forma de bonecos, brincando com a palavra conjugada “ponta-cabeça”. Deixou nascer novas possibilidades de significação para as palavras e para o sinal/seta. Comentou ao mostrar seus desenhos:

“Uso a linguagem pra me colocar no mundo, por exemplo, quando falo: copo . Mas normalmente a gente não se dá conta da graça das palavras. Olha que coisa estranha que é isso: ponta-cabeça.”

A partir da conversa que surgiu no grupo sobre a ruptura com o processo de significação que este novo olhar para a palavra representa, Abel fala da sua experiência:

“...é pensar o significante de um jeito lúdico; criança tem muito disso.”

A criança em Abel usou muito o humor e a criatividade, em textos

como esse:

“Música suave/devagar, meladinha (enjoada!): por quê?”

Hipóteses:

- 1- caixinha de música com a pilha ficando fraca
- 2- Pianista cansado. Por quê?

Hipóteses: 1 - De ressaca

2 - Trabalha também como levantador de pesos

3 - É preguiçoso

4 - Tá com sono (dormiu pouco, tem insônia, coitado!)

3- Fita enroscada

4- O tempo é que está acelerado, e aí a música parece lenta.

5- Maestro estava sonhando, lembrando da primeira namorada, e aí suas mãos – normalmente ágeis – foram ficando lentas, e o compasso foi diminuindo, diminuindo...

6- Caiu mel no disco.

7- Música com prisão de ventre.”

O menino inquieto, que gosta de movimento, manifestou-se... Fez um desenho de um ser cheio de pernas e braços, com jeito de ET, parecido com um desenho de criança mostrado na sequência de slides. No seu tronco está escrito “in”, e embaixo dos pés, “quietude”, num jogo de contrários em que,

possivelmente, o lado extrovertido reclama da calma, mas o outro lado, mais ligado ao mundo interno, talvez um tanto desconhecido ainda, pede quietude, e põe no interior do corpo o in, que nega a quietude, mas que também pode ter o sentido de ir para dentro, de ser o outro lado da gangorra dos opostos...

O menino inquieto apareceu também subindo um coqueiro, num “desenho que fiz quando molequinho, tinha até um quadrinho. O original era melhor.”

Parece que os desenhos infantis dos slides acordaram em Abel o menino que retoma o lápis, escondido em algum canto da memória... Ele disse antes que há muito tempo não desenhava.

Embora Abel tenha trazido predominantemente manifestações expressivas que parecem ser oriundas de camadas da psique mais próximas ao consciente, ou do inconsciente pessoal, na terminologia junguiana, elementos de caráter mais coletivo surgiram no primeiro desenho que fez. (fig.1) Ao



mostrá-lo, falou:

“Agora, conversando, fico pensando como fui fazendo o desenho, a ponta-cabeça, o ovo. É difícil explicar porque eu fiz o ovo. Estou pensando como foi o processo de ir inventando essas coisas. Fiz o ovo, aí fiz o ponto de interrogação, aí pensei: Nossa! Porque o ponto de interrogação? Acho que é alguma coisa, aí me veio: Nossa! É um anzol de ponta cabeça!”

Nesse momento as outras pessoas comentaram:

“Uma coisa puxa a outra; também fiz interrogações e um ovo” (eu)

“Estamos mergulhados num mar, pescando, anzol traz a idéia de pescaria, estamos pescando palavras.” (Diana)

“Eu também senti assim, eu estava pescando, me veio a idéia de pescaria”. (Clara)

As idéias/imagens do ovo e da pesca parecem ter mesmo surgido de maneira espontânea e intuitiva para nós, sem que houvesse uma intenção de que isso acontecesse, como se houvesse uma comunicação entre inconscientes. Parece que o estar junto, no mesmo espaço/vaso”, cria um campo mágico que facilita o fluir da expressão criativa e o contato com imagens coletivas.

Ao descobrirmos, na roda, esse contato, ficamos emocionados, sentindo uma comunhão de sensibilidades acontecendo. É como se o campo simbólico tivesse sido ativado pela relação entre nós, pelo silêncio inicial, pelo fato de termos estado “poetando” junto. “Poetando” num dos sentidos originais da palavra poesia: “fazer”, deixar as mãos bordarem formas e palavras...

Vivemos juntos um momento criativo, deixamos nossas crianças internas darem-se as mãos, no retorno à simplicidade de deixar brotar o que vem de dentro. No calor do encontro transformamos as palavras em brinquedos. Como crianças, que num canto de areia criam mundos em que põem em movimento suas angústias, medos e alegrias, viramos “de ponta cabeça” palavras e figuras, tornamos fecundas nossas perguntas...

Vivenciamos o encontro com o modo único de cada um usar a palavra e o traço, deixamos fluir o que subverte os sentidos conhecidos, fomos meninos travessos permitindo-se não ter que acertar, deixamos a fantasia falar...

Num delicioso comentário sobre a emergência e o trabalho com a esfera irracional em psicoterapia, numa conferência feita em 1929, Jung diz:

“...O meu esforço consiste justamente em fantasiar junto com o paciente. Pois não é pouca a importância que dou à fantasia. Em última análise, a fantasia é para

mim o poder criativo materno do espírito masculino. No fundo, no fundo, nunca superamos a fantasia. Toda obra humana é fruto da fantasia criativa. Se assim é, como fazer pouco caso do poder da imaginação? Além disso, a fantasia não erra, porque sua ligação com a base instintual humana é por demais profunda e íntima. É surpreendente como ela chega a propósito. O poder da imaginação, com sua atividade criativa, liberta o homem da prisão da sua pequenez, do ser “só isso”, e o eleva ao estado lúdico. O homem, como diz Schiller, “só é totalmente homem, quando brinca.” (JUNG, 1981:43)

Pois é, brincamos juntos, e foi bom, pudemos deixar o lápis correr sem pensar em erro. A liberdade da idéia de erro traz o que é mais verdadeiro, a “fala falante” como Merleau Ponty chama o que talvez possamos considerar como a fala/palavra/escrita/silêncio que vem do Inconsciente Coletivo, a palavra que desenha o frescor do vivido no encontro de cada um com a sua poesia. Palavra que traz imagens ou idéias intuitivas, idéias apreendidas em essência, antes de se transformarem em conceitos. A intuição como conhecimento que não passa pelos sentidos nem pelo pensamento, mas renova-os posteriormente.

A intuição que pesca formas, idéias, palavras, como as que pescou Clara, uma jovem cheia de interrogações sobre o mundo, sobre sua individualidade. Ela, na roda, comenta, sobre o momento de expressão: “Vinha uma briga assim: o que tem na minha cabeça, o que tem dentro de mim? Aí eu escrevo tudo o que eu penso e sinto. Assim:

“rostos
sorrindo
livremente
verde
púrpuro
de verdade
o que é?
verdejar o quê?
verdejar o quê?

OQUE

OOQQUE
 QOUE
 QOUE”

...Palavras que vieram por cima de uma ave em vôo, entre aves menores, ao lado de QQQs com olhos, olhos que querem ver. Clara joga com as palavras ver de , verdejar, sabe-se no começo da estrada, está procurando a autonomia. Pergunta-se o que vai “verdejar”, o que vai plantar na sua vida, a partir de que ponto. Pergunta-se quem é, faz uma grande menina de braços abertos, com ovos sob os pés, em cima escreve seu nome (aqui o fictício), e palavras que vieram “no vento”: (fig 2)

Ao mostrar-nos esse desenho falou: “Um pouco dos desenhos de todo mundo influenciou nos meus, porque eu não estava aqui sozinha, estava com vocês. Aqui tem ovo, uma coisa meio oval, desenhei uma menina, aí pensei:

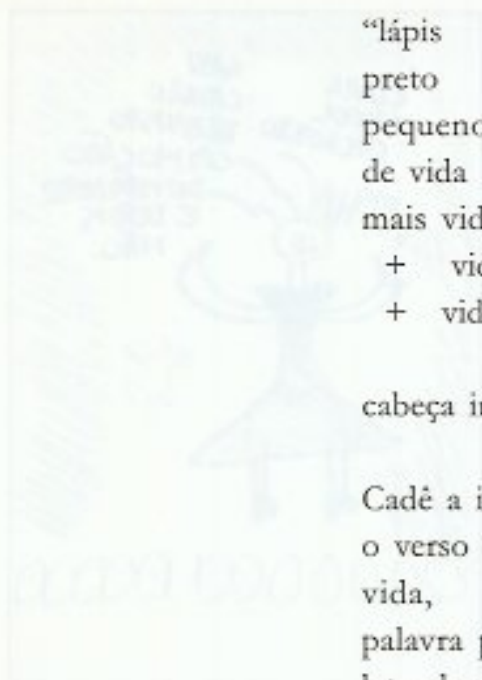
Clara
 Carol
 cachorro
 gato
 cavalo....
 ia colocando tudo o que vinha na minha cabeça...
 televisão
 cai no chão de mármore
 e depois não.
 Sintonia.

Acho que é alguma coisa que tem a ver com o grupo, ao mesmo tempo comigo, não sei direito.”

Faz parte dessa busca o momento que está vivendo de sair da casa dos pais para buscar seu próprio rumo, para se testar na vida. Ainda à procura de si, Clara faz um “chão de ovos”, em que muitas possibilidades de realização podem surgir.

Num outro desenho/manuscrito escreve, entre espaços coloridos de cinza e de azul:





“lápiz
preto
pequeno
de vida
mais vida
+ vida
+ vida

cabeça inchada, preenchimento tudo traço tosco azul celeste

Cadê a idéia,
o verso da minha história,
vida,
palavra pequena,
letra bonita,
amor,
fome,
liberdade.
Podemos nos libertar
sem ficar
presos a outras
coisas diferentes
das que queremos
D+!”

Interessante como a possibilidade de desenhar, e de escrever brincando pode dar um outro rumo ao conflito entre a razão e a não-razão (entre “o que eu penso e o que vem de dentro de mim”). Veio essa conversa no grupo, e Clara foi ampliando a relação com sua própria palavra. Está buscando o “pequeno lápis” com que poderá escrever a sua história, e achar a sua maneira de lidar com o logos. Precisa diferenciar-se do poder argumentativo dos pais, e achar um jeito de integrar sua própria inteligência ao mundo interno, para fazer suas escolhas e lidar com o desconhecido de si mesma e da vida. Verdejar o quê, o quê? O que vou plantar na minha vida? O verde, o que não está maduro, os ovos/potenciais aos pés da menina, as muitas perguntas, e o vazio a ser preenchido com o novo...

Nesse momento de contato rico e difícil com a novidade do mundo, com as contradições da realidade, Clara intui um tesouro, escondido para

além do mar do inconsciente, para além do confronto com o que é sentido como obscuro, indefinido, num desenho que descreve assim:

“Fiz o amarelo, pensei: Nossa, que lindo! Aí escrevi:
amarelo belo.

Aí eu fiz uma coisa meio confusa, aqui embaixo eu fiz uma coisa que eu não sei direito, aí escrevi:

outros.

Não sei direito o que é, é uma coisa obscura.”

Essa “coisa obscura” no desenho parece mesmo um mar, de onde Clara foi “pescando” sentidos, na conversa conosco. No fim do dia comentou: “Interessante, quanta coisa! Tem tudo a ver com o que eu tô vivendo!”

Com o que está vivendo e ainda vai viver... No presente do encontro, os tempos se entrelaçam numa dança mágica. Os jovens e as crianças preparam a viagem mais profunda que acontecerá mais tarde, ao lidar com imagens de cunho arquetípico, que são como que referências simbólicas a forrarem as primeiras lutas na realidade. As crianças sonham com monstros, super-homens, fadas, bruxas, encantam-se com os contos universais.

Os jovens da nossa oficina, que trabalham juntos em projetos sociais, trazem, em meio a metáforas que têm a ver com as questões da identidade, do situar-se no mundo, da busca de autonomia, dos questionamentos sociais, imagens que acenam com algo maior, como que prenunciando etapas posteriores do processo de individuação.

A pesca, o ovo, o mar, o tesouro, sintonizam com imagens que vieram para Bella, que também está no início da vida adulta, lutando com o conflito entre o sonho e a realidade. Ela trabalha com menores de rua há anos, é muito dedicada, vive com simplicidade.

Nos seus primeiros desenhos “dançou” traços, curtindo a música. Falou, na roda: “Fiquei olhando o papel em branco, comecei a ouvir a música e deixei minha mão ir, assim... Não queria mais parar de fazer isso, queria que esse papel fosse bem grande, queria ficar fazendo isso, com a suavidade da música, ficar indo, assim... Continuei fazendo formas, eu gosto muito de dançar as palavras. Como eu não consigo escrever e também muitas vezes não consigo falar, eu começo a fazer com a mão, eu falo muito com a mão, regendo, assim... Pus: dançar as palavras, aí fui continuando, queria escrever o que eu estava sentindo, não conseguia, aí escrevi: palavras”

Um traçado suave e delicado ocupa o papel, indo do alto e da esquerda em direção ao canto inferior direito, como que buscando um caminho para



a concretização dos sonhos, como que tentando achar o “chão”. Espirais se formam nessa busca, já talvez como sinais da possibilidade de maior centramento, oferecendo sustentação.

Logo depois Bella faz um caminho (*fig. 3*), em que pequenos pés têm à frente as palavras ilusão, sonhos, doce ilusão. Ao lado da estrada, 4 pássaros voam; no horizonte, 4 estrelas como que esperam a andarilha, que fala: “Estou vivendo um momento de tirar o pé da ilusão. Essa coisa(lendo): ilusão, sonhos, doce ilusão, amarga

ilusão. A gente precisa caminhar, não dá pra ficar parado.”

