

Resgate

VOL. XX, N.º 23 - JAN./JUN. 2012

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CULTURA

MEMÓRIA, CIDADE E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES



Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades

PROFA. DRA. MARIA CAROLINA BOVÉRIO GALZERANI

Diretora do Centro de Memória-Unicamp
boverio@unicamp.br

A temática “Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades” foi abordada em reflexões de diversificada origem disciplinar no VII Seminário Nacional do CMU, realizado na Unicamp em fevereiro de 2012.

Este número especial da *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura*, reúne textos debatidos neste Seminário, selecionados pelos coordenadores dos treze Grupos de Trabalho, que compuseram este fórum nacional. Dois destes GT, foram desdobrados pela grande procura obtida, da parte dos participantes.

Para sua organização, tivemos como critérios básicos atender aos seguintes objetivos: o primeiro remeteu-nos à necessidade de enfrentamento das operações de memória/esquecimento, sobretudo nas sociedades contemporâneas. Importou-nos problematizar o engendramento, historicamente datado, da valorização cultural da memória, principalmente nas últimas décadas, não só nas práticas acadêmicas, mas também nas políticas públicas e nas atuações culturais, em geral. Neste sentido, perguntamos, até que ponto a valorização das memórias tem corroborado para movimentos sócio-culturais inovadores (produtoras de rupturas do *status quo*) e/ou para o fortalecimento da sociedade de mercado, produtora de imagens mercantilizadas, hierarquizadas culturalmente, ou, mesmo, de simulacros?

Para tal debate, voltamo-nos para a reflexão em relação ao micro-cosmo da cidade – lugar complexo, multicefacetado, polimorfo, polifônico, da sociedade moderna/pós-moderna. Mônada concebida como a cristalização das tensões (Walter Benjamin), onde se inscrevem práticas sócio-culturais, plurais, contraditórias, dentre as quais chamamos a atenção para as educativas, aqui concebidas em sentido amplo.

O segundo objetivo, de cunho teórico mais específico e sinalizador de formas de entendimento ainda hoje muitas vezes ousadas, diz respeito à focalização de imagem das pessoas envolvidas nestas investigações, como historicamente mais ativa e, ao mesmo tempo, mais inteira. Referimo-nos à possibilidade de focar os pesquisadores e pesquisados como sujeitos históricos portadores de racionalidade, bem como de desejos, emoções, sentimentos, percepções, intuições, numa palavra, de sensibilidades.

A proposição de tal temática e de tais possíveis enfoques supôs, portanto, a consideração de abordagens diversas, indo da história à educação, às ciências sociais, às artes, ao urbanismo, à psicanálise, à informática, dentre outras áreas do conhecimento.

Ao todo são 16 capítulos, oriundos de trabalhos de pesquisa, situados em diferentes níveis acadêmicos – (mes-

trandos, doutorandos, pós-doutorandos, portadores de títulos de mestrado, doutorado, livre docência) – e em diferentes instituições brasileiras, universitárias ou não, focalizando a temática ora proposta em dimensões plurais. Podemos arriscar que tais textos aproximam-se da temática proposta a partir de, pelo menos, dois enfoques principais: o que o reconhece em várias experiências de pesquisa historicamente situadas, outro que investiga suas matrizes conceituais.

Mas o que, de fato, os conecta, num desenho instigante, é a indagação fundamental relativa às relações entre memória, cidade e educação das sensibilidades. Esta rica e provocadora pluralidade de perspectivas é reveladora da complexidade do tema, e, ao mesmo tempo, da fecundidade das suas possibilidades analíticas – seja na escolha das fontes ou dos referenciais teórico-metodológicos.

Assim, na abertura da obra, iniciando pelo GT 1, voltado à temática da “Memória e Arquivos” e coordenado por Ana Maria Camargo (FFLCH-USP) -, Adriana Carvalho Koyama, em seu artigo, intitulado “Ensino de história em arquivos *on-line*: narrativas em rede e seus tecidos”, reflete sobre como os arquivos têm proposto experiências educativas *on-line*, enfatizando algumas questões fundamentais para a educação patrimonial e para o ensino de história. Como horizonte, destaca, a autora, que buscou possibilidades de criação de projetos de educação com o uso de documentos de arquivo, capazes de se abrir para as múltiplas dimensões da experiência histórica, em contraposição à monumentalização dos documentos, perceptível em muitos projetos educativos *on-line*.

Na seqüência, Anderson Ricardo Trevisan, participante do GT 2 - “Memória, Arte e História Entre Viajantes”, coordenado por Valéria Alves Esteves Lima (CH, Universidade Metodista de Piracicaba) - em seu artigo, “Arte, memória e sociedade: Jean-Baptiste Debret e sua (re)

descoberta na primeira metade do século XX brasileiro”, discute aspectos considerados significativos da redescoberta deste pintor francês no Brasil, na primeira metade do século XX, como um dos mais conhecidos artistas viajantes do século XIX no país. Aponta o autor, que após uma estada de quinze anos no Brasil, de 1816 a 1831, Debret retornou à França e publicou o livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, com centenas de imagens sobre o país. Contudo, segundo o articulista, foi pouco lembrado entre os brasileiros durante o restante do século XIX, algo que começou a mudar no século seguinte.

Já no artigo intitulado “Os estilhaços do tempo: Memória, História e Imagem em *La jetée* de Chris Marker” (1962), produzido por Tainah Negreiros Oliveira de Souza - participante do GT 3, “Memória e Cinema”, coordenado por Marcius Freire (IA-Unicamp) e por Denise Tavares (UFF)-, dedica-se a analisar a relação entre memória, história e imagem no filme *La jetée* do cineasta, fotógrafo, escritor e artista multimídia francês, Chris Marker. Nesta elaboração, a autora focaliza, sobretudo a concepção estética desta produção, bem como a questão da *mise en scène*, problematizando de que forma tais temas constituem a obra e como ela informa e é informada pelo debate contemporâneo acerca destas questões.

No texto “Formar professores de matemática no Estado do Maranhão, Brasil: aspectos historiográficos”, elaborado por Déa Nunes Fernández e por Antônio Vicente Marafioti Garnica, participantes do GT 4, -“Memória, História Oral e Trajetórias Biográficas”, coordenado por Maria Elena Bernardes (CMU-Unicamp) e Ana Carolina de Moura Delfim Maciel (Pós-doc Museu Paulista) -, entra em cena a produção relativa à formação de professores de Matemática em cursos superiores do estado do Maranhão, num período que tem como marco inicial a implantação, na década de 1960, da pri-

meira Licenciatura Plena em Matemática. Seguindo os parâmetros da História Oral, os autores dialogam com professores de três instituições públicas de ensino superior do estado, os quais rememoraram suas práticas docentes, quando da implantação e/ou da elaboração dos projetos dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática, bem como com alunos da primeira turma neles graduada.