Estrelas, pássaros, o número quatro, são símbolos conhecidos que costumam apontar processos evolutivos mais amplos do que os relativos às questões pessoais. De novo aqui, parece que um “forro arquetípico” quer dar, instintivamente, direção aos passos iniciais da vida.

O número quatro, na psicologia junguiana (JUNG, 1974), vem sendo estudado como uma das estruturas arquetípicas básicas da psique. Representa o aspecto feminino da espiritualidade, que completa o masculino, representado pelo três. Um exemplo de representação cultural desse simbolismo, ligado aos números, é a Trindade católica, que tem caráter paterno, espiritual, e que tem sido complementada pela figura de Nossa Senhora, que trouxe a idéia da encarnação do divino, da sua manifestação na Terra. A quaternidade traz o materno, o elo do espírito com a vida concreta; aparece em mandalas, junto ao círculo, e em representações religiosas e míticas de várias culturas.

Os pássaros e as estrelas, como sinais dos céus, como guias, aparecem agrupados em quatro, como que querendo acenar com a necessidade da concretização dos sonhos no plano real, como que apontando futuras completudes maiores no plano interno. Talvez venham acompanhar o sofrimento provocado pela sensação de antagonismo entre os ideais e a realidade, trazendo como um instintivo e ainda não percebido bálsamo, o caráter integrador do símbolo, que supera dicotomias.

Outros opostos “doem” em Bella. Fez uma borboleta voando, ligada à palavra suavidade. Associou esse desenho a um sonho que teve com seus amigos Abel e Clara, em que todos estavam em volta de uma grande árvore, rodeada de borboletas de várias cores. Ao contar na roda o sonho, lembrou-se de um conto de que gostou muito. Comenta que o autor fala da necessidade da borboleta não se perder na

fragilidade, e manter presente a força da rocha, para não se despedaçar. Diz que é preciso ser forte e doce ao mesmo tempo.

Mostrou depois uma grande flor azul, que “puxou” essas palavras:

“Lágrimas – vazio – iluminado por um querer tudo – o vazio se enche de desejos, anseios – mas a lágrima vem, não sei explicar esse vazio – ilusão talvez – solução cadê”

Interessante; a flor, que Bella associou ao sentimento, tem pétalas azuis, cor freqüentemente associada ao pensamento. Há referências, nos estudos de alquimia, da figura da flor azul como símbolo de etapas avançadas da *opus*, isto é, como um sinal de maior evolução == e de integração dos opostos. Parece que, como um alento ainda não percebido, imagens ligadas de alguma forma ao simbolismo do Self, surgiram quando Bella deixou fluir seu traço bailarino.[3]

Um outro desenho, um belo sol, feito com as cores amarela e vermelha, “aquece” o pequeno texto:

“sol
brilho intenso
calor imenso
apesar de tudo
sinto frio.”

Os opostos continuam “dançando”. Entre o frio e o calor, entre o vazio e o “querer tudo”, entre o sentimento e a razão, surgem imagens que acalentam a possibilidade de integração do ser. O sol é um dos símbolos mais presentes nas manifestações míticas, artísticas e oníricas, que possa ter ligação com a instância do Self, entre outras.

É sempre oportuno lembrar o caráter polissêmico dos símbolos, isto é, o fato de que qualquer imagem ou cena pode ter múltiplos significados, e que estes significados só se revelam verdadeiramente na vivência expressiva, e no contexto de uma relação significativa. O sentido das imagens só pode ser apreendido por quem as manifesta, seja através da arte, do sonho, do jogo dramático, de rituais, etc.. Os comentários que faço são hipóteses, que surgem intuitivamente, aquecidas pela vivência da oficina, que trouxe para nós um campo comum de experiência, que ousou pensar como de uma relação em que a atitude dialógica prevalecia. [4]

Cada uma das pessoas do grupo mostrou seu jeito, seu estilo. Diana, em outro momento da vida, no “meio do caminho”, tendo cerca de quarenta anos, entra em contato com questões mais profundas. Ela também traz

3 - Estou me referindo ao conceito de Self usado por Jung, que estaria associado tanto à totalidade da psique, quanto a um centro ordenador do funcionamento da mesma, incluindo os processos conscientes e inconscientes. Manifesta-se através de imagens de cunho arquetípico, coletivo, como a Criança Divina, o Sol, a Mandala, a Estrela, a Pedra, etc..

4 - Refiro-me ao sentido que Buber deu ao termo, de uma relação em que as essências se tocam, em que o outro não é tratado como objeto, mas como um ser único e autônomo.



questionamentos, mas predominam os relativos ao mundo interno, ao que ela chamou do “mundo dos sonhos”.

Mostrando seu primeiro desenho, (fig.4) diz:

“Comecei me perguntando: Quais são as cores que aparecem mais nos meus sonhos? Pensei: Acho que é o laranja! Em várias situações que eu vivi em sonhos, o fundo era laranja. Pensei no laranja como fogo, aí eu comecei a fazer essa fogueirinha aqui, estão vendo? Aí me veio a idéia do – ao redor da fogueira –; pensei: esse fogo poderia ser como se fosse uma coroa em cima de alguém. Só que eu não queria dar um formato humano pra pessoa; mas também tinha algo de humano, porque passava por mim. Aí eu me representei aqui: fiz um lado, que é humano, e um outro lado que é meio peixe, meio cauda, meio mar. Aí fui puxando umas coisas bem oníricas mesmo. Fiz uns raios de sol verdes, o centro laranja. Comecei a pensar em mim, aí me lembrei de um coração. Não sei porque veio isso, o coração. Coloquei o coração aqui, lançando raios. Aí pintei o coração de azul. Não sabia porque. Aí me deu vontade de escrever, porque o meu negócio é escrever.”

Na roda foi lendo e comentando o que escreveu:

“Sei sentir(?)

O nome?

O espaço?

O silêncio que funda...?

O tempo sem marcas?

Meu corpo?

Meu mundo?

A relação (com você)?

O coração no centro?

As curvas do caminho?

A terceira visão?

O que é sem ser?

O fogo, o mistério, a palavra?

A calma no dizer, o precipício do Amor?”

“Aí eu achei que, casualmente, tinha feito algo parecido com as ondas do

mar. Coloquei: mar. Aí eu coloquei a letra a. Ficou:

A mar . Pensei: a mar vai ficar uma outra palavra. Aí me veio:

A palavra mar deveria ser feminina.

Aí eu teria a mar, e não o mar. E depois a mar (já estabelecida a mudança) é tão feminina...

As pessoas, quando estiverem fazendo discursos poderiam dar curso à sua imaginação, pensando em rios, grandes rios, com água fluindo, de preferência limpa.

Aí me veio a palavra cor , depois o outro sentido, cor, de cor:

O que eu sei de cor, deveria vir pintado de azul. O coração deveria ser azul. Vermelho é muito trágico. Só deveria ser vermelho quando o trágico fosse a paixão. O amor pelo nosso ser e pelo dos outros deveria ser bem tranquilizante. Azul, portanto.

A palavra logo deveria ser logo, logo repensada.

Nesse momento me veio a palavra mito , depois coloquei o I; ficou I-mito.

Aí , por causa do I na frente, lembrei do I-Ching,

I-mito o I-Ching quando quero ajudar os outros. Adoro ter o lado direito mais desenvolvido. O ex-querdo já era pra mim.

Pensei na intuição, escrevi assim:

In – tu – i – ção

Olhei, e pensei: Puxa! Tem o – tu – dentro da intuição!

In – tu – i – ção deveria ser grafada em sílabas . Assim tu estarias sempre presente no que sou.”

Diana é uma pessoa que, tendo no dia-a-dia, uma relação sofisticada com a linguagem, encantou-se com a possibilidade de escrever a partir de uma fonte intuitiva, livremente. Seu traço/texto vem carregado de simbolismo.

As imagens surgem espontaneamente; só depois há uma reflexão sobre elas. Este não deixa de ser um jeito de integrar os opostos razão e sentimento dos quais fala nos seus textos. Vão surgindo a cor laranja, o fogo, a coroa, o ser meio humano/meio peixe, o coração azul, o mar feminino, (ou melhor, a mar), os raios verdes, o sol, as perguntas...

Suas perguntas dizem mais respeito aos mistérios do ser, do que a questões de ordem social, concreta. Não que estas perguntas não mais existam, mas o caminho já percorrido traz uma possibilidade de aprofundamento das reflexões sobre a existência, num nível mais interno. As perguntas vão

passando, talvez, na vida, do que diz respeito ao consciente coletivo, para o que diz respeito ao inconsciente coletivo.

Jung, ao falar dos temas que aparecem repetidamente em sequências de fantasias e sonhos, diz:

“Mar significa invariavelmente um lugar de origem e concentração de toda vida psíquica, portanto, o inconsciente coletivo. A água em movimento pode significar o fluir da vida ou o fluir da energia. As idéias básicas de todos os motivos são representações plásticas de caráter arquetípico, isto é, imagens primordiais, simbólicas, sobre as quais a mente humana se edificou e se diferenciou.”(JUNG, 1981:10)

Nas curvas da metade peixe de si mesma, Diana deixa o mar aparecer como um elemento feminino, a mar, de onde a vida nasce, a água surgindo como mãe/origem.

A cor do fundo dos sonhos, o laranja, toma a forma, ao ser configurada, do fogo que se transforma em coroa. O símbolo do fogo aparece em muitas religiões relacionado à idéia de uma força universal mágica. Na polissemia própria das imagens primordiais, refere-se ao espírito, à alma, ao poder, a deus, respeito, e outros sentidos correlatos, mais frequentemente ligados ao aspecto masculino do poder espiritual.

Diana, num fecundo contato com a fantasia, traz imagens e reflexões em que as polaridades confrontam-se e algumas vezes chegam a uma síntese. A mulher, que reúne em si a humanidade e os profundos aspectos instintivos do peixe, a consciência como uma auto-imagem e o inconsciente nos seus aspectos masculino/fogo e feminino/água, traz um coração que se quer azul, “tranquilo”.

É interessante notar que nas imagens, e nas primeiras palavras sobre elas, os opostos convivem numa união paradoxal, típica dos conteúdos mais profundos do inconsciente. A medida que Diana vai introduzindo a reflexão na sua relação com as fantasias espontâneas, os pares de opostos se distanciam, e se antagonizam: “eu teria – a mar – e não -o mar-”; “o coração deveria ser azul, vermelho é muito trágico”. Há um certo movimento de negação do pensamento, na alusão ao *logos* a ser repensado e na celebração da intuição como função mais nobre: “Adoro ter o lado direito mais desenvolvido. O ex-querdo já era pra mim.”

Talvez o próprio *logos*, à revelia do desejo consciente, traga a dança

dos opostos para um plano mais discriminativo, embora enriquecido pela vivência anterior de síntese. O pensamento pode estar se manifestando de forma mais leve, lúdica, do que se a linguagem usada fosse o discurso conceitual, mas ele está ali, presente, na própria negação de si. Quem sabe justamente porque não é para o pensamento ser negado, mas integrado criativamente ao sentimento e à intuição, ele continue ali, não aceitando “sumir”?

“Arrematando” este artigo/conversa, trago um trecho do que Diana escreveu depois de mergulhar com Kurosawa nos cenários de Van Gogh:

..“Quando ilumino com as tintas grossas do mundo
meu ser,
o que se transforma em bendito sinal,
significa – o meu sacramento – é o outro.”..

O “sacramento” vivido no templo do encontro verdadeiro, a eterna busca humana de auto-conhecimento passa pela relação, não sobrevive sem ela. Diana teceu poeticamente uma rede de palavras que cantam, entre outras coisas, a beleza e a força da relação que afirma o Ser. Suas palavras não estão sozinhas; há outras que louvam o encontro, como as de BUBER (1974), e também, as de Jung, que várias vezes referiu-se à importância da qualidade da relação para a eficácia da psicoterapia, e para a evolução do homem na sociedade.

Na oficina, nossa relação foi ninho para que o *Ovo*, símbolo que nos uniu na experiência criativa, tenha deixado a ave/palavra voar...Paul Klee associava o *Ovo* ao que ele chamava de “Ponto Zero da Criação”, os alquimistas ao “ponto-do-sal/vaso/lápis”, onde permanentemente a vida é gestada em paradoxos...

Partimos, em algumas das brechas do tempo, do irrefletido, do antes do pensar, do momento da vivência fenomenológica do “retorno às coisas mesmas”, do “ponto da gema”, do silêncio primordial que nos liga ao mistério, à matriz da vida, de onde surgiu, e surge, a cada dia, nossa consciência, e a possibilidade de expressar o novo, de trazer a “palavra verdadeira”, que revela o que Buber chama de “centro dinâmico do ser”.

O fazer filosófico de BUBER (1974) era um fazer poético; penso que ele, JUNG (1982), Merleau Ponty, Klee e tantos outros encontram-se no espaço da linguagem que ultrapassa a lógica, e que revela essências

para além de qualquer conceito.

Neste lugar mora a poesia, que vem à luz não só através dos poetas, que têm o dom de transformá-la em Arte, mas através de toda pessoa que ponha sua fantasia em movimento. Na nossa roda, aquecida pelo afeto, a poesia se fez traço, cor e palavra no mistério do gesto que reinaugura a vida toda vez que nos permitimos brincar...