Como integrante, também, do mesmo GT 4, Áurea Maria Guimarães, em seu artigo intitulado “Vidas de jovens militantes”, produz instigante reflexão como fruto de uma pesquisa realizada no período de 2007 a 2010, junto a jovens militantes da cidade de Campinas. O objetivo básico desta produção foi compreender as diferentes maneiras que conduziram esses jovens tanto a reproduzir um modelo de vida quanto a criar outras possibilidades de militância, na relação com os seus heróis ou modelos de referência.

Ainda no âmbito das preocupações com a questão da formação de professores, no GT 5 – “Memória e Formação de Professores”, coordenado por Ana Maria Falcão de Aragão (FE-Unicamp) e Guilherme Toledo Prado (FE-Unicamp) – num artigo elaborado por muitas mãos, Adriana Stella Pierini, Cláudia Roberta Ferreira, Heloísa Helena Dias Martins Proença, Márcia Alexandra Leardine, Maria Natalina Oliveira Farias e Patrícia Regina Infanger Campos, em “Formação de professores na escola básica: desafios cotidianos na atuação da professora-coordenadora” compõem uma narrativa com o objetivo de rememorar suas atuações como professoras-coordenadoras na escola básica, apresentando os princípios básicos que norteiam seus saberes e fazeres. Pontuam, também, que o trabalho ora produzido é fruto da experiência de um grupo de professoras que atua nas redes pública e privada de ensino e que se reúne para dialogar e refletir sobre seu próprio trabalho.

Já no GT 6, “Memória e Fotogra-

fia”, coordenado por Iara Lis Schiavinatto (IA-Unicamp) e Amarildo Carnicel (PUC-Campinas e CMU-Unicamp), Anateresa Fabris, em seu artigo, “Foto-memórias de tempos difíceis”, traz, também uma instigante contribuição reflexiva, analisando produções da revista Fortune, que em 1936 encomendou a James Agee uma reportagem sobre a pobreza rural no Sul dos Estados Unidos. Afirma, a autora, que a delonga do escritor e as dúvidas da revista sobre o projeto determinaram o cancelamento da publicação. Revela, também, que o projeto foi publicado sob a forma de livro em 1941 – “Elogiemos os Homens Ilustres” –, com um bloco de trinta e uma fotos de Evans destituídas de legendas, antecedendo o texto lírico de Agee. E como este enfatizou, “fotos e texto eram coiguais, mutuamente independentes e plenamente colaborativos”.

Na seqüência, em “Memória, identidade e resistência: o desenvolvimento econômico como ameaça”, os autores Cristiano das Neves Bodart e Cassiane da C. Ramos Marchiori, participantes do GT 7 – “Memória e Políticas Públicas”, coordenado por Pedro Paulo Funari (IFCH-Unicamp) –, discutem, por meio de um estudo de caso, o papel das identidades, fundamentado nas memórias como luta de resistência à desapropriação de terras. Dentre outras contribuições, destacam que, frente à liquidez, característica da pós-modernidade, o resgate da identidade coletiva, via práticas de memória, pode ser uma arma de resistência, principalmente tratando-se de grupos étnicos com respaldo constitucional específico, como os índios.

Por sua vez, Maira Eveline Schmitz, no GT8 “Memória e Cidade” –, coordenado por Maria Tereza Paes (IG-Unicamp) e Maria Alice Rosa Ribeiro (Pq. Colaboradora – CMU-Unicamp) –, em seu texto, “Estação Ferroviária de Pelotas: espaço de sociabilidade, visualidade e memória urbana”, enfoca o espaço ferroviário da cidade de Pelotas, no sul do Rio Grande

do Sul, ao final do século XIX, significativo momento de mudança na materialidade urbana. O objetivo do trabalho é inferir as novas sociabilidades e práticas sociais construídas no espaço ferroviário, compreender as interpretações e sentidos dados ao local, bem como perceber como os sentidos dados, naquele momento, ao espaço ferroviário dialogam na atualidade com sua situação material e patrimonial. Para tanto, prioriza, como fontes, fotografias e jornais, a partir de metodologias apropriadas.

Ainda, como integrante do mesmo GT 8, Carlos André Silva Moura, em seu trabalho, “Os antigos cafés do Recife: a sociabilidade na capital pernambucana” (1920-1937), enfatiza o quanto as biografias, os diários e os depoimentos, são fontes que têm contribuído para produção de conhecimentos históricos, potencializando especificidades difíceis de serem localizadas em outras documentações. É a partir de tal abordagem que analisa alguns cafés e bares do Recife como espaços de sociabilidade nas primeiras décadas do século XX, observando os debates sobre o cotidiano, suas avaliações políticas e culturais, a divulgação de notícias, as festas e as transformações do espaço citadino.

No GT 9, “Memória e Educação das Sensibilidades”, coordenado por Maria Silvia Duarte Hadler (ECC) e Fátima Faleiros Lopes (ECC), Arnaldo Pinto Junior, em seu artigo “Modernização urbana e educação das sensibilidades na cidade de Vitória (1890-1912)”, dialoga com projetos urbanísticos e discursos defendidos pelos grupos dominantes locais, em Vitória, no período focalizado, evidenciando as batalhas de percepções ocorridas em um cenário marcado por processos de transformação do viver urbano. Compreende estes processos como avanços da modernidade capitalista no Espírito Santo, problematizando perspectivas socioculturais que hierarquizaram saberes, memórias plurais.

Como parte do mesmo GT 9, Rita

Márcia Magalhães Furtado, em “O coletivo do eu: memória e educação das sensibilidades na experiência estética com a arte pública”, considera que a arte presente nos espaços públicos da cidade é uma das possibilidades de interlocução do cidadão com o coletivo, com o subjetivos e/ou com o singular e que se apresenta como uma das formas de atribuir sentido, evocar potencialidades da memória e estabelecer diálogos. Neste sentido, brinda-se com uma instigante reflexão sobre as relações existentes entre os conceitos de experiência estética, educação das sensibilidades e arte pública, mediada pelo conceito de memória. Para tal recorre à fenomenologia, como modo de analisar a intersecção entre tais conceitos.

No que se refere aos trabalhos desenvolvidos no GT 10 - “Memória e Patrimônio Entre a Ciência e Técnica”, Pedro Murilo Gonçalves de Freitas, em seu artigo, “Memória e Levantamento em Projetos de Conservação e Restauração: a Produção do Registro Arquitetônico”, coordenado por Marcos Tognon (IFCH-Unicamp) e Regina Andrade Tirelo (FEC-Unicamp)-, apresenta estudo de caso conduzido no levantamento da capela Panagia Vlaherna, em Zakynthos, Grécia, durante workshop internacional multidisciplinar de conservação arquitetônica. Dentre as suas contribuições, destaca que a restauração contemporânea tem afirmado o reconhecimento da matéria dos edifícios como preceito fundamental. Contudo, afirma, ainda, do ponto de vista operativo, que esta tarefa é atividade complexa, ligada aos referenciais do intérprete. Compara, também, diferentes técnicas de levantamento e representação disponíveis para discutir demandas e a aplicabilidade destes instrumentos a profissionais interessados na preservação dos edifícios.

No que respeita ao GT 11, “Redes Sociais, Memórias e Conhecimentos”, coordenado por José Armando Valente (IA-Unicamp), Ana Lúcia Migowski da Sil-

va, em “Onde você estava em 11/09/2001? Traços da memória coletiva na Web” propõe uma instigante reflexão a respeito do modo como a memória coletiva vem sendo construída a partir da comunicação mediada por computador. A análise toma como pontos de partida produtos midiáticos criados para a rememoração dos atentados ao World Trade Center, em Nova Iorque, que completaram uma década em 2011. Dentre as suas conclusões, demonstra que esse evento adquiriu grande repercussão em todo mundo, gerando mobilizações sociais em diversos âmbitos. Revela, também, como as possibilidades de interação, dos meios digitais de comunicação, potencializam o compartilhamento de experiências de indivíduos direta ou indiretamente marcados pelo evento em questão. Além disso, identifica movimentos emergentes e coletivamente organizados em sites de redes sociais, os quais, também, objetivam a recuperação de testemunhos daqueles que viveram de algum modo o acontecimento.

No artigo seguinte, intitulado “Bento Quirino e Cotuca: os passos do ensino profissional em Campinas”, Lúcia Pedrosa da Cruz, participante do GT 12 - “Instituições Escolares na Cidade: Memórias”, coordenado por Ana Lúcia Guedes-Pinto (FE/Unicamp) e Dirce Djanira Pacheco e Zan (FE/Unicamp) - apresenta uma (re)construção histórica de duas instituições de Ensino Profissional do município de Campinas, São Paulo. Afirmo que ambas ocuparam, em tempos diferentes, um edifício especialmente construído para o funcionamento de uma escola de formação profissional, no início do século XX. O Instituto Profissional Bento Quirino ali funcionou de 1915 a 1965. O Colégio Técnico da Unicamp (Cotuca) iniciou suas atividades em 1967, teve sua instalação oficializada em 1970 e ainda permanece no local. Portanto, o estudo delimita um recorte temporal de 1915 a 1970.

Fechando com chave de ouro a publicação, José Ricardo Oriá Fernandes e Júnia Sales Pereira, em “Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio” - integrantes do GT 13, “Memória e Educação Patrimonial”, coordenado por Maria de Fátima Guimarães Bueno (USF-PPG em Educação) e Elison Antônio Pain (Unochapecó) - abordam concepções renovadas a respeito da Educação e Patrimônio, levando em conta as transformações culturais contemporâneas e o adensamento das concepções de patrimônio, advindas da consideração da imaterialidade da cultura. Para tal, analisam o caráter intersubjetivo, multidirecional, relacional e processual dos processos educativos com enunciação de revisões conceituais e metodológicas impactantes em projetos que vislumbram a educação das sensibilidades, em meio a lutas pela preservação e junto a embates dos diferentes sujeitos/grupos históricos, contra a destruição, o esquecimento e o silenciamento da memória.

No processo da realização desta publicação, bem como na organização do Seminário que deu origem à mesma, há agradecimentos a serem realizados. De início, aos parceiros do CMU, sem os quais tais realizações não teriam sido possíveis: Maria Elena Bernardes, diretora-associada do CMU e co-organizadora desta edição, Amarildo Carnicel, jornalista, Marli Marcondes, membro atuante no Arquivo Fotográfico, dentre outros. A seguir, aos convidados que se dispuseram a coordenar os Grupos de Trabalho (GTs), enriquecendo o debate com a qualidade de suas tessituras analíticas. Ainda, aos pesquisadores participantes, produtores ou não dos textos ora selecionados, os quais acolheram e ressignificaram os objetivos do evento e muito contribuíram para o sucesso desta realização.

Convido a todos (as), pois, para embarcarem nas “viagens” reflexivas propostas por este número temático da *Resgate*,

Revista Interdisciplinar de Cultura. Chamo a atenção para a acepção ora produzida, relativa ao termo “Resgate” – termo este que desde a criação da Revista em 1990, constitui o título desta publicação do CMU. A (re)leitura desta terminologia, ora colocada em ação, problematiza os seus possíveis efeitos cognitivos positivistas, ou seja, nega a pretensão de retomada na íntegra, via leitura ou produção de conhecimentos, das experiências passadas, bem como questiona a elaboração de possíveis imagens de verdades absolutas. Trata-se, portanto, de

acepção de leitura da palavra “Resgate”, produzida na esteira das relações entre a dimensão subjetiva e objetiva. Ou, ainda, trata-se da possibilidade de diálogo entre o sujeito e o objeto no ato de produção dos conhecimentos (E. P. Thompson, 1986).

Desejamos que esta “viagem” possa se configurar como experiência de leitura aberta, onde o “casamento” entre o Logos e o Eros seja possível e onde haja espaço para a criatividade, a inovação de quem lê, no enfrentamento destas instigantes questões na contemporaneidade.

Educação patrimonial em arquivos *on-line*: narrativas em rede e seus tecidos*

Heritage education in *online* archives:
narratives in network and their weavings

ADRIANA CARVALHO KOYAMA

Historiadora e doutoranda pela Faculdade de Educação (FE-Unicamp)
ackoyama@mandic.com.br

Resumo:

Procurei refletir sobre como os arquivos têm proposto experiências educativas on-line, destacando algumas questões fundamentais para a educação patrimonial e para o ensino de história, como a da consideração da especificidade dos documentos de arquivo, e que se colocam como campo de reflexão e de ação nesses novos espaços virtuais de ensino de história. Como horizonte, busco possibilidades de criação de projetos de educação com o uso de documentos de arquivo que se abram para as múltiplas dimensões da experiência histórica e em contraposição à monumentalização dos documentos perceptível em muitos projetos educativos on-line.

Palavras-chave: Arquivos; Educação Patrimonial; Memória

Abstract:

This essay outlines how Archives have been proposing educational experiences online, highlighting some questions, such as the nature of archival records, which arise as key issues and as fields of reflection and action in these new virtual spaces of history teaching. As perspective, it looks for educational projects opened to the multiple dimensions of historical experience, and in contrast to the monumentalization of the archival records, perceptible in many of the educational projects online nowadays.