BIBLIOGRAFIA

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes, 1974

DARTIGUES, A. *O que é Fenomenologia?*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973

HENDERSON, Joseph L. "Los mitos antiguos y el hombre moderno". In: JUNG C.G. (org.) *El Hombre y sus Símbolos*. Buenos Aires: Aguilar, 1974

JUNG, C.G. *Aion – Estudos Sobre o Simbolismo do si Mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1982

JUNG, C.G. *A Prática da Psicoterapia*. Petrópolis: Vozes, 1981

PONTY, M. M. *Textos Escolhidos*. Coleção "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1975

CARLOS VOGT

UNICAMP



A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DA UNICAMP E A BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

POR MARCOS S. QUEIROZ *

R

evista Resgate –
Fale um pouco
da sua formação
profissional.

C a r l o s

Vogt – Bem, eu fiz grupo escolar em Sales Oliveira, que é uma cidadezinha da alta Mogiana, perto de Ribeirão Preto. Depois fiz ginásio em Orlandia, numa cidade vizinha e depois, influenciado por um professor de Português, professor Cyro Armando Catta Preta, que é poeta, fui fazer Clássico em Ribeirão Preto. Estudei sempre em escolas estaduais, na época eram as melhores. Para entrar nelas tinha que fazer exame de seleção. Em Ribeirão Preto, fiz dois anos de clássico.

Resgate – Teve alguém que influenciou os seus estu-

Nesta entrevista, o ex-reitor e atual presidente da Fapesp, Carlos Vogt, fala de sua formação profissional, desde o ensino fundamental em Sales de Oliveira, até chegar à Universidade, quando encontrou em Antônio Candido seu principal conselheiro. Vogt critica o paternalismo do Estado brasileiro e diz que a estrutura na Universidade é o reflexo que esse paternalismo tem na organização das demais instituições. A presente entrevista foi concedida em 2000, antes, portanto, de Vogt assumir a presidência da Fapesp.

dos nessa época?

Vogt – Sim, tive uma professora de Português e Literatura, Florianete Guimarães, que teve bastante influência no que eu fui fazer depois. No terceiro ano, então, eu decidi ir para São Paulo, para fazer o terceiro ano do Clássico. Fiz um outro exame de seleção para entrar no Roosevelt da São Joaquim, que era um colégio famoso, e aí tive professores importantes e ilustres. Bom, terminei o colégio e voltei para o interior, tinha alguns elos afetivos não resolvidos, que tiveram muita importância nessa decisão. Então, eu fiquei seis meses em Sales Oliveira, sem fazer nada e, seis meses depois, decidi que estava na hora de voltar para São Paulo. Voltei e retomei o

cursinho para prestar vestibular no Maria Antonia.

Resgate – Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP?

Vogt – Sim, eu fiz vestibular para o curso de Neolatinas e também para a Faculdade de Direito da São Francisco, em fins de 1961. Eu comecei a cursar as duas faculdades em 1962, mas depois parei com a faculdade de Direito, porque eu precisava trabalhar também, e comecei a dar aulas em cursinho. Fiquei só na Maria Antônia com o curso de Neolatinas, depois Português, até 1965, quando terminei o curso. Em 65 eu estava trabalhando e casei com a Alidê, a mãe da Marianna, minha filha. Em 68 eu retomei formalmente meus estudos, com a pós-graduação em Teoria da Literatura, Teoria Literária e Literatura Comparada, um curso do Professor Antônio Candido. A pós-graduação era uma espécie de especialização. Em 68, houve a disputa e o enfrentamento com as tropas do governo, que estavam aquarteladas lá no Mackenzie, com o apoio de alguns segmentos de dentro

do Mackenzie. Foi quando eles destruíram o prédio da Maria Antônia. Nós tínhamos tomado o prédio da Maria Antônia, nós conseguimos mudar até a estrutura

“

Em 1968, houve a disputa e o enfrentamento com as tropas do governo, no Mackenzie. Nós tínhamos tomado o prédio da Maria Antônia, conseguimos mudar até a estrutura da instituição universitária.

”

da organização, digamos, da instituição universitária, refletindo o que acontecia na França em 68. Várias dessas mudanças influenciaram a criação dos departamentos. O sistema militar abriu uma quantidade de

universidades e a reforma universitária de 68 contemplou essas mudanças todas. Da Maria Antônia, nós mudamos para o prédio da Geografia e História, em 69, na cidade universitária.

Resgate – Quem foram seus professores nesta ocasião?

Vogt – No segundo ano do curso, eu fui aluno do próprio Candido, do Rui Coelho, do Paulo Sales Gomes e do Osvaldo Elias Xidieh, que deu um curso de Literatura popular excelente. Nós tínhamos essas aulas na Aliança Francesa, na General Jardim, e era uma satisfação. Tinha um curso sobre História do Cinema dado pelo Paulo e nós assistíamos desde os primeiros filmes do expressionismo alemão até o Cinema Novo Brasileiro. Foi um momento incrível, em que tudo era polêmica. Nós recebíamos também alguns intelectuais precursores do movimento estruturalista e tudo isso causou uma grande impressão em mim. Foi nessa ocasião que surgiu a conversa sobre Campinas, sobre a Unicamp.

Resgate – Quando o sr.

se vinculou ao quadro docente da Unicamp?

Vogt – A Unicamp tinha sido criada em 66. Em 69, o professor catedrático da cadeira de Francês, Albert Audiebert, veio me falar que eu tinha que ir para a França, para fazer doutoramento. Eu disse: “não posso ir”, porque, na época a bolsa era de 700 e poucos francos, e eu não tinha condições de viver com tal valor, eu era casado. Aí, passou um tempo, eu me encontrei com ele e ele me disse: “Eu tenho uma solução para você. Tem um projeto de criação de um departamento de lingüística, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, e eles estão recrutando pessoal para ter uma formação na França e quero saber se você se interessa”. Eu estava interessado em Teoria Literária, fui conversar com o Antonio Candido, que era uma espécie de conselheiro, uma espécie de consultor informal para o projeto. Quem estava coordenando o projeto de formação das unidades de Ciências Humanas era o professor Fausto Castilho. Aí eu falei com o Antonio

Candido e ele disse: “você tem que ir, é importante”. Foi então que eu decidi vir para Campinas conversar com o Fausto, que já tinha mandado a primeira turma para lá,

“

Eu estava interessado em Teoria Literária. Fui conversar com o Antônio Candido, que era uma espécie de conselheiro. Aí ele disse: “você tem que ir, é importante”. Foi então que eu decidi vir para Campinas.

”

que era o Luis Orlando, o André Vila Lobos, o Antônio Augusto Arantes e o Barone, um matemático que depois foi para a USP.

Resgate – Qual era a

idéia do Fausto para a lingüística?

Vogt – O Fausto tinha muito essa idéia de que se criasse aqui um núcleo inovador de Lingüística, que tivesse uma base em Matemática, de maneira que isso atendesse aos requisitos que, obviamente, já estavam anunciados em vários artigos da Lingüística como ciência piloto para as ciências humanas em geral. Isso tinha a ver também com o nascimento da antropologia estrutural, que tinha essa coisa toda da Lingüística.

Resgate – A idéia era formar uma base “hard” para as Ciências Humanas?

Vogt – Sim, uma ciência minimamente quantificável, que concordasse com os paradigmas científicos. E dentro dessa concepção, lá fomos nós.

Resgate – E o sr. subcreveu a idéia?

Vogt – Todos nós subcrevemos. Quando eu fui para lá, todo o projeto era baseado nesse ponto de vista. A lingüística era muito influenciada pela matemática, pela teoria dos conjuntos. Tudo começou com o Saussure, o

verdadeiro fundador da lingüística. O seu livro *Curso de Lingüística Geral* resultou de uma série de conferências que ele fez no começo do século, ele ainda trabalhava com lingüística histórica, que era o que na época ainda predominava. Mas o livro continha partes extremamente inovadoras que correspondem à criação da nova ciência, da chamada Lingüística. O livro foi uma montagem de seus discípulos e de anotações de estudantes. Esse é o destino de alguns grandes livros, eles não são escritos pelo autor, eles têm, digamos, uma escritura coletiva, e passam a funcionar como uma espécie de bíblia, por que eles fundam um novo campo de conhecimento.

Resgate – O sr. diria que a lingüística contém dentro de si um projeto interdisciplinar, interface com Teoria Literária, Matemática, Fisiologia, Neuro-fisiologia?

Vogt – A Lingüística é sentida, desde o começo, como uma ciência piloto, capaz de constituir também uma referência paradigmática para as Ciências Humanas, constituir-se, então, como uma ciência efetivamente-

te. Há um livro magnífico, de um lógico francês Robert Blanché, que se chama *Estruturas Intelectuais*, em que desenvolve toda uma construção para mostrar

“

A Lingüística é sentida, desde o começo, como uma ciência piloto, capaz de constituir também uma referência paradigmática para as Ciências Humanas, constituir-se, então, como uma ciência efetivamente.

”

que as estruturas lógicas são simbolicamente representativas.

Resgate – Admite um *a-priori*?

Vogt – Sim, você tem

um *a-priori* lógico, que na verdade é um estruturante, a partir do qual você constitui então todos os sistemas, seja o lingüístico, seja os campos morais, psicológicos e a própria lógica científica. Esse movimento todo foi muito estimulante. E tem também a Teoria da Linguagem com a visão do Austin, a Teoria da Linguagem como um ato de fala, e assim por diante, isso nos anos 60. Muita coisa acontecia também com as ciências “hard”, porque você tem no final do século, desde a segunda metade do século XIX, as origens da Física Quântica, que revolucionou a Física. Você vai ter a teoria da relatividade, quer dizer que houve uma revolução total, digamos dentro do paradigma da Física Mecânica. Você tem uma efervescência que vai crescendo, e o mundo transformava-se também política e socialmente. O grande império Austro-Húngaro está em franca decadência. Um mundo, portanto, cujo centro cultural é justamente onde Freud viveu com a família. Esse mundo, de repente, se viu ruindo, com todos seus valores.

Resgate – E surgiram novas formas sociais ...

Vogt – Exatamente, as novas forças, que vêm dos trabalhadores, do socialismo, forças que vêm da própria classe média baixa e de outros segmentos, constituindo digamos todo movimento de agitação cristã. Isso é de uma efervescência, de uma transformação, quer dizer, o cenário está mexendo e o mundo acaba de fato estourando na I Grande Guerra. Toda uma geração é educada dentro das trincheiras, que vai germinar exatamente o nazismo, e Hitler era exatamente o representante dessa coisa.

Resgate – Stalin também...

Vogt – Sim, esse mundo é o mundo no qual nós nos criamos, nossas referências culturais e intelectuais vêm daí, elas chegam aqui no Brasil por vários caminhos. Acho que a primeira menção a Freud no Brasil foi em 1919 no artigo de Franco da Rocha, se não me falha a memória, publicado na *Revista Brasil* que era do Monteiro Lobato. A psicanálise entra aqui sob a for-

ma pejorativa do sexualismo esquematizado por intelectuais católicos.

Bom, e é nesse mundo que nós asseguramos nossas referências.

“

Um contraponto ao projeto da USP aparece com a Universidade de Brasília, uma universidade que nasce nos anos 60 dentro de uma concepção muito moderna, com alta participação do setor produtivo, setor tecnológico etc.

”

Resgate – É nesse contexto que surge a universidade brasileira?

Vogt – Isso, exatamente. Se a gente tomar como referência a primeira grande

universidade de fato no Brasil, que é a USP, vemos que ela nasce como um projeto muito claro, um projeto muito ligado às oligarquias do Estado, traduz uma mistura de tempos novos, de modernização, e ela nasce como reação ao fato de São Paulo ter perdido a Revolução Constitucionalista em 32. Ela nasce como reação àquilo que é considerado retrógrado pelas classes oligárquicas, ao mesmo tempo em que promove a crença na formação e capacitação racional. Um contraponto ao projeto da USP aparece com a Universidade de Brasília, uma universidade que nasce nos anos 60 dentro de uma concepção muito moderna, com alta participação do setor produtivo, setor tecnológico etc. Essa universidade teve seu curso inicial interrompido pelos militares de maneira muito mais forte do que em outras universidades, com um número muito grande de cassações de docentes e uma gestão paralela à universidade.

Resgate– A idéia era criar em Brasília ciclos básicos, como na Unicamp?

Vogt – Isso. A experiência do Zeferino Vaz como reitor em Brasília, nesses anos terríveis, não foi feliz. Ele acabou saindo de lá desgostoso com a universidade, mas a universidade muito desgostosa com ele também em relação aos alunos etc.

Resgate – Foi depois dele ter estado em Ribeirão Preto?

Vogt – Foi. E aí ele deixa Brasília, e vem tocar o projeto da Unicamp, onde, nesse sim, ele foi bastante feliz. A discussão do projeto Unicamp é interessante, porque, desde o início, é um debate de uma universidade moderna, de inserção social bastante grande, envolvendo uma forte interação com o setor produtivo. Veja por exemplo a Física, que trouxe pesquisadores importantes como o Sérgio Porto, o Cerqueira Leite, o José Ripper, entre outros, que estavam nos Estados Unidos e que mantinham interação com o setor produtivo. Na Economia havia um programa com as microempresas. Essa é, digamos, a ideologia da construção da Unicamp, um forte envolvimento com a

comunidade.

Resgate – Esse projeto abrangia também as Ciências Humanas?