Keywords: Archives; Heritage Education; Memory

* Trabalho apresentado no GT Memória e Arquivos

Eu me pergunto como se recordam aqueles que não filmam, que não fotografam, que não gravam vídeos, como fazia a humanidade para se lembrar...

Chris Marker, Sans Soleil. Argos-Films 1982

A aproximação entre os temas Memória e Arquivos nutre um campo de reflexões contemporâneo e pleno de questões candentes, vinculadas às pesquisas sobre arquivo, memória, patrimônio documental e ensino de história.

As iniciativas de preservação do patrimônio documental têm se multiplicado, em especial desde a década de 1980, muitas vezes ligadas à afirmação de identidades: as tensões entre preservar o que temos e somos e consumir, descartando o velho e os resíduos do novo, entre a crescente expansão urbana e a vontade de conservação, estão presentes nos movimentos daqueles que procuram valorizar as narrativas da memória e da história local hoje. Entre os pesquisadores que refletem sobre o tema estão Manuel Castells, Pierre Nora e Andréas Huyssen. Para Castells, nesse mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, está-se tornando uma fonte básica de significado social. Em suas palavras,

a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras (CASTELLS, 1999: 23).

Pierre Nora também reflete sobre as conexões entre o alargamento do campo da memória e os arquivos. Em 2003, na *Revista Comma*, do International Council on Archives, o autor reflete sobre como os arquivos passaram, nas últimas décadas, de “lixo” a santuário das sociedades contemporâneas, e com eles os arquivistas, que de “démobilisé de l’histoire” (“desmobilizados da história”) se alçaram a atores sociais plenos. Para Nora, o arquivo está se colocando no coração da memória contemporânea e representa sua imagem material e visível. E com a memória ele compartilha suas características de tornar-se imperativo, hipertrófico e passional.

Imperativo, pois vivemos uma ansiedade da perda, em razão do que tem sido chamado de aceleração da história, da obsolescência cada vez mais rápida de todas as coisas. Nas palavras de Nora,

Atualmente, em um mundo de evolução cada vez mais rápida, onde tudo passa tão depressa que cada acontecimento se reveste de um caráter histórico e já obsoleto, é evidente que o imperativo da memória – longe de designar apenas a dívida moral da lembrança – diz respeito mais fundamentalmente à ansiedade da perda. (NORA, 2003: 47). [*Tradução da autora*]

Nesse mundo em que as perdas não cessam de se alargar, de se aprofundar

e de se generalizar, o arquivo muda de estatuto, descentraliza-se e dilata-se para receber “tudo o que pareça merecer ser lembrado”, num movimento de hipertrofia. Multiplicam-se os lugares da memória e as demandas pela preservação documental (NORA, 2003).

Como descreve Andréas Huyssen (HUYSSSEN, 2000) em *Seduzidos pela Memória*, vivemos o paradoxo de tudo destruir, de tornarmos obsoleto o próprio presente e de, ao mesmo tempo, buscarmos formas de documentar tudo, guardar tudo, preservar tudo, e de nos voltarmos para imagens de um “passado”, de uma “memória” que chega quase até o presente. Sua reflexão aponta como os objetos obsoletos de ontem são colecionáveis, em uma comercialização em massa da nostalgia, com o crescimento de uma literatura memorialística, de “documentários” históricos e de eventos de comemoração do passado, como se o objetivo fosse conseguir a recordação total: a memória tornou-se uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta. A hipótese de Huyssen é de que algumas das facetas desse processo precisam ser percebidas através de suas ligações com as mídias. A expansão dos registros sobre o passado, ampliada pela mídia, faz “a memória” ficar aparentemente cada dia mais disponível para nós, e a publicação de documentos on-line, e sua demanda, entram no circuito de produção e consumo da memória midiaticizada, que também cai em esquecimento rapidamente. Nas palavras de Huyssen, o passado está vendendo mais do que o futuro.

As mídias da informação que se projetam através da comercialização do passado são grandes consumidores da “novidade” histórica, constantemente em busca da nova imagem, de uma “descoberta” pontual para a comemoração do passado. O conteúdo de suas publicações, muitas vezes, lembra os das antigas revistas dos Institutos Históricos e Geográficos, em versões midiaticizadas e com sua linguagem atualizada: apologias do “progresso” e suas glórias passadas e presentes, dos “homens bons”, da guerra, de documentos monumentalizados, todos com uma aura de novidade e descoberta, atração e intelectualidade.

Muitos arquivos têm participado, nessa “economia da memória”, como co-produtores de imagens do passado, que circulam nas mídias como “memórias” para consumo. As demandas por documentos digitalizados dos arquivos, hoje, vêm em parte dessa circulação midiática de imagens do passado para consumo e fruição. Mas seria esse o lugar social dos arquivos?

Pierre Nora, no artigo citado de 2003, descreveu essa febre arquivística e sua visibilidade na mídia, ao mesmo tempo em que apontou também para o aparente paradoxo de que a pesquisa documental nos arquivos continua escassa, o que é bastante compreensível: o tempo do arquivo e da pesquisa documental não é o mesmo tempo da “economia da memória” midiaticizada.

Nessa nova visibilidade que vêm ganhando os arquivos, a digitalização de seus documentos, vista como possibilidade de democratização de acesso, vem ganhando espaço, investimentos e muitas novas experiências ao longo dos últimos anos. Alguns, como o National Archives and Records Administration, dos Estados Unidos, mantêm inclusive espaços nas redes sociais, como o Facebook. A publicação e o acesso on-line aos documentos de arquivo tem se tornado objeto de investimentos intelectuais, afetivos e, sobretudo, financeiros nos últimos anos, e quanto mais se expandem sua presença, seu interesse e as ferramentas tecnológicas para sua realização, menos evidentes se tornam algumas distinções fundamentais sobre ‘do que se trata’, por que e para quem se publica.

Embora “a história” e “a memória” não se encontrem nos arquivos esperando para serem digitalizadas e entregues à fruição dos navegadores da rede, às vezes parece ser essa a imagem social que vem sendo criada em relação aos arquivos. Vicki Sand, que foi coordenadora da divisão de ação educativa da Minnesota Historical Society, e hoje é diretora do Philadelphia History Museum, em um artigo de 1978 para a revista *American Archivist*, escreveu que “Filosoficamente, os americanos escolheram guardar suas histórias nas Instituições. Em outras sociedades as pessoas levam suas histórias consigo.” (SAND, 1978: 163). [Tradução da autora] A afirmação de que as histórias do povo americano estão nos arquivos é reveladora da confusa simbiose entre arquivo e memória que vem se tecendo ao longo das últimas décadas em textos que relacionam identidade e preservação documental.

O desenvolvimento da vontade de tudo preservar é concomitante à ampliação da própria noção de documento. Mas afinal, de que concepção de documento se está falando? A concepção de documento de arquivo tem suas especificidades. “Documento”, como concebe a História Nova (LE GOFF, 1984) e “documento de arquivo”, com seu caráter jurídico, probatório, tal como o vêem e preservam os arquivos públicos, têm diferenças que merecem nossa reflexão. Salientamos, com Ana Maria de Almeida Camargo, a marca fundamental dos documentos de arquivo, a qualidade especular que os distingue dos demais e que permite reconhecer o acontecimento ou a ação de que são correlatos:

É preciso levar em conta - e com isso voltamos aos conceitos de base - o próprio estatuto do arquivo como conjunto articulado de documentos que se acumulam, de forma natural e necessária, em razão do funcionamento de um organismo qualquer. Os fins práticos (de natureza administrativa ou jurídica) dessa acumulação contemplam os diversos estágios por que passam os documentos, de modo a viabilizar a própria existência da instituição a curto, médio e longo prazos. E é justamente por seu papel instrumental em relação à instituição de origem que o arquivo constitui um espelho fiel de suas diferentes atividades ao longo do tempo, espelho capaz de refletir - com maior ou menor intensidade e nitidez, dependendo do grau de sua intervenção no corpo social - as realidades que a envolveram direta e indiretamente. A importância dessa matéria prima para o historiador é, sem dúvida, muito grande. (CAMARGO, 2001: 10)

Essa especificidade dos documentos de arquivo é bem conhecida dos arquivos públicos. No entanto, nem sempre é clara para os usuários, como aponta o texto “O arquivo em um mundo em transformação”, do *site* do Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro,

Embora os avanços tecnológicos tenham favorecido a obtenção da informação no chamado tempo real, ela não é acessível a todos e nem sempre provém de fonte confiável. Neste contexto, abundam os “arquivos” criados sem nenhum critério, os dados forjados ou obtidos

aleatoriamente e que circulam com ares de veracidade pelos meios de comunicação[1].

1 - <http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/o-arquivo-transformacao.html>
Acesso em 15 de abril de 2012.

Essa questão também se coloca entre os historiadores, como aponta Camargo:

À nítida tendência dos historiadores de ver os documentos de arquivo como entidades discretas, que têm vida independente e autônoma, contrapõe-se a que preconiza vê-los como partes de um conjunto, como elementos que mantêm relação orgânica entre si. Maior que a soma das partes que o integram, esse organismo é que lhes empresta autenticidade. Nesse sentido é possível dizer que os documentos carregam consigo, obrigatoriamente, a cunha da instituição que os produziu. Nenhum deles, com efeito, pode ser compreendido ou interpretado sem que se conheçam as razões por que foi produzido ou as condições de que se originou. E a resposta a tais questões encontra-se fora do conteúdo específico dos documentos, num patamar em que predominam informações não verbais: nos demais documentos da mesma série, na disposição dos documentos no âmbito de um processo, no conjunto dos documentos de um arquivo (CAMARGO, 2001: 9).

Se socialmente essas distinções não são claras, é de se imaginar que povos, também, as relações entre arquivos e escolas. Para tentar enfrentar a questão da descontextualização dos documentos no âmbito das ações educativas dos arquivos, algumas iniciativas de pesquisadores de ensino de história, em colaboração com profissionais de arquivo, tentam lançar luz sobre a especificidade dos documentos de arquivo, por exemplo, selecionando séries documentais para serem exploradas, e não documentos avulsos. Nesse sentido podemos apontar a experiência de Ivo Mattozzi (MATTOZZI, 2001) chamada de “arquivos simulados”, entre outros.

Mas encontramos muitas propostas educativas de arquivos *on-line* em que os documentos se encontram descontextualizados, muitas vezes inclusive sem a identificação de seu contexto de produção.

A guarda pelos arquivos públicos dos documentos produzidos por instituições e pessoas, com a aplicação dos princípios de “respeito aos fundos”, de preservação de sua organicidade e caráter de conjunto, construído nas atividades cotidianas desses produtores, empresta a esses fundos documentais sua especificidade, em contraponto à forma de seleção e agrupamento intencional e descontextualizado das coleções de peças únicas monumentais, tão caras às sociedades históricas e aos colecionadores de relíquias do século XIX (CHOAY, 2001). Descontextualização e monumentalização que, no entanto, seguem renovadas nas exposições dos arquivos nos séculos XX e XXI, inclusive as colocadas *on-line*.

Essas ligações entre as coleções, e suas exposições, em que os documentos formam parte das narrativas, podem ser analisadas a partir de discussões museológicas contemporâneas sobre regimes de visualidade e educação do olhar. Paulo

Knauss (KNAUSS, 2003) relaciona as práticas de colecionar com práticas de exposição, salientando que o colecionismo não é demarcado apenas por regimes de acumulação, ordenamento e guarda, mas, igualmente, por regimes de visualidade. Em sua reflexão sobre as coleções, ele coloca em questão os usos da imagem e as bases da educação do olhar. Podemos refletir com Knauss, a partir dos documentos de arquivo publicados *on-line*: ao se recortarem os acervos dos arquivos e em suas seleções, estas se formam como coleções de imagens de documentos, e, no processo de se exporem nos museus virtuais, os registros custodiados pelos arquivos talvez se afirmem como documentos, e institucionalizem-se através da operação do olhar? Os “tesouros” dos arquivos nacionais, os “documentos da Nação”, colocados *on-line* nos sites, organizam-se a partir dessa lógica das exposições, espetáculos da Nação.

Ao navegarmos pelas séries documentais nos *sites* dos arquivos nem sempre fica claro, em especial para os que conhecem pouco os arquivos, que são seleções de documentos que estão publicadas, e não todo o acervo, ou seja, sempre é feita uma escolha e um recorte de seções, séries ou documentos avulsos, para expor *on-line*. E entre os que forem colocados *on-line*, os mecanismos de busca internos fazem novos recortes a partir das palavras-chave e/ou dos chamados metadados, que são descritores ligados a cada objeto digital. Essa seleção e tratamento são decisivos na experiência de ensino possibilitada na interação com o navegante-leitor. Insidiosamente, velhos problemas transportam-se para novas roupagens.

O caráter probatório dos documentos dos Arquivos Públicos para a administração talvez também contribua para fortalecer a aura de objetividade total e/ou de evidência sobre o passado construída em torno de todos os papéis guardados nos arquivos. Essa aura é bastante perceptível, como nessa apresentação de uma coleção de primeiras páginas de jornais digitalizadas pelo Nova Scotia Archives & Records Management, no Canadá:

Jornais são, e sempre foram, um espelho que reflete quem somos, como nossas comunidades se constituem, como vivemos nossa vida cotidiana e a maneira como vemos o mundo em que vivemos. Jornais “velhos” têm um valor especial, porque nos permitem olhar para trás e ver como o mundo era há 20, 50, 100 ou até 200 anos atrás. Nova Scotia Archives & Records Management[2]

[Tradução da autora]

A ideia de que os jornais, tratados como documentos monumentalizados, sejam “espelhos” “das comunidades”, de que encontremos neles “a maneira como vemos o mundo em que vivemos”, se nos parece ingênua, assim colocada, está presente em muitos dos exercícios propostos com documentos *on-line* em sites de arquivos.