Vogt – Sim. O criador

“

A discussão do projeto Unicamp é interessante, porque, desde o início, é um debate de uma universidade moderna, de inserção social bastante grande, envolvendo uma forte interação com o setor produtivo.

”

da Unicamp, Zeferino Vaz, tinha muito essa concepção abrangente da universidade e, conseqüentemente, da cultura, e do processo educacional como sendo o processo fundamental na formação do ho-

mem integral, do homem humanista e do processo civilizatório. Bem, em 1969, quando eu vim para cá, a universidade funcionava dentro dessa concepção integradora, todos os cursos tinham essa estrutura de curso básico, dois anos de curso básico.

Resgate – Isso valia para todos os cursos, Medicina, Engenharia, Física, Ciências Humanas?

Vogt – Todos os cursos. Nas Ciências Humanas, por exemplo, havia dois anos comuns para a Linguística, para a Economia e para as Ciências Sociais. Inclui o logotipo da Unicamp representa esta idéia: os institutos e as faculdades gravitando ali em torno do ciclo básico, que é uma espécie de “ágora”, que reúne todos os saberes e as três bolinhas vermelhas nas pontas, segundo o próprio Zeferino, simbolizavam as grandes áreas do conhecimento: as Humanidades, as Ciências, as Artes e as Tecnologias, com seus raios irradiando e espalhando...

Resgate – Isso simbo-

liza o aspecto interdisciplinar do conhecimento?

Vogt – A universidade impregnou-se muito disso, ela nasceu, portanto, exatamente como você diz, com esse espírito interdisciplinar, da multidisciplinaridade, claro que depois os cursos foram semestralizados, houve muitas mudanças, acabou-se com o ciclo básico, mas a vocação da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade permaneceu. Tanto é assim que, na sequência, quando o professor José Aristodemo Pinotti foi reitor, de 82 a 86, o Paulo Renato Costa Souza passou a coordenar um órgão que se chamava ADU (Assessoria de Desenvolvimento Universitário). Foi, então, que surgiu o projeto da criação dos Centros e Núcleos.

Resgate – Eu gostaria de entender um pouco melhor esse processo. Por que uma universidade que nasce com essa vocação, volta para a comunidade e para interdisciplinaridade, deixa de assumir esta proposta como prioridade?

Vogt – O que aconteceu foi o seguinte: você tinha

uma estrutura universitária, no Brasil, que reproduzia muito a estrutura alemã nas universidades, havia o professor catedrático, e nós inclusive reproduzimos aqui a figura do

“

A universidade nasceu, portanto, exatamente com esse espírito interdisciplinar, da multidisciplinaridade. Claro que depois os cursos foram semestralizados, houve muitas mudanças, acabou-se com o ciclo básico, mas essa vocação permaneceu.

”

professor livre-docente, que é tipicamente alemão. Porque, na verdade, a única pessoa que podia dar aulas era o professor catedrático e, claro, com o aumento da demanda, com a massificação e democratização

do ensino, isso se tornava impossível e a criação do professor livre-docente habilitava um outro professor, que não fosse catedrático, a dar aulas também. A primeira grande transformação foi mexer nessa estrutura, digamos, de competências, que significou acabar com o professor catedrático, criar a figura de professor titular, criar os departamentos e democratizar o processo desses órgãos e os níveis de competência acadêmica para o exercício de aulas e de orientação. Foi então que a capacidade não só de dar aula, mas de orientar e até mesmo de exercer o poder político, sendo chefe do departamento, passou a ser uma atribuição do nível de doutor.

Resgate – Quando isso ocorreu na Unicamp?

Vogt – Isso ocorreu desde que a Unicamp nasceu, ela nasceu dessa maneira, porque ela funcionou durante um bom tempo com o estatuto da USP e depois, com as crises proporcionadas na época do governador Maluf, ela passou, sobretudo no começo dos anos 80, por uma série de delimitações próprias. Em decorrência

disso, na época do reitor Plínio Alves de Moraes, a Universidade sentiu necessidade de criação urgente não só de um estatuto próprio, mas também de uma organização institucional que refletisse os anseios da comunidade e a dinâmica do processo político interno.

Resgate – Parsons, o grande sociólogo americano, por exemplo, discute esse processo, essa transição na universidade para um sistema de poder colegiado, no qual a liderança é diluída no colegiado departamental, onde o poder é partilhado, democrático, então isso vigorava nos Estados Unidos nos anos 30 e 40 e ainda vigora.

Vogt – Sim, porque você, ao invés de ter um professor catedrático, você tem aí um corpo de professores titulares, um corpo de professores adjuntos, um corpo de professores doutores. Nesse contexto, você horizontaliza o poder.

Resgate – É verdade dizer que esta estrutura pode se corromper por cau-

sa do paroquialismo, frequente na estrutura departamental da universidade brasileira, embora não tenha ocorrido nos Estados Unidos?

Vogt – O que se perce-

“

O que se percebe é que os departamentos foram, de certa forma, cristalizando um corporativismo que não acompanhou a dinâmica da produção científica, da produção acadêmica, tampouco da criatividade.

”

be é que os departamentos foram, de certa forma, cristalizando um corporativismo que não acompanhou a dinâmica da produção científica, da pro-

dução acadêmica, tampouco da criatividade. Tanto é assim que, hoje, os recortes acadêmicos criativos da pesquisa e do desenvolvimento universitário se fazem por desenhos que não têm nada a ver com o desenho departamental. São feitos por grupos que se juntam, sejam eles disciplinares ou interdisciplinares, seja como for, mas que não estão comportados no limite do departamento.

Resgate – Nas fronteiras do departamento...

Vogt – Exatamente. Isso tem muito a ver, de um lado com a própria dinâmica do conhecimento, que foi se tornando cada vez mais um conhecimento cujos limites tradicionais foram superados, no processo de transformação e criação de novos campos científicos. Agora, isso tudo tem a ver com uma questão crucial no Brasil que não ocorre nos Estados Unidos, que é a questão do tipo de vínculo trabalhista. No Brasil, o professor tem estabilidade no emprego, o que não ocorre nos Estados Unidos

e essa questão é importante para a produtividade do trabalho.

Resgate – Nos Estados Unidos, se você tem que renovar seu contrato de trabalho, você tem que mostrar produção e a produção de um membro da equipe eleva toda equipe. No Brasil, o processo pode ser o inverso, uma produção de alguém no departamento pode causar ciúmes, inveja...

Vogt – Os “papers” nos Estados Unidos sempre refletem um trabalho coletivo, mesmo que eles sejam individuais. O professor vale não só pelo que ele produz, em conhecimento etc., mas ele vale pelos recursos que ele consegue levar ao seu departamento, para possibilitar as pesquisas. Produzir, nesse contexto, significa desenvolver a capacidade de socializar o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, buscar também fontes e recursos para permitir que todos possam produzir. Trata-se de uma dinâmica muito grande, que envolve uma sociedade onde a instituição do libera-

lismo chegou ao ponto máximo, coisa que nós estamos longe ainda para assumir em nosso meio. Nós temos uma estrutura paternalista do estado brasileiro e a estrutura na Universidade é o reflexo que esse

“

Os “papers” nos Estados Unidos sempre refletem um trabalho coletivo, mesmo que eles sejam individuais. O professor vale não só pelo que ele produz. Vale também pelos recursos que ele consegue levar ao seu departamento.

”

paternalismo tem na organização das demais instituições.

Resgate – Então o que atrapalha na Universidade

pública brasileira é o paternalismo?

Vogt – Não tenha dúvidas, a palavra chave é essa. O paternalismo que, por exemplo, se manifesta no fato de que, nos departamentos, os professores podem se digladiar à vontade, mas na hora das atitudes, a preguiça, a improdutividade acaba sempre sendo acobertada por todos. Como essas coisas não mudam de uma hora para outra, os processos de avaliação institucional são importantes, a avaliação não é simplesmente para fazer competição de *ranking* da *playboy*, para saber quem é mais..

Resgate – Mas é importante para a universidade estabelecer uma política...

Vogt – De motivar, de colocar de maneira aberta para o outro uma norma, um padrão de expectativa, isso significa a possibilidade de olhar criticamente aquilo que está sendo feito, mas tem também uma eficácia interna muito grande, que é a de substituir o paternalismo por novas normas institu-

cionais, baseadas na competência e na produção.

Resgate – Está havendo na Unicamp esse processo?

Vogt – Do ponto de vista institucional, não. Mas ele existe do ponto de vista da produção dos grupos e dos pesquisadores que acabam, pela dinâmica do próprio conhecimento, estabelecendo redes de relações que são muito dinâmicas e criativas. As agências financiadoras têm proporcionado estímulo a esse tipo de produção, então, isso sim está acontecendo. Há cinco anos atrás o Brasil participava da produção mundial de ciência com 0.6% e, agora, a sua participação é de 1.4%. O que é mais importante é que essa produção não só dobrou como também houve um processo de descentralização da sua produção.

Resgate – Não está mais concentrada no Estado de São Paulo?

Vogt – Ela está concentrada ainda, já que São Paulo é responsável por mais de 50% da produção científica do país, tendo a FAPESP, uma agência de fo-

ramento que não tem similar em todo o país. Mas esta concentração está diminuindo, principalmente porque a produção científica tem crescido em outros lugares, em outras regiões, o que é uma

“

Uma condição importante para diminuir o paternalismo seria descentralizar a composição do orçamento da universidade e execução orçamentária. Isto é, tirar do centro do poder a capacidade de concentração política.

”

coisa muito importante.

Resgate – O que fazer para diminuir esse paternalismo?

Vogt – Uma condição importante para diminuir o

paternalismo seria descentralizar efetivamente a composição do orçamento da universidade e execução orçamentária, isto é, tirar do centro do poder a reitoria e a capacidade de concentração política que ela continua a ter e, ao mesmo tempo, distribuir os direitos e as responsabilidades inerentes à gestão dos recursos.

Resgate – Como isso poderia ser feito?

Vogt – Com planos de metas, com contratos de realizações de cursos, pesquisa, produção etc. que vão dando a cada departamento uma responsabilidade de gerir, de produzir, e de gozar essa autonomia com responsabilidade. O sistema como um todo precisaria mudar a sua concepção, até mesmo do ponto de vista das agências financiadoras federais, que precisariam, cada vez mais e urgentemente, começar a conceder não só bolsas ou auxílios individuais, mas recursos na forma de *grants*. Como o pesquisador, o grupo ou a entidade gerenciam esses recursos, se eles gastam mais nisso ou mais naquilo, não importa, não tem o menor problema, se ele pega

uma rubrica daqui põe pra lá. O que importa é a instituição ter o resultado, o objetivo alcançado.

Resgate – Se os resultados estiverem aquém dos objetivos, o prejuízo será de todos.

Vogt – No fundo, é preciso, realmente, que haja uma sistemática que possa avaliar, a cada ano, o desempenho dos departamentos, das unidades, dos centros e núcleos e da própria Unicamp. As únicas unidades que são avaliadas atualmente são os Centros e Núcleos. O problema é que o avaliador é, ele mesmo, considerado acima da lei, acima de qualquer suspeita pelo sistema, porque ele próprio não é avaliado, já que os avaliadores em grande parte vêm dos departamentos. Eu não estou falando de avaliação pessoal, mas de avaliação institucional. Isso cria uma perversão no sistema, porque você cria um sistema de casta, um sistema que acaba reconhecendo castas implicitamente. É uma situação lamentável, que consolida o paternalismo e a ine-

ficiência.

Resgate – A casta seria o que? Uma casta dos docentes em relação à de pesquisadores?

Vogt – Exatamente. Isso é um total absurdo. O que nós

“
As únicas unidades que são avaliadas atualmente são os Centros e Núcleos. O problema é que o avaliador é considerado acima da lei, acima de qualquer suspeita, porque ele próprio não é avaliado. A maioria vem dos departamentos.”

almejamos é uma sociedade democrática em que a liberdade é fundamental para a produção do conhecimento. Com isso, você tem que ter uma instituição organizada com res-

peito ao mérito acadêmico, a hierarquia tem que estar assentada no mérito acadêmico e não baseada no fato de que uns são docentes e outros são pesquisadores. Isso é um artifício administrativo intolerável, porque classifica docentes e pesquisadores em cidadãos de primeira e segunda classe, é um completo absurdo, que põe as instituições num estado de pré-institucionalidade, o que é muito ruim.

Resgate – Pré-modernidade também...

Vogt – Eu acho que uma das maneiras de romper com esse paternalismo seria uma avaliação ampla, geral e irrestrita da vida acadêmica, da vida institucional etc. É fundamental romper também com essas hierarquias artificiais, que não são baseadas na competência. Uma avaliação das unidades e dos departamentos traria à Universidade uma dimensão maior do que os interesses miúdos, de desavenças entre colegas, de grupos políticos, que consomem muito da energia do docente/pesquisador. Então o que existe é um ranço, políticas pequenas, que recortam a vida

obscura de muitos desses departamentos, e tudo isso tinha que vir à luz.

Resgate – Por que nunca ninguém ainda pensou em implementar tal iniciativa?

Vogt – Eu mesmo tratei disso quando fui reitor, eu tentei criar um processo de avaliação permanente, que foi instalado e produziu resultados bem interessantes. Infelizmente, nas duas gestões que sucederam à minha, o projeto não foi levado adiante, embora ele seja fundamental para que a Universidade consiga ver-se a si mesma e, assim, fazer os

ajustes necessários à sua identidade institucional.