Em muitos dos escritos dos arquivistas estudados, a ampliação do espaço social dos arquivos é defendida como forma de propaganda institucional, aproximação visível, em especial em muitos dos textos ingleses, americanos e canadenses. Em busca de verbas que garantam a sobrevivência dos arquivos e a preservação de seus acervos, as exposições têm intenção de dar visibilidade ao patrimônio. No entanto, ao se apropriarem dos discursos sobre “a memória social que os arquivos guardam”, essas ações, muitas vezes, também alimentam a fantasmagoria

2 - <http://www.gov.ns.ca/nsarm/virtual/newspapers/>Acesso em 15 de abril de 2012.

de que nos arquivos está guardada toda a história e a memória.

A aproximação entre arquivos e escolas também partiu de um movimento de renovação no ensino de história. Uma discussão muito presente entre os pesquisadores de ensino de história e professores, a pesquisa histórico-escolar com o uso de documentos emergiu na década de oitenta como um dos eixos das propostas de mudança do ensino de história no Brasil. Foram publicadas diversas coletâneas de documentos para uso em sala de aula, no bojo das propostas de mudanças no ensino de história, como a da CENP-SP, de 1986, em que os alunos eram estimulados a produzir conhecimento histórico a partir da pesquisa de fontes documentais. Propostas próximas às de educadores europeus e norte-americanos daquele período.

Na década de noventa a busca de formas de trabalho com documentos em sala de aula se ampliou e ganhou novos contornos, com a leitura de documentos proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como experiência de aprendizagem possível e desejável para todas as fases do ensino fundamental, marcadamente como ferramenta para aquisição de habilidades de pesquisa. Os PCNs aproximam-se das propostas das reformas curriculares européias, americanas e canadenses dos anos noventa, que também recomendam fortemente o uso de documentos em sala de aula para o ensino de história desde as séries iniciais.

Essa ênfase das políticas públicas no ensino de habilidades de pesquisa para o ensino de história no ensino fundamental mantém-se até a atualidade, embora ultimamente tenha sido muitas vezes compreendida como ferramenta cognitiva, mais do que como possibilidade de produção de conhecimento histórico-escolar, como era fundamentalmente pensada nas reflexões dos pesquisadores dos anos oitenta. Podemos reconhecer experiências parecidas nas propostas educativas *online* dos arquivos nacionais de Inglaterra e dos Estados Unidos, por exemplo. Ainda nessa direção, lembramos, com Galzerani, que

Os Parâmetros Curriculares de História para o ensino fundamental e médio, produzidos pelo MEC também nos anos 1990, ratificam as potencialidades do conceito de memória para o ensino de História, nestes níveis de escolarização. Contudo, em suas tessituras discursivas - muitas vezes contraditórias - prevalecem os saberes de cunho científico, capazes de assegurar a (re) produção dos “parâmetros” cognitivos, ou seja, das balizas culturais, tendencialmente, homogeneizadoras, necessárias à constituição de “cidadãos”, concebidos – ainda – como economicamente ativos e politicamente dóceis. (GALZERANI, 2008: 24)

Encontramos outros agentes impulsionando esses projetos educativos, a partir das avaliações de desempenho institucional que os governos têm implantado na administração pública. Segundo Eileen Hooper-Greenhill, pesquisadora da Universidade de Leicester (UK), “Museus, arquivos e bibliotecas na Inglaterra têm operado em um clima político guiado por resultados, como outras instituições culturais internacionais. A necessidade de prestar contas e de demonstrar valor social tem levado a uma demanda pela mensuração do impacto e de resultados de aprendizagem [das ações educativas dessas instituições.” (HOOPER-

-GREENHILL 2004: 151). [Tradução da autora] Nesse texto a autora também descreve a ação do governo americano no controle dos projetos educativos de seus arquivos e museus, expondo como a verba para realização de projetos e eventos dos arquivos vincula-se à sua avaliação: os projetos de ação educativa aprovados devem estar alinhados com as diretrizes curriculares nacionais, e sua avaliação decidirá quais serão os projetos futuros.

Junto com a ênfase nas habilidades de aprendizagem e na afirmação da identidade e da memória, a inserção dos aprendizes na chamada sociedade do conhecimento, através do letramento digital, é outro objetivo apontado nas ações educativas de arquivos *on-line*. Peter Burke (BURKE, 2004: 314) conta que, em 1996, o “grande dia simbólico” foi o que marcou a conexão dos telefones fixos das salas de aula das escolas da Califórnia à Internet. Clinton prometeu que todas as salas de aula dos EUA estariam conectadas à rede “no próximo século”, e seu Secretário de Educação descreveu a Internet como “o quadro negro do futuro”. Mais adiante, Burke adverte-nos para olharmos para a rede não como fantasia incorpórea, mas para suas bases fincadas no mundo material: o ciberespaço tem sua economia, suas ações nas bolsas, seus atores políticos, suas agências de planejamento e regulamentação. Pertence ao mundo dos homens, com seus conflitos e seu peso.

Como os arquivos têm colocado atividades de ensino com o uso da tecnologia digital? As formas variam. Com a emergência das novas possibilidades tecnológicas os arquivos têm-se proposto a criar redes e portais conjuntos - arquivos em rede; têm experimentado o uso de mídias convergentes - vídeo, som, animação, jogos de computador, mídias sociais, tecnologia de digitalização e tratamento de imagem, ampliando e atualizando as práticas educativas anteriores ao uso das TICs nos arquivos: exposições, kits didáticos, arquivo simulado, jogos lógicos, ente outros (BELLOTTO, 1991: 147-163).

No campo da publicação de documentos com objetivos educativos, deparamo-nos com outro argumento bastante difundido, que é preciso conhecer melhor, que é o “do acesso” à informação informatizada e à rede, ligado ao letramento digital para a educação dos jovens. Como nos alertam André Favacho e Daniel Mill (FAVACHO e MILL, 2007: 200), a figura do jovem com futuro alegre, com dinheiro e bem informado é um tipo de enunciado produzido pelo discurso tecnológico contemporâneo que lida com um imaginário profundo, que é a alegria/felicidade, ao mesmo tempo em que lida com o grande sagrado da modernidade (capital/dinheiro), bem como com o fetiche do saber/informação. São, portanto, três elementos (felicidade, dinheiro e informação) que aparentemente estão isolados, mas no fundo articulam-se para a criação de um discurso com forte poder de sedução. Sedução esta que se dá via promessa de um futuro melhor, que busca na complexidade destes três elementos uma possível “substância ética” da contemporaneidade, isto é, um valor de verdade. Em outras palavras, vivemos um discurso tecnológico ou, como preferimos denominar, um discurso do acesso.