Resgate – Como a Unicamp se coloca diante do momento pelo qual o país atravessa?

Vogt – Você sabe que isso faz parte de um momento de mudança, o país está mudando, o processo de transformação é muito grande. O Brasil experimentou um desenvolvimento perverso no processo de conquista de valores democráticos. Ele sofreu uma inversão de prioridades, porque primeiro foram conquistados e concedidos direitos sociais e políticos, e

não os direitos civis de cidadania, que só muito tardiamente começaram a se desenvolver. A falta da consciência de cidadania é grave, porque permite a corrupção e a falta de consciência moral, que convivem no trato da coisa pública. As Universidades públicas têm um importante papel nas conquistas da cidadania e elas vivem também essa transformação. Eu sou otimista, eu acho que essa transformação vai ocorrer, nós já estamos vivendo isso.

* Marcos S. Queiroz é pesquisador titular e diretor-associado do Centro de Memória da Unicamp.

A psicologia ancestral ensinando a educar hoje



Munduruku, Daniel
*O Banquete dos Deuses -
 Conversa Sobre a Origem
 da Cultura Brasileira.*
 São Paulo: Angra,
 1999, 126 p.

ZULA GARCIA GIGLIO

Doutora em Psicologia da Educação e pesquisadora do Centro de Memória/Unicamp-CMU

“As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporciona a compreensão do todo. Para compreender a sociedade tradicional indígena é preciso entender o papel da memória na organização da trama da vida.” (p 32).

Dividido em dez pequenos capítulos, este livro trata dos aspectos básicos de um processo educacional, sendo escrito do ponto de vista de um educador pertencente ao povo indígena Munduruku. Seu autor é um índio deste povo e há muitos anos dedica-se à tarefa de educar crianças e jovens; possui formação acadêmica convencional: cursou Faculdade (História e Psicologia), pós graduou-se (Antropologia Social), mantém atividades acadêmicas dentro e fora do Brasil e também envolve-se no trabalho de resgatar a cultura de seu povo e de outros povos indígenas do Brasil.

Daniel Munduruku inicia seu livro – o único que escreveu para adultos até agora – discutindo o valor da consciência da ancestralidade como elemento fundador do equilíbrio e da identidade. Defende a idéia de que não há felicidade sem identidade, a qual, por sua vez, não se completa sem ligações históricas e continuidades culturais.

Traz a complexa questão dos valores na educação, denunciando a mixagem e confusão de papéis reinantes na Escola e na Família e no âmbito de suas relações mútuas. Pela ótica do índio discriminado, fala e exemplifica o preconceito da civilização ocidental ao diferente, explicitando as representações do índio na cultura brasileira que contribuem para visões negativas do indígena no discurso da Escola, no livro didático. Por trazer ao leitor o duplo ângulo crítico – o do índio e o do cidadão que é – seu texto possui a argúcia necessária para provocar no leitor insights sobre comportamentos e concepções, permitindo uma compreensão simples e clara de quais são as urgências da Educação hoje.

Discorre depois sobre o papel da memória na organização da vida: como a memória (ancestral) confere significado e sentido às regras. Fala sobre como a Natureza pode ensinar a disciplina essencial à vida.

Explica a reverência pela terra entre os povos indígenas e os princípios de organização que esta reverência rege:

- 1) A visão da terra como mãe;
- 2) Todos os homens têm o mesmo caminho e o mesmo valor;
- 3) O mundo tem uma alma;
- 4) Existe uma gratidão essencial à Mãe Terra.

A manifestação desta gratidão é que faz o homem ser o banquete dos deuses. O comportamento harmônico e co-criativo do homem com seu meio e com seus pares é que gera a energia que mantém os deuses vivos e dispostos a investir na humanidade e em seu planeta... Esta é a metáfora da proposta indígena para nossa sobrevivência e felicidade, daí o nome do livro que explica com simplicidade o para quê da educação.

O Autor desenvolve em seguida a idéia da vida como teia, segundo a tradição do povo Munduruku: estamos – tudo e todos – interligados. Desta concepção emerge sua metodologia. O primeiro passo educativo é ouvir os jovens – ouvir seus sonhos – e ensiná-los a ouvirem a si mesmos. “(...) na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora (...)” – pág. 71.

A convivência estreita com os pais é, ela própria, o aprendizado do ambiente, das tarefas, de tudo que é necessário à sobrevivência. Todos participam: a vida da família é vivida integralmente por todos e é naturalmente que cada um se apossa do saber de todos, através dessa vivência partilhada.

Fala da mentalidade brasileira “conformista e transferidora de responsabilidades” (pág. 81), que leva a uma letargia de certa forma cultivada pelos mecanismos de difusão ideológica do Estado. Conta a história dos órgãos governamentais voltados para o índio e o efeito desastroso de sua política para as comunidades indígenas, desde os primeiros tempos

das expedições do Mal. Rondon até chegar à Funai dos anos 90. Comenta com indignação, mas também com serenidade, que a indiferença dos brancos pela dizimação dos povos indígenas tem a mesma raiz da letargia do povo diante dos desmandos políticos. Segundo o autor, em nossa sociedade as pessoas não perceberam que somos todos uma unidade, um organismo, cuja vida depende da interação responsável de cada parte do todo, por isto nossa sociedade padece ainda de tantos desequilíbrios.

Ele discorre sobre o respeito e prioridade concedidos às pessoas mais velhas – embora elas não sejam as detentoras do conhecimento, que é partilhado por todos na tribo. “*A ela (a pessoa mais velha) é dado o direito de ser mestre e de exercer a sua sabedoria*” (pág.92).

Fala da oralidade tão essencial à nossa cultura, herdada das influências índia e africana, e do poder da palavra, ferramenta do educador que o Autor considera como sendo ainda a essencial.

As referências bibliográficas são todas comentadas pelo autor no final. Com isto o leitor tem acesso a uma compreensão mais ampla do texto e das razões pelas quais as diversas obras foram citadas pelo escritor. Ainda, o leitor ganha uma orientação para eventuais leituras no âmbito da temática da obra.

O Banquete dos Deuses é uma leitura significativa especialmente porque o educador que a produz traz o ponto de vista de um grupo minoritário, sendo capaz de fazer com legitimidade uma crítica de dentro para fora de alguns princípios que têm regido a política nacional de educação. De forma bastante clara e com simplicidade, este livro provoca insights quanto a preconceitos mal adivinhados na cultura e a posturas hegemônicas destrutivas dentro do sistema educacional.

Poema

EUSTÁQUIO GOMES

Três poemas

I

Não vou mais fazer a grande experiência
da arte.
Vou só plantar meu pé de ficus no quintal
e dormir dele, à sombra.
Meu adorno é um benjamim comprado
para melhor prover a luz
do jirau onde medra a fúcsia
e a buganvília
respira.

II

Deus morreu, também as musas.
A última se enforcou na forquilha dum ideograma.
Eis o cadáver a meus pés, desidratado.
Lá fora aumenta o clamor dos iniciados.
Estão se matando com tiros de festim.
Pum! Pum! Pum! Adeus! Adeus! Adeus!
Reviro os corpos com a ponta do sapato.
Tão leves, tão limpos, hectoplásmicos.
Que belos românticos não dariam.

III

As rodadas de conhaque da Rua Única
sob o caramanchão (violões) sob o nada
de onde em quando uma folha se desprendia.
Os chorões lembrando certa noite africana
ou outra noite mais abissal ainda.
Eram estrelas tão grandes como uvas de vez
as que saíam do bojo dos cavaquinhos.
Sombras deslizavam pelas saias, se aninhavam
e um perfume doido de mato passarineiro
(eh, castelã! eh, aldebarã! eh, acauã!)
o menino enfiava o dedo no nariz
e saudava a manhã.

Poema

CRISPIM CAMPOS

a tessitura deste silêncio
sabendo que estás longe,
aquele peixe no aquário
que me olha com um
olhar de fundo de mar.

te olho quando longe
meu olhar vira
caixeiro-viajante.

nas crianças que brincam
inocentes neste parque
te vejo crua em cacos
em esparsos relatos
de nossa vida cotidiana.

te vejo com olhos
que a distância vive
a comer.

Estresse e trabalho de monitoras de creche: uma abordagem multidisciplinar

Tese de doutorado defendida no Departamento de Psiquiatria
e Psicologia Médica da Faculdade de Ciências Médicas-Unicamp
Orientador: Professor Dr. Marcos S. Queiroz

MARIA
CECÍLIA
MASSELI

As rápidas, profundas e significativas transformações na maneira de viver do homem moderno têm popularizado sobremaneira a experiência e decorrente alusão ao estresse.

Apropriada cientificamente para designar pressão, tensão (ou desgaste provocado por), esta palavra tem freqüentado cada vez mais o vocabulário do homem comum, para expressar a experiência psicossocial de enfrentamento das dificuldades impostas pelo cotidiano. Enquanto o senso-comum guarda estreita relação entre que a vivência e a representação do estresse, o mesmo não ocorre com seu conceito científico. Diante da incapacidade humana de analisar e compreender os fenômenos em sua totalidade complexa, o conhecimento científico é freqüentemente construído de forma fragmentada, separando os distintos conceitos a respeito de um mesmo fenômeno, conforme a visão de mundo, a abordagem e os instrumentos metodológicos empregados por quem o constrói. Tais cisões

epistemológicas, conceituais e metodológicas têm limitado o papel que a ciência pode e deve desempenhar na promoção de saúde mental, enquanto construtora de conhecimentos que instrumentalizem o homem comum na sua experiência cotidiana de estresse.

O presente estudo nasceu do desafio de pesquisar sobre estresse de maneira a buscar integrar alguns de seus aspectos – bio-psicossociais, quantitativo-qualitativos, individual-coletivo, objetivo-subjetivo, científico-senso comum, entre outros – até então investigados isoladamente. Assim, associar a proeminência que o estresse vem assumindo na vida do homem moderno à complexidade de sua natureza multifacetada e ao inerente desafio metodológico configurou-se como altamente instigante, do ponto de vista do desejo que mobiliza o pesquisador ao debruçar-se sobre seu objeto. Mais concretamente, consiste em uma análise multidisciplinar do estresse, na interface que estabelece com o mundo do trabalho.

A pesquisa se iniciou pelo levantamento e mapeamento dos afastamentos por motivo de estresse ocorridos durante um ano (1995) entre os 14.000 funcionários públicos municipais de Campinas-SP. Descobriu-se assim que 39% destes afastamentos correspondia à categoria ocupacional monitora de creche. A próxima estratégia foi a aproximação do cotidiano de trabalho de monitoras de creche para apreender, através das representações sociais que elaboram a respeito do estresse, os significados da experiência para elas. Apesar dessa essência qualitativa, não abriria mão de dialogar com os dados que recursos quantitativos de pesquisa pudessem recolher a respeito do objeto. Foi aplicado um inventário de sintomas de estresse (ISS-LIPP) a funcionários de quatro creches, sendo dois da Prefeitura de Campinas e dois da Unicamp, perfazendo um total de 125 participantes da pesquisa, das quais 71 eram monitoras. Paralelamente, promoveram-se tantos diálogos quanto os identificados pela pesquisadora como instigantes, úteis, possíveis: entre aspectos físicos, psicológicos e sociais; entre dados objetivos e subjetivos; entre recursos quantitativos e qualitativos de investigação; entre os tantos conceitos, disciplinas e teorias elaborados para interpretar as distintas dimensões do real.

A análise do ISS-LIPP mostrou que as monitoras, que ficam em contato direto com as crianças, têm mais chances de serem consideradas estressadas que os demais funcionários das creches. Buscou-se então compreender a correlação entre as experiências de estresse referidas pelas monitoras e a na-

tureza do trabalho que desempenham. A comparação entre duas creches da Prefeitura e duas da Unicamp mostrou que desenvolver a mesma atividade na Prefeitura aumentava significativamente a chance de ser sintomática para o ISS-LIPP, o que apontou para que se buscasse identificar elementos da organização do trabalho, numa e noutra instituição, que se relacionassem às experiências de estresse referida pelas participantes.

A partir do primeiro resultado obtido – entre os funcionários públicos municipais de Campinas, monitora de creche é a categoria ocupacional que mais se afastou por estresse em 1995 – buscou-se compreender que aspectos ligados à identidade da categoria “monitora de creche” a correlaciona ao estresse? Conforme o que foi analisado, a maior incidência de estresse entre as monitoras de creche deve-se ao fato da categoria constituir-se essencialmente de mulheres, cujo desempenho profissional não as exime do cumprimento das exigências doméstico-familiares. Para a maioria, que é solteira ou separada, a baixa escolaridade e profissionalização as obriga a manter um emprego que consideram desvalorizado e mal-remunerado. A tensão permanente para fechar o orçamento doméstico frequentemente as impele a acumular outro trabalho para complementar a renda familiar e a estudar à noite em busca de um futuro melhor para si e para os seus. A maioria (65,2%) considera-se estressada e suas queixas giram em torno de cansaço, transtornos do sono, de memória, nervosismo e sintomas inespecíficos como dores agudas, crônicas ou

difusas, que são dificilmente identificadas por exames clínico-laboratoriais e sistematicamente dissociadas do mundo do trabalho, o que contribui para que seus sofrimentos físicos e psíquicos sejam relegados à invisibilidade. Quando interrogadas, associam mais freqüentemente o estresse a problemas pessoais e/ou familiares. Em contrapartida, em relação ao mundo do trabalho, o fato de preservar sistematicamente as crianças e responsabilizar os adultos pelo seu estresse sugere, por um lado, a necessidade de proteger (talvez de sua própria raiva) as crianças, por considerá-las vulneráveis; e, por outro lado, que identificam nas relações que estabelecem com os adultos no mundo do trabalho não apenas a origem das agressões que as vitimam mas, sobretudo, aquilo que pode e deve ser mudado para melhorar sua qualidade de vida e de saúde, física e, principalmente, mental.