Se, com base nas tecnologias digitais, a informação deixou de ser um meio para atingir um valor econômico e social, e passou a ser ela mesma o próprio valor, nesse universo permeado por tecnologias da informação e comunicação, as organizações dominantes, numa dada rede, são aquelas que controlam as informações, definem os canais de comunicação, transferem recursos e estabelecem padrões de ação para outras unidades constitutivas da rede. Os pesquisadores

concluem que, dessa maneira, todo o corpo social estaria plenamente envolvido com a sedução do discurso do acesso, justificado na estratégia do mercado e na vontade de todos em fazer parte da sociedade em que habitam: o discurso tecnológico ou do acesso imputa o sentido de felicidade na informação. Assim, a informação deixa de ser o meio para atingir a felicidade e passa a ser ela mesma a própria felicidade. O acesso à felicidade torna-se o acesso à informação.

Se nos voltarmos, com essa leitura do discurso tecnológico em mente, para as demandas da economia da memória, podemos imaginar sua combinação poderosa de desejo e atração, que tem colaborado, também, para ampliar o campo de ação educativa dos arquivos e impulsionar a criação de narrativas históricas on-line, justificando, talvez, as grandes somas de dinheiro investidas nesses projetos. Pois para serem bem sucedidas essas empreitadas custam muito, muito dinheiro, não só em sua criação, como em sua sobrevivência à obsolescência programada das mídias e dos discursos. A demanda crescente pelo consumo do “passado guardado nos arquivos” parece tornar-se imperativa, e parece ter aportado nos arquivos, atualizada em desejo de “tudo digitalizar”, de “tudo guardar” e de “tudo publicar *on-line*” e de “dar acesso” a “todo o passado”, sua “história” e “memória”.

Mas como tudo nessa nova “economia da memória” passa rapidamente, e ameaça tornar-se obsoleto mal é criado, os arquivos precisam medir os esforços e planejar os passos para responder com sensatez e responsabilidade a essa exposição midiática e às suas demandas. Os arquivos são instituições organizadas para a longa duração. Com seus corredores inóspitos e *hors d'usage* (fora de uso), como nos lembra Pierre Nora. E dessa imagem de ligação com “o que dura” é que vem, talvez, sua atração, para quem se vê perdido nesse tempo que tudo consome.

Enfim, embora seu potencial de informação e seu poder de atração sejam enormes, nesse terreno da digitalização e do acesso eletrônico aos documentos de arquivo tudo está sendo construído. Maurice Tardif (TARDIF, 2005) escreve sobre as relações entre a aprendizagem de competências e habilidades para a sociedade do conhecimento, entre elas o uso das TICs no ensino, lembrando que as tecnologias são construções que representam, através de mecanismos e recursos tangíveis, projetos humanos, práticos e simbólicos. Insere, assim, a discussão das TICs em seu lugar socio-político, lembrando-nos que em certo sentido, as tecnologias de informação e comunicação são projeções simbólicas e cognitivas tornadas reais, práxis concretizadas em um sistema de objetos materiais, funcionais e operacionais.

E porque derivam de pensamentos e práxis humanos, as tecnologias estão sempre inseridas em redes de trabalho, agrupamentos técnicos, sistemas de instrumentos e práticas. Então, sua forma, estrutura, uso e função vêm desses projetos práticos e simbólicos, discursos que elas continuam a carregar em seus diversos usos e funções. Cabe-nos refletir sobre esses projetos e propor ações que avancem na compreensão da produção de conhecimento histórico escolar nos arquivos.

Em resumo, nessa investigação procurei refletir sobre como os arquivos têm buscado colocar-se em suas experiências educativas, em especial no acesso virtual pela *web*, destacando algumas questões que considero fundamentais, como a da consideração da especificidade dos documentos de arquivo, e que ainda estão em aberto, como campo de reflexão e de ação, nesses novos espaços de educação patrimonial. Como horizonte de pesquisa, busco formas de se criar

projetos de educação com o uso de documentos de arquivo que se abram para as dimensões da experiência, como a percebem E. P. Thompson (THOMPSON, 2010) e Walter Benjamin (2007), em contraposição à monumentalização dos documentos que encontramos em tantos projetos educativos *on-line* hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC, 1997.
- BELLOTTO, H. L. *Arquivos Permanentes: Tratamento Documental*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- BRIGGS, Asa, PETER, Burke. *Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida. “Os arquivos da polícia política como fonte”. In: *Registro*, V.1, Nº 1, Julho 2002 – Indaiatuba: Fundação Pró-Memória de Indaiatuba, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CATE, Ann ten. “Outreach in a small archives: a case history” In: *Archivaria* 28 (Summer 1989): 28-35.
- CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FAVACHO, André; MILL, Daniel. “Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea”. In: *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53). Campinas: Unicamp, 2007.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de História”. In: *Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação*, v. 28, p. 15-30. Chapecó: UNOESC, 2008.
- HOOVER-GREENHILL, Eilean. “Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: the learning impact research project (LIRP)”. In: *International Journal of Heritage Studies* Vol. 10, No. 2, May 2004, pp. 151-174.
- HUYSSSEN, Andréas. *Seduzidos pela Memória. Arquitetura, Monumentos, Mídia*. RJ: Aeroplano, 2000.
- KNAUSS, Paulo. “História de coleção e história de exposição”. In: *História Representada: O Dilema dos Museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, v. 1, p. 127-134.
- LE GOFF, Jacques. “Documento/monumento”. In: *Memória – História. Enciclopédia Einaudi*, v.1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.
- MATTOZZI, Ivo. “Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole”. In: *Archivi Locali e Insegnamenti Storici, Archivio Storico Comune di Modena*, Modena, 2001, pp. 11-23.
- NORA, Pierre. “Missions et enjeux des archives dans les sociétés contemporaines”. In: *Comma*, 2003, 2/3, p 47-49. Paris: International Council of Archives, 2003.
- SAND, Viki. “History resource units from the Minnesota Historical Society”. In: *American Archivist*, abril de 1978, v 41, n.2.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular*

Para o Ensino de História 1º grau. São. Paulo: SEE: CENP, 1986.