Em relação ao segundo resultado da pesquisa – as monitoras, que se ocupam direta e totalmente das crianças, tendem a ser mais sintomáticas para o ISS-LIPP que as demais categorias ocupacionais da creche, que se ocupam apenas parcial ou indiretamente das crianças – buscou-se identificar o papel que a experiência de trabalhar com crianças desempenha em relação à saúde mental das monitoras participantes da pesquisa.

O que primeiro chama a atenção na aproximação feita à natureza do trabalho das monitoras é que as referências mais freqüentes que elas fazem ao seu trabalho é que gostam muito de criança e que o trabalho é muito desgastante. Como compreender esse pa-

radoxo? Por ser sócio-culturalmente legitimado, o “gostar de criança” se impõe no mundo de trabalho da creche e se reproduz, necessariamente, no discurso (não só, mas principalmente) das monitoras, como que avalizando a necessária confiança que devem suscitar a quem lhes confere as crianças (mães e porta-vozes das instituições). Associa-se a este o fato do trabalho com crianças configurar-se intrinsecamente como mobilizador de afetos, seja porque seu papel se interpõe ao da mãe, na freqüentemente tensa e conflitante relação que estabelece com o filho; seja porque as leva a entrarem em contato com seus conflitos mais profundos, ligados à sua experiência subjetiva de vida; seja porque contrapõe à valorização sócio-cultural da criança o fato de considerarem-se sócio-cultural e economicamente desvalorizadas. No entanto, do que é nelas mobilizado, apenas os afetos considerados positivos – porque geradores de prazer – são bem-recebidos nas relações profissionais. Por serem considerados ameaçadores (da integridade das crianças e das relações de trabalho), os afetos geradores de sofrimento são sistematicamente reprimidos, o que configura-se como desfavorável à saúde mental das monitoras. Das 71 monitoras que participaram da pesquisa 55% considera seu trabalho prejudicial à sua saúde física – em função da maior dependência das crianças menores – e, sobretudo, mental – decorrente da maior exigência emocional das faixas etárias superiores. No entanto, as justificativas de insalubridade que repousam sobre a natureza do trabalho com crianças, como as anteriores, constituem a minoria, quando comparadas ao

fato da maioria delas apontarem ser as relações de trabalho na creche o fator mais prejudicial à sua saúde, especialmente mental.

É com relação ao terceiro resultado da pesquisa – as monitoras de creche da Prefeitura têm 7,6 vezes mais chances de serem sintomáticas para o ISS-LIPP que as monitoras de creche da Unicamp – buscou-se compreender a significativa diferença na incidência de estresse entre as monitoras de creche, numa e noutra instituição. Que aspectos da organização do trabalho podem auxiliar a compreender a desigualdade na distribuição percentual de sintomáticas para o ISS-LIPP entre as duas instituições e assim contribuir na ampliação da compreensão do fenômeno estresse?

Da análise da origem das creches em cada uma das instituições participantes da pesquisa depreende-se que o caráter mais assistencialista, identificado nas creches da Prefeitura (porque criadas para solucionar problemas sociais), contribui para que, tanto com as crianças e suas mães, como com suas colegas e a instituição, as monitoras experimentem (e reproduzam) relações mais autoritárias, nas quais as ações comunicativas, por serem mais sistematicamente distorcidas, configuram-se como mais desfavoráveis à sua saúde mental. Em contrapartida, pode-se também depreender desta análise que o caráter mais democrático, identificado na origem das creches da Unicamp (porque fruto de reivindicações de trabalhadores organizados), desdobra-se no cotidiano de trabalho na creche, possibilitando que as monitoras experimentem relações mais democráticas, que se configuram

como mais favoráveis à sua saúde mental.

Da análise dos desdobramentos das crises político-administrativas-institucionais sobre o cotidiano das creches analisadas e a saúde mental das monitoras depreende-se que as relações mais democráticas de trabalho (como as identificadas nas creches da Unicamp) favorecem que recursos individuais, coletivos e organizacionais sejam acionados no sentido de amortecer os impactos nocivos que as políticas administrativas possam ter sobre as monitoras. Em contrapartida, depreende-se também que relações de trabalho mais autoritárias (como as que se estabelecem entre as creches pesquisadas e a administração central da Prefeitura) impedem que os mesmos recursos sejam acionados, permitindo que políticas públicas em geral configurem-se como mais ameaçadoras à integridade, especialmente emocional, das monitoras.

Em função desta aproximação do contexto histórico em que se inserem as instituições, as creches e as monitoras participantes da pesquisa, alguns conceitos de Habermas evidenciaram-se como bastante profícuos ao estabelecimento de correlações compreensivas entre autoritarismo, democracia e saúde mental. A partir dos conceitos de Mundo da Vida, Sistemas e “patologias sociais”, são analisadas as ações comunicativas que as monitoras estabelecem nas suas relações cotidianas de trabalho com o intuito de identificar o papel que a democratização dessas relações pode ter em relação ao estresse identificado nas monitoras, no contexto das creches analisadas.

Da análise das relações hierárquicas

que se estabelecem nas creches pesquisadas depreende-se que, no contexto analisado da Prefeitura, estas relações configuram-se como mais verticalizadas (porque a origem das decisões se encontra em um plano hierarquicamente superior e fisicamente distante de quem as executa) que no contexto da Unicamp, onde se configuram como mais horizontalizadas (pela proximidade física entre quem decide e quem executa). Tal aproximação configura-se como favorável à coesão em torno dos objetivos e dos meios para alcançá-los e à responsabilização quanto aos resultados, o que se configura como favorável também aos contatos interpessoais, à qualidade comunicativa e à saúde mental das monitoras.

Da análise dos significados que as participantes da pesquisa atribuem às regras de funcionamento das creches nas duas instituições depreende-se que, em seu conteúdo, aplicação e entendimento, essas regras (referentes a horário de trabalho, hora extra, férias, faltas, definição e especificidade das tarefas, carga de trabalho, entre outras que não foram aqui especificamente analisadas) mediam as ações comunicativas que se estabelecem nas relações de trabalho das monitoras, ora qualificando, ora limitando seu potencial democrático e, assim, respectivamente, ora favorecendo (como evidenciam a maioria dos relatos de monitoras de creche da Unicamp), ora desfavorecendo (como evidenciam a maioria dos relatos de monitoras de creche da Prefeitura) sua saúde mental.

Da análise dos critérios empregados nos processos de seleção e remoção para ao

cargo de monitora depreende-se que de seus conteúdos, formas de aplicação e entendimento depende a qualidade dos vínculos que as monitoras estabelecem com sua clientela (as crianças e suas mães), com seus pares (demais monitoras) e com a instituição (suas normas e seus porta-vozes). Mais precisamente, da veracidade atribuída aos conteúdos desses critérios, da correção atribuída às suas normas, da sinceridade atribuída às suas intenções e da inteligibilidade do que é comunicado depende a qualificação dos vínculos que se configuram ora como mais favoráveis à saúde mental das monitoras (como no caso das creches pesquisadas da Unicamp), ora como mais desfavoráveis à saúde mental das monitoras (como no caso das creches pesquisadas da Prefeitura).

Da análise do conjunto dos dados, o conflito entre educar e cuidar emerge como bastante significativo para fazer avançar a compreensão da desigualdade na distribuição dos percentuais de sintomáticas para o ISS-LIPP entre as monitoras de creche das duas instituições participantes da pesquisa. Considerando que é o caráter educativo-pedagógico do trabalho com crianças que o valoriza, inúmeros relatos de monitoras de creche da Prefeitura evidenciam que elas não se consideram, nem são consideradas, educadoras. Cabe às professoras o papel mais importante da creche – o de educar as crianças. Às monitoras cabe apenas o papel de cuidadora das crianças, que é por elas referido como social, institucional e individualmente desvalorizado. O conflito entre educar e cuidar se intensifica na medida em que, administrativamente, as monitoras são as-

sociadas à administração, cozinha e limpeza para compor o setor de apoio, que se distingue em valores, critérios e regras do setor pedagógico, constituído de professoras e diretoras. A desvalorização e a discriminação são experimentadas enquanto privação de direitos e de benefícios, o que concorre para elevar o nível de conflitos nas relações pessoais e limitar as possibilidades de entendimento entre os atores sociais envolvidos. Assim sendo, tal como observado no contexto desta pesquisa, a cisão entre educar e cuidar favorece a elevação do nível de estresse entre as monitoras de creche da Prefeitura. Em contrapartida, a possibilidade de integrar o educar e o cuidar evidencia-se como uma experiência gratificante no cotidiano de trabalho das monitoras da Unicamp, na medida em que possibilita maior espaço à criatividade, à construção de auto-estima, autonomia e responsabilização social, o que se configura como favorável à saúde mental das monitoras em especial.

Da análise do conjunto das representações sociais que são continuamente elaboradas e veiculadas nas creches pesquisadas a respeito do trabalho das monitoras, depreende-se que, tanto em sua elaboração quanto em decorrência de sua veiculação, essas representações sociais (que no contexto da pesquisa significam, para as monitoras, avaliações, mesmo quando informais e implícitas) são, respectivamente, mobilizadas por e mobilizadoras de afetos. A maior concentração de referências a afetos geradores de sofrimento (por oposição aos afetos geradores de prazer) nas entrevistas com monitoras de creche da Prefeitura auxilia a

compreender a diferença institucional na distribuição percentual das sintomáticas para o ISS-LIPP. Do que pode ser identificado como sofrimento que as monitoras das creches pesquisadas da Prefeitura associam às avaliações de seu trabalho destaca-se a decepção com o trabalho e consigo, em função da representação desvalorizadora do trabalho, rebaixadora da auto-imagem da categoria e da auto-estima de suas integrantes; a injustiça experimentada nas relações supostamente igualitárias; o medo das consequências do expressar-se livremente; e tantos outros como raiva, impotência, vergonha e culpa. Nas creches pesquisadas da Unicamp, apesar de inúmeras evidências apontarem no sentido de que, de forma geral, são positivas as avaliações a respeito do trabalho das monitoras, também é significativa entre elas a percepção de que não têm seu trabalho valorizado nem pelas superiores hierárquicas nem pelas mães das crianças, o que se configura como desfavorável à saúde mental das monitoras.

Tal como foi proposta e desenvolvida, esta pesquisa sugere contribuições relativas ao método e ao conteúdo.

Quanto ao desafio metodológico empreendido...

1. A vivência do método enquanto caminho construído na relação com o objeto. Apesar da confortável sensação de segurança que um caminho definido a priori oferece, como buscar desvendar os mistérios da natureza das coisas sem abrir-se às suas novidades?

2. A equação possível para a busca exhaustiva de realizar uma pesquisa cuja abor-

dagem seja quantitativa e qualitativa (para mim no momento) é que a pesquisa é essencialmente qualitativa e utiliza, sempre que necessário, instrumentos quantitativos, da forma como estes se apresentam úteis à compreensão do problema.

3. O conceito do fenômeno investigado é deixado em aberto durante toda a pesquisa para permitir que significados atribuídos por quem o experiencia possam dialogar com os conhecimentos teóricos existentes e contribuir assim para a ampliação de sua compreensão.

A abordagem integradora do fenômeno favorece que o conhecimento assim construído seja reconhecido como significativo e apropriado por quem o experiencia enquanto instrumento de transformação de suas condições objetivas, subjetivas e sociais.

Quanto ao fenômeno pesquisado...

– em relação à relativa invisibilidade, individualidade e decorrente isolamento que caracteriza a experiência do estresse, buscar desvendar seu caráter coletivo – neste caso, relacionados ao mundo do trabalho – configura-se como favorável à saúde mental dos envolvidos, na medida em que contribui para a identificação de seus condicionantes e transformação de seu processo e desdobramentos.

– em relação à natureza do trabalho com crianças é possível identificar que a emergência e recorrência de temas emocionalmente significativos, bem como as consequências danosas de sua repressão ou de seu tratamento inadequado por parte das monitoras justificam um investimento, por parte de cada instituição, em propiciar sua

expressão e instrumentalizar sua elaboração. Pretende-se com isso que, abordadas pelas crianças, as monitoras possam sentir-se menos ameaçadas, portanto, possam reprimir menos que as crianças expressem seus conflitos. Favorecer que as monitoras ampliem sua capacidade de disponibilizar recursos internos mais elaborados configura-se como mais adequado à relação que se pretende educativa entre monitoras e crianças.

E, finalmente, em relação à organização do trabalho nas creches pesquisadas, dois aspectos destacam-se como fortemente relacionados à experiência de estresse:

1. Os significados (e valores) atribuídos ao trabalho – e, conseqüentemente, ao trabalhador – pelos distintos atores sociais nele envolvidos. A percepção de que seu trabalho é valorizado ou desvalorizado (por seus colegas, superiores hierárquicos, por porta-vozes da instituição ou da sociedade) desempenha um papel significativo no valor que cada um atribui a seu papel profissional, na motivação para investimento pessoal no seu desempenho, na gratificação que recebe dele e, portanto, nas experiências que refere de estresse.

– Do grau de compartilhamento de objetivos e premissas entre quem decide e quem executa o trabalho depende o valor atribuído ao trabalho realizado e ao trabalhador que o realiza. O fato do trabalhador não identificar que partilha, com seus pares e com a instituição, seu objetivo de trabalho implica em submeter-se constantemente à tensão de cumprir regras de funcionamento que não são percebidas como corretas e justas em sua

elaboração, nem como sinceras quanto às suas intenções, nem como claras e compreensíveis quando comunicadas. Tais distorções comunicativas dificultam que os trabalhadores atinjam seus objetivos e obtenham satisfação a partir da realização de seu trabalho. Em contrapartida, o fato do trabalhador considerar como seu, de seus pares e da instituição os mesmos objetivos e premissas que norteiam e sustentam a elaboração, veiculação e aplicação das regras de funcionamento do trabalho (por exemplo referentes a horário, faltas, hora extra, férias, especificidade das tarefas, entre outras) qualifica as relações de trabalho, evitando distorções co-

municativas. Ou seja, quanto maior o grau de compartilhamento de objetivos e premissas, maior a probabilidade do trabalhador valorizar-se e ser valorizado pelo trabalho realizado.

Configura-se como relevante e indispensável a abertura de espaços de comunicação que favoreçam às monitoras a expressão dos afetos mobilizados tanto pela natureza como pelas relações de trabalho, oportunizando, desta forma, a elaboração individual destes conflitos e o ganho coletivo mediante a qualificação dos vínculos que as monitoras estabelecem entre si, com a instituição e com as crianças.

Os saberes dos sapateiros

Dissertação de mestrado defendida no
Programa de Pós-graduação em Ciências
e Práticas Educativas da Universidade de Franca
Orientadora: Professora Dra. Margareth Brandini Park

MARIA
MADALENA
GRACIOLI

O caminho traçado para desvendar os saberes dos sapateiros, como são construídos e partilhados, segue pelas trilhas da história da produção de calçados na cidade de Franca e pelas alterações nas relações de trabalho e na qualificação do trabalhador decorrente dessa evolução. A história da indústria de calçados em Franca confunde-se com a própria história da cidade. Este longo período pode ser dividido em quatro fases: o artesanato, a manufatura, a industrialização e a exportação.

O artesanato iniciou-se com a expansão da pecuária bovina no município (meados do século XIX), permitindo a confecção de artigos de couro que eram vendidos aos tropeiros que passavam pela “Estrada dos Goyases” e aqui paravam para descansar. Eram produzidos sapatões de atano, lombinhos, sandálias de couro cru, capas de facas, canastras, silhões, coberturas para carros de boi.

A segunda fase corresponde ao período da manufatura, ou seja, a utilização de algumas máquinas simples. Carlos Pacheco de Macedo, em 1921, introduz a maquinaria na produção de calçados, importando da Europa várias máquinas; assim a Calçados Jaguar dá um salto à frente na

produção calçadista. O sucesso da Jaguar foi rápido, em 1926 vai à falência.

A terceira fase inicia-se na década de 30 com a industrialização e a modernização tecnológica, com a importação de máquinas da Europa e dos Estados Unidos e com a ampliação do número de fábricas, consolidando a cidade como pólo calçadista.

A última fase se caracteriza pelas exportações de calçados, que tiveram início na década de 70, e trouxeram grande prosperidade para a cidade, uma vez que resultou no aumento da produção de calçados e na ampliação do parque industrial.

Num breve olhar dirigido ao parque industrial calçadista francano é possível identificar a quase exclusividade de indústrias de capital francano, construídas com o trabalho de gerações. Esta exclusividade é quebrada pela presença na cidade de uma grande empresa nacional – a São Paulo Alpargatas S/A, que aqui se estabeleceu devido à facilidade de obtenção de matéria-prima, pela tecnologia disponível e, principalmente, pela mão-de-obra qualificada e barata. Nosso estudo traçou um perfil histórico da São Paulo Alpargatas S/A, desde sua fundação em 1907, destacando a

atuação da unidade 32, instalada em Franca.

As pessoas que colaboraram para o estudo empírico deste trabalho são operários dessa empresa, unidade produtora de calçados esportivos, instalada no Distrito Industrial de Franca – SP. As entrevistas foram efetuadas com operários que realizam atividades diversas na linha de produção do tênis Rainha e Mizuno e do calçado Timberland. São, na maioria, pessoas com baixa escolaridade (Ensino Fundamental incompleto), mas que utilizam o cotidiano da produção para construir e compartilhar saberes que mesmo não valorizados são apropriados pelo capital.

Ao realizar suas atividades os operários convivem oito horas diárias com os seus companheiros. Assim, vão experimentando, refletindo, indagando, discutindo, realizando, acertando e errando e, desta forma, construindo saberes que são partilhados cotidianamente. Esta afirmação fundamenta-se em Marx (1998b) que diz que o homem produz a si mesmo e, nesse processo, elabora o conhecimento e faz a História, enquanto produz as condições de sua existência pelas relações que estabelece com a natureza, com outros homens e consigo mesmo. É no seio das relações sociais, determinadas pelo modo de produção da existência, que o homem se faz homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações.

Assim, o saber é construído socialmente; ele não nasce sozinho, pronto e acabado, mas sim nas relações sociais e, no caso em estudo, no interior de uma unidade capitalista produtora de calçados. Ao realizar diariamente as suas tarefas, os sapateiros se defrontam com as dificuldades, situações concretas que eles precisam superar.

Nessa situação eles aprendem e, ao aprender, compartilham, e inegavelmente constroem os seus saberes. Ao articular o saber sobre o trabalho, desenvolve-se a socialização desse saber, sob a pressão capitalista que os leva a enfrentar situações onde o companheirismo, a solidariedade e a partilha se tornam as armas mais fortes para lutar contra a exploração de sua força de trabalho e as tentativas existentes para os desapossarem de seus saberes.

Poucos trabalhadores fizeram cursos para aprender a profissão, a maioria aprendeu no cotidiano do trabalho, observando ou fazendo. Lançar o olhar sobre um trabalho do companheiro não se constitui apenas em uma simples observação, mas sim em uma viagem do olhar carregada de sutileza e astúcia, que tem por objetivo retirar de cada gesto, de cada movimento, do manusear das ferramentas dos companheiros, a aprendizagem de uma nova atividade, que significa, muitas vezes, não apenas um aumento de ganho salarial, mas também um ganho de status. Há em algumas seções da indústria calçadista uma certa hierarquia, como é o caso do pesponto, onde alguns se iniciam como ajudantes, passando a pespontador de forro, podendo chegar à elite da seção que é a supervisão.

“Eu sempre fui um cara esforçado, aí eu fui tendo a chance. Eu adiantava meu serviço e sempre que tinha um tempinho, eu ia lá e ficava olhando o cara fazer, montar, ficava olhando. Um dia ele perguntou se eu queria aprender, eu falei, “se você quiser em ensinar”. Acabei aprendendo e hoje sou molineiro.”^[1] (Lucimar Cleber, molineiro).

Os saberes tácitos constituem a qualificação dos sapateiros, saberes estes que não estão investidos somente em demonstrações, mas que são também reflexões, decisões, malícias, solidariedade, companheirismo, resultados da divisão social do trabalho que fazem com que o saber não seja igualmente distribuído, mas sim desigualmente repartido de modo hierárquico. O saber adquirido através da escola não é privilégio de todos os sapateiros; aqueles que o possuem e conseguem articular a relação entre saberes escolares e saberes profissionais estão mais aptos para ocupar cargos de supervisão, já que estarão muito envolvidos na tarefa de ensinar o trabalho. Aos excluídos da escola, mas não da vida, que aprendem na prática, no dia-a-dia do trabalho, com suor, são destinadas tarefas mais simples, mas não menos importantes, que eles aprendem, apreendem e ensinam.

No interior da fábrica, ao transformar o couro em calçados, os sapateiros constroem os seus saberes constituídos por um bailado de gestos, de mãos hábeis, de olhos acurados que se encontram e, olhando com os mesmos objetivos, são capazes de expressar sentimentos de solidariedade e companheirismo, tão imprescindíveis na busca da capacidade de sonhar e de lutar contra a dominação à qual estão submetidos pelo capital. Assim, é no processo produtivo de calçados, na totalidade e na diferença de tarefas e situações, através das quais o trabalho e as trocas de experiências garantem a construção do conhecimento, fruto da convivência coletiva que ocorre longe dos bancos escolares mas plena de educação, que deparamo-nos com conhecimentos que ultrapassam os limites de simples saberes e nos surpreendem com a riqueza de categorias necessárias para a realização das tarefas. É o

exemplo do Sr. Sebastião, cortador de couro:

“Cortar o calçado, primeiro você tem que olhar o material. certo? Olha onde o material cede, o lado de montar. Não é só pegar e pôr a faca de qualquer jeito e ir cortando, você entendeu? Tem que saber tudo direitinho, conhecer o material todo, onde vai tirar o material, onde vai, por exemplo, a frente do sapato, que tem que ser no lugar mais firme, no lugar melhor né? Aí vem a parte do canto, essas coisas que pode tirar mais nas pontas dos materiais né? (...) Começa a cortar o sapato pela gáspea, depois a pala, a taloneira, então assim, cada um tem um determinado lugar para você cortar ele, você entendeu? Então aquela pele de vaqueta, no caso, vai ser bem distribuída, aonde vai cortar ela certinho, para sair um sapato bom”.

Uma leitura mais atenta do depoimento acima, nos leva a elencar como categorias de conhecimento do cortador, em primeiro lugar, com relação ao couro: diferentes cores, brilho, manchas, formas: regular ou irregular, tamanho, textura: lisa, áspera, fina, grossa, mole, firme; peso; porosidade; ranhuras. Em segundo lugar, conhecimento das ferramentas: balancim, facas modelo, facas manuais, seguidos por conhecimentos dos modelos, das quantidades, do tempo que dispõe para cortar certa quantidade exigida pela empresa e de como obter essa qualidade; das partes do calçado. Esses saberes muitas vezes passam despercebidos pelo próprio operário, mas

não pela empresa que deles se apropria, incorporando-os aos processos produtivos. Como a indústria calçadista se caracteriza pelo predomínio de trabalho vivo, há uma pequena expropriação do saber do operário, transformando-o em trabalho fixo (equipamentos, ferramentas, máquinas) e uma grande apropriação e controle dos seus saberes que são, juntamente com sua força de trabalho, transformados em mercadorias.

A realidade cotidiana do processo de produção apresenta um caráter aleatório dos postos de trabalho, da realização das tarefas, que leva o trabalhador a estar sempre modificando o conteúdo do trabalho: modifica a tarefa, o uso de ferramentas, os gestos, a administração do tempo, as relações como os companheiros. Assim, os operários articulam seus conhecimentos teóricos, habilidades práticas e as experiências acumuladas fora e dentro da fábrica em qualificações tácitas que interferem amplamente em todo o processo de trabalho criado pela empresa. O caráter subjetivo dos saberes tácitos tende a ser desconsiderado ou a passar quase que totalmente despercebido. Por mais que a empresa elabore mecanismos de controle e sanções, os operários regulam o processo de produção de forma diferente da fixada pela empresa.

Ao rastrear os saberes dos sapateiros, o que mais surpreende é o elo de amizade existente entre eles, é algo fantástico que se esconde no cotidiano das empresas, nos bastidores da produção, clandestinamente à eterna “vigilância” dos supervisores, e proliferam no seio das estruturas tecnocráticas, relações humanas carregadas de amizade e cumplicidade. Embora a palavra cumplicidade, na maioria das vezes, venha carregada de sentido pejorativo, uma vez que cúmplice pode referir-se a uma pessoa que tomou parte em um

delito ou crime, a cumplicidade que encontramos na prática dos sapateiros é um mecanismo para fortalecer os laços de amizade, tão fundamentais nesses tempos de individualismo e segregação gritantes. Assim. A cumplicidade torna-se um ato de emergência disputado pelo capital, onde o operário deixa de ter uma resistência passiva para tornar-se defensor ativo de seus próprios direitos.

“Quando comecei, meus colegas deram muita força, principalmente quando estava em teste. Eles até escondiam serviço errado que eu fazia, e quando o chefe passava, eles falavam que o meu serviço estava bom. Às vezes colocavam serviços deles para mim, e falavam que eu tinha feito. Aí passava no teste e ia treinando.” (Maria Helena, pespontadeira)

Descobrir os mistérios das relações humanas que se desenvolvem em meio a máquinas, barulhos, odores e poeira no processo de produção de calçados, e o elo de amizade e solidariedade que são tecidos nesse cotidiano, não é tarefa fácil. Os depoimentos ocultam a sutileza de olhares, gestos e palavras contidos nas relações sociais que se dão no interior da fábrica. Muitas vezes, ao enviezar o olhar apenas para a produção, o capital acaba por ignorar as forças que estão recônditas nessas relações. É também uma tarefa complexa porque elas exacerbam e desencaminham as nossas lógicas.

Mesmo com toda tecnologia moderna, com a constante substituição de homens por máquinas, muito longe estamos de esgotar as possibilidades do espaço social dentro da fabri-

ca; ao contrário, as relações sociais vão favorecer uma inserção no tecido coletivo do ambiente interno da fábrica.

“Os colegas sempre orientam na hora de virar uma pecinha, os detalhinhos que eles vão vendo, vão falando é assim, esse é assim, então eles ficam dando dicas.” (Tereza, pespontadeira)

“Tem umas meninas lá que querem aprender, então a gente entra uns dez minutinhos antes só para ensinar pra elas.” (Maria Helena, pespontadeira)

A complexidade das relações sociais, o trabalho produtivo coletivo, leva os trabalhadores a desenvolver os laços de amizade e solidariedade. As redes que surgem no seio dessas relações são muitas vezes de caráter não técnico, ou seja, solidário ao ensinar uma tarefa, ao ajudar o colega a fazer seu trabalho, ao ensinar novas atividades. No entanto, a vida de cada um vai muito além das oito horas diárias que passam dentro da fábrica. É impossível entrar e deixar no portão os problemas, os sonhos, as esperanças e as necessidades. Tudo isso vai ser compartilhado com os colegas. Há assim construção de saberes de natureza não técnica, mas que não deixam de ser importantes para a valorização do capital.

As relações familiares e os afazeres domésticos também estão presentes nos saberes compartilhados nas relações sociais que se desenvolvem em meio às relações de produção. Apesar das tarefas que exigem grande concentração, do barulho e da vigilância, olhares e gestos furtivos e diálogos automáticos desempenham o papel de um princípio da realidade que socializa e gera a amizade. Frequentemente, o operário precisa

economizar os gestos e as palavras para não atrasar a realização das tarefas. Às vezes uma olhadela ou um simples piscar de olhos evidencia a sutileza da comunicação. Apesar da economia de palavras, ainda é possível construir saberes com colegas que ouvem e tentam ajudar na solução dos problemas.

“A gente aprende até experiência sobre os filhos, chega uma mãe desesperada com os filhos. Eu também tenho filhos, tenho três filhos e também, tenho problemas com filhos. E aí vejo que o meu não é pior do que o da outra, a gente aprende a suportar o da gente, ouvindo o problema do outro” (Aparecida das Dores, pespontadeira)

Ao final da jornada de trabalho, o operário não deixa dentro dos portões da empresa aquilo que ele aprendeu. Lá fora, a vida cotidiana continua; é lá que ele tem permissão para sonhar com outra vida, com outra realidade. Mas a vida não é um sonho, ela é real. No âmbito do real, longe da produção e no aconchego do lar e da vida familiar, dá-se a construção de novos saberes, fora do ambiente de trabalho, mas que não são dicotômicos daqueles construídos no cotidiano da empresa. No interior da vida familiar, na convivência com os amigos, na organização do lar e nos afazeres domésticos estão presentes conhecimentos para a vida, que, com astúcia e percepção da realidade, os sapateiros extraem do cotidiano do trabalho.

“Aqui na fábrica eu aprendi a ser organizado, eu aprendi limpeza e isso eu uso na minha casa” (Eurípedes Abrão, pespontador)

“Eu agora tenho muito mais consciência, eu não dava valor nas coisas que as pessoas falavam, na minha casa mesmo eu não conversava muito com a minha mãe, hoje eu converso mais, a gente vai amadurecendo com a convivência com as pessoas” (Cléia, embaladeira)

Se considerarmos que o outro não é o limite externo, mas o que nos pluraliza e através de quem podemos nos totalizar, o outro será um de nós mesmos invertido, podemos dele nos aproximar pelos laços de confiança e amizade. Para preservar esses laços de amizade é necessário o respeito ao próximo, às diferenças individuais, à maneira de agir e pensar do outro. As relações sociais do universo do trabalho dos sapateiros são riquíssimas desses saberes, muitas vezes tidos como algo natural, mas que são frutos de um processo social de aquisição. A maneira como eles os expressam de forma viva e simples é de fazer inveja a muitos que têm longos anos de estudo.

“Sempre o companheirismo, a amizade, isso aí a gente sempre aprende muito, a respeitar um ao outro, porque nem todas as pessoas são iguais. Então tem pessoa que tem um temperamento diferente da outra, tem uma que é mais calma, a outra mais nervosa, e a gente tem que conviver conforme as pessoas que estão ao lado. Você aprende a respeitar o limite da conversa com as pessoas. Na mudança de fábrica você sempre encontra

ambiente diferente, onde você tem que se adaptar para não prejudicar nem a gente, e nem mesmo as pessoas que trabalham com a gente.” (Alex, pespon-tador)

No ambiente da produção o saber é constituído coletivamente, mas ainda é relegado com ambiente de aprendizagem. A escola tem sido a instituição privilegiada para organizar a função de realizar a aprendizagem. Pensar o ambiente de trabalho como ambiente de aprendizagem e dar a este novos contornos, ou a importância que ele realmente tem, é um processo que caminha a passos lentos, uma vez que os operários são considerados como problemas ou custos a serem minimizados. No entanto, no interior da fábrica e no âmago das redes sociais, há uma fusão de micro experiências ocultas no anonimato de redes amigáveis e locais onde se tenta de muitas maneiras escapar do domínio da vigilância e da submissão instituída pelo capital. Desse modo, o trabalhador atua, atuando transforma; transformando aprende e compartilha com os companheiros maneiras de saber, que preenchem a vida comum, empenhando-se em descobrir as regras combinatórias que associam a inteligência concreta, a engenhosidade no manejo e a esperteza de vínculos sociais no movimento infinito das práticas cotidianas do trabalho.

NOTA

1 - Molineiro é o montador que trabalha com uma máquina de montar o calçado, conhecida como Molina (marca italiana). Atualmente, a máquina é produzida também no Brasil, mas a denominação continua sendo Molina.

Tradição e invenção: a resistência inteligente e a construção de espaços próprios no núcleo artesanal do Alto do Moura (PE)

Dissertação de mestrado defendida no Departamento de Multimeios do Instituto de Artes (IA-Unicamp)
Orientadora: Professora Dra. Olga R. de Moraes von Simson

SANDRA
FERREIRA
DE LIMA

Localizado a oito quilômetros do centro da cidade de Caruaru, região do Agreste Pernambucano, o distrito do Alto do Moura abriga hoje um dos núcleos artesanais mais significativos do país, onde pelo menos metade da comunidade, cerca de 1000 pessoas, sobrevive direta ou indiretamente da comercialização da cerâmica.

Despertou-me a atenção, após alguns anos de leituras e realização de matérias jornalísticas na comunidade, que, apesar das inúmeras modificações sofridas em seu modo de produção em função de fatores internos e externos que contribuíram para a transformação de um pequeno grupo de artesãos ceramistas utilitários num grande núcleo de ceramistas figurativos, o grupo tentava manter vivas as tradições de seus antepassados, alimentando, inclusive, a permanência dessas tradições através das relações que mantinha com a sociedade mais ampla, mas que, ao mesmo tempo, travava batalhas silenciosas na tentativa de manter o seu poder sobre

a maneira própria de fazer e de produzir cultura. Eram conflitos subterrâneos, não mostrados e não ditos, entre esses artistas do povo e os grupos sociais com os quais se relacionavam.

O meu interesse recaiu, então, em realizar uma pesquisa que pudesse avaliar as resistências dessa comunidade às tentativas de dominação sobre o seu processo de produção, criação e comercialização das peças artesanais, considerando o diálogo travado pelo grupo em relação à manutenção de suas tradições e da criação de espaços próprios, nas relações com a sociedade mais ampla.

A TRADIÇÃO

A manutenção das tradições para esses artesãos, longe de querer ser uma forma de isolamento, de manter fronteiras e de ser leal a uma idéia ou a uma imagem, como observa PAZ (1991:54-55), relaciona-se diretamente ao significado que o artesanato adquiriu para o

grupo. Esse significado para eles inclui necessariamente as suas relações, mesmo que dialéticas, com o todo da sociedade, porque dela fazem parte os observadores, os amantes da arte ou tão somente aqueles que querem possuir uma peça figurativa porque estiveram no Alto do Moura.

Essa dinâmica de circularidade das peças artesanais na sociedade mais ampla, que permitiu aos seus consumidores a atribuição de diversos significados, ora enxergando-as como arte naif, ora como artesanato rústico, não foi capaz de manipular seus produtores fazendo com que esses reelaborassem o significado próprio de seu trabalho, em função daquilo que interessava aos seus usuários, pois os conceitos elaborados pelos seus antepassados e transmitidos de geração para geração permitiram ao grupo a resistência quanto à incorporação de novos ou diferentes valores sobre a sua arte.

“Os mais de duzentos anos que separam a primeira ocupação das terras pernambucas pelos colonos portugueses, da segunda metade do século XVII até o início do século XX, não impediram que as técnicas materiais (extração, limpeza, tratamento e manipulação do barro), herdadas dos índios Kariris” (PILLEGI, 1958:133) [1] se mantivessem, entre a comunidade, através da tradição oral. Da mesma maneira aconteceu com o significado do trabalho artesanal que foi sendo incorporado ao longo dos anos no seio da comunidade.

Nesse sentido, a tradição familiar é um aspecto importante no significado que o trabalho com a cerâmica figurativa alcança. É

no seio da família que a grande maioria dos artesãos desenvolve e incorpora o significado conjunto de arte-trabalho-fonte de sobrevivência.

O trabalho conjunto, realizado em família, normalmente dentro do espaço da própria casa, faz com que se estabeleça um forte diálogo entre a arte e o cotidiano do artesão, criando o elo entre o trabalho, o prazer e a diversão. Portanto, quanto mais a arte se integra ao cotidiano do artesão, mais sentido ela passa a fazer em sua vida. Ela se confunde com as outras atividades do seu dia-a-dia, sem perder a importância e prazer, fornecendo, inclusive, a inspiração ao artista e refletindo-se em suas criações.

Dessa forma, o ensinamento se torna fator decisivo na construção do sentido da arte na vida do artesão e comporta tanto o respeito pela dignidade do trabalho artesanal que os faz buscar a qualidade em detrimento da quantidade. E, assim, por mais intensas que sejam as suas relações com a sociedade mais ampla, os artesãos conseguem resistir às tentativas de dominação impostas por essa sociedade.

A INVENÇÃO

Essa resistência, porém, que encontra a sua base na tradição familiar, envolve ainda o reconhecimento das práticas dominadoras da sociedade, por parte dos artesãos.

A medida em que eles vão se relacionando com essa sociedade e reconhecendo suas práticas, passam a fazer uso de estratégias para demarcar seu espaço de criação, produção e comercialização e, ao mesmo

tempo, para garantir a sua fonte de sobrevivência, para manter o observador e o comprador de sua arte. São práticas silenciosas que não envolvem conflitos diretos, mas astúcias sutis, onde eles se reapropriam dessas práticas dominadoras, reinventando-as a sua maneira, num jogo de operações táticas e estratégicas [2].

A feira de Caruaru, primeiro espaço de comercialização das peças figurativas produzidas no Alto do Moura e mantido durante longos anos pelos artífices, foi abandonada na década 80, silenciosamente e aos poucos, como forma de resistência à imposição do poder público que os obrigava a se manterem diariamente na feira sem a reserva de um tempo para realizar com privacidade sua criação e sua produção. Os artesãos preferiram receber seus clientes na própria casa, que deixou de ser somente o espaço de criação e produção para agregar também o espaço de comercialização.

Uma outra forma clara de resistência se apresenta na valoração do preço das peças, utilizada por grande parte dos artífices, que afastam o intermediário e aproximam o observador e o colecionador, que se dispõem a pagar preços mais altos pelas peças, propiciando, assim, ao artista desenvolver a sua criatividade e a sua produção em menor quantidade, e com maior qualidade.

No caso da imprensa, por exemplo, mesmo reconhecendo que na maioria das vezes não são expressos realmente o ponto de vista deles em relação aos assuntos mais importantes da comunidade, eles recebem os jornalistas sem criar conflitos,

pois têm a consciência da importância da divulgação do núcleo artesanal e também do seu próprio trabalho, entretanto só falam ou se aprofundam em assuntos que lhes interessem e que sirvam aos seus propósitos, seja de divulgação, reclamação ou reivindicação.

Na verdade, esses são apenas uns poucos exemplos de resistência e construção de espaços próprios, entre os inúmeros que foi possível detectar ao longo da pesquisa.

Desse modo, a conclusão a que se chegou aponta para linha de pensamento de CERTEAU (1999:39-41) que entende que o homem do povo não é um sujeito passivo à ordem dominante e resiste à ela, reinventando seu cotidiano a sua maneira e segundo seus fins.

A inventividade dos artesãos do Alto do Moura não se manifesta tão somente através da criação de suas peças, mas também através da criação e ampliação de espaços coletivos e individuais e de pequenas práticas reapropriadas em suas relações com a sociedade mais ampla.

Essa inventividade é movida pela tradição ceramista que vem sendo repassada, através das gerações, desde o tempo em que os índios Kariris habitaram a região. O que não quer dizer, entretanto, que essa tradição se apresente de maneira fechada, pelo contrário, ela faz parte de um processo que incluiu a seleção e o acúmulo das experiências vivenciadas individualmente e na coletividade, ao longo da sua trajetória.

NOTAS

1- O grupo indígena que habitou a região onde hoje se localiza o Alto do Moura, pertencia a nação Kariri. Um povo itinerante, praticante de longos deslocamentos dentro do território nordestino.

2 - Táticas e estratégias neste trabalho têm a conceituação elaborada por Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Trad. Epraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

BIBLIOGRAFIA

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAZ, Otavio. "Ver e Usar: Arte e Artesanato". In: *Convergências: Ensaio Sobre Arte e Literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PILEGGI, Aristides. *Cerâmica no Brasil e no Mundo*. São Paulo: Martins, 1958.