TARDIF, Maurice. "Communication technology and pedagogical power". In: *Essays in Education*, v.14, 2005, University Of South Carolina. Disponível em: <http://www.usca.edu/essays/vol142005/tardif.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum: Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional.* São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Arte, memória e sociedade: Jean-Baptiste Debret e sua (re)descoberta na primeira metade do século XX no Brasil*

Art, memory, and society: Jean-Baptiste Debret and his
(re)discovery in the first half of the 20th century in Brazil

ANDERSON RICARDO TREVISAN

Pesquisador de pós-doutorado em Sociologia na Universidade
de São Paulo (USP) e bolsista Fapesp
trevis@usp.br

Resumo:

Após uma estada de quinze anos no Brasil, de 1816 a 1831, o pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848) retornaria à França e publicaria o livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, com centenas de imagens sobre o país. Contudo, ele seria pouco lembrado entre os brasileiros durante o restante do século XIX, algo que começaria a mudar no século seguinte. O presente artigo visa discutir aspectos considerados significativos de sua redescoberta no Brasil na primeira metade do século XX, que fariam de Debret um dos mais conhecidos artistas viajantes do século XIX no país.

Palavras-chave: Jean-Baptiste Debret;
Redescoberta na Arte; Sociologia da Arte

Abstract:

After a stay of fifteen years in Brazil, from 1816 to 1831, the painter Jean-Baptiste Debret (1768-1848) returned to France and published the book *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, with hundreds of images about the country. However, he would hardly be remembered among Brazilians over the remainder of the nineteenth century, something that began to change in the following century. This article discusses significant aspects of his rediscovery in Brazil in the first half of the 20th century, which made Debret one of the best known nineteenth-century itinerant artists in the country.

Keywords: Jean-Baptiste Debret;
Rediscovery in Art; Sociology of Art

* Trabalho apresentado no GT Memória, Arte e História entre Viajantes

Jean-Baptiste Debret (1768-1848) é conhecido como um dos mais importantes artistas europeus que estiveram no Brasil no século XIX, especialmente em razão do farto material visual e textual que realizou sobre o país nessa época. Há poucos pintores viajantes que receberam tanta atenção da crítica e dos pesquisadores brasileiros – uma rápida pesquisa bibliográfica sobre o assunto pode confirmar isso. O artista é, até hoje, bem conhecido entre o público geral brasileiro, sendo não raro utilizado como fonte visual para carros alegóricos de carnaval, aberturas de novelas, capas de livros, discos, estampas variadas de objetos de uso cotidiano etc. A artista Essila Paraíso, na década de 1980, trabalhou esse assunto em uma exposição onde artigos de uso cotidiano, como guardanapos, louças e banquetas, usavam imagens de Debret, muitas delas parte da decoração de um hotel carioca que recebe seu nome ainda hoje (PARAISO: 1981). Nossa intimidade com esse artista é tamanha que às vezes esquecemos que ele não é brasileiro – e a julgar pelo tempo em que viveu no Brasil (quinze anos) e pela imensa produção que aqui realizou, talvez devêssemos considerá-lo como tal, segundo a sugestão de Luiz Felipe de Alencastro (2001: 162). Sem contar seu anonimato na França, sendo raro encontrar alguém por lá que o conheça, inclusive em grupos mais intelectualizados. Fato é que mesmo entre os brasileiros levou um tempo para Debret se tornar esse “pintor brasileiro” que Alencastro sugere. E é isso que discutirei brevemente aqui, apontando elementos que, a meu ver, são especialmente significativos para a redescoberta (ou mesmo descoberta) desse pintor no Brasil.

Ao chegar ao Brasil em 1816, como pintor de história da Missão Artística Francesa, Debret esperava realizar muitas pinturas históricas para d. João, do mesmo modo que havia feito para Napoleão, na França. Porém, diferentemente do Imperador francês, d. João VI não parecia muito interessado em ser retratado, de modo que poucos foram os trabalhos de Debret sobre ele. Na verdade, o pintor realizou apenas alguns quadros históricos para a monarquia, e a grande maioria não passou de estudos para trabalhos futuros que jamais foram concretizados em grandes formatos. O único quadro histórico que foi oficialmente encomendado pela Família Real seria o da coroação de d. Pedro I, em grandes dimensões, que demorou cerca de cinco anos para ser terminado [1], algo que era comum em telas históricas desse porte, tendo o quadro *A Sagração de Napoleão*, de Jacques-Louis David (1748-1825), pintura de referência do gênero (cf. FRIEDLAENDER, 2001: 50), levado cerca de três anos para ser entregue (cf. DELÉCLUZE, 1983: 249).

Debret também seria o responsável pela decoração da cidade do Rio de Janeiro em dias de festas régias ou imperiais, especialmente do Teatro Real São João (depois São Pedro) [2], onde trabalharia por sete anos e realizaria dois panos-de-boca para peças que homenageavam a monarquia.

A terceira atividade de Debret seria a de professor de pintura histórica na Academia de Belas-Artes, que abriria suas portas apenas em 1826, dez anos depois de sua chegada ao país. Não aprofundarei o assunto aqui, mas gostaria de apontar que a sua inauguração tardia deveu-se às disputas em relação ao tipo de orientação de ensino que deveria ser adotado na instituição, querela protagonizada por Debret, Henrique José da Silva (desenhista e pintor português) e Joaquim Lebreton (o organizador desse grupo de artistas), cujo resultado levou muitos profissionais franceses a voltarem para França (TREVISAN, 2007). Debret foi um dos poucos a permanecer no Brasil, regressando para seu país de origem apenas em 1831, após a abdicação de d. Pedro I.

1 - Apesar dos cinco anos passados entre o começo dos trabalhos e a entrega do quadro, foram despendidos apenas três anos para a sua realização (cf. BANDEIRA e LAGO, 2007: p. 96).

2 - Hoje, no local, funciona o Teatro João Caetano.

No tempo em que viveu aqui, Debret dedicou-se, ainda, à criação de imagens sobre a vida cotidiana no Rio de Janeiro, o que significava, em grande parte, figurar os escravos que representavam a grande maioria da população na cidade. Mas suas imagens contemplavam os mais variados tipos sociais urbanos, além de inúmeras figuras indígenas, bem como elementos da fauna e flora brasileiros. Munido desse arsenal visual, composto, basicamente, de aquarelas e desenhos em pequenas dimensões, o artista retornaria à França e publicaria, entre os anos de 1834 e 1839, o livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, com gravuras e textos sobre o país, sendo editado pela Firmin Didot et Frères em três volumes. Porém, a obra não atingiu o sucesso esperado, sendo mal recepcionada pelo público francês[3].

Tendo apenas indicado a questão da publicação do livro de Debret na França, passo agora a alguns exemplos da recepção desta obra no Brasil no século XIX e em seguida detenho-me propriamente no tema da redescoberta do pintor no início século XX.

Dos três volumes do livro de Debret publicados na França, apenas os dois primeiros foram assunto no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1840. Em pareceres elaborados acerca da aquisição ou não do livro de Debret pelo Instituto, os membros mostraram-se favoráveis no que se referia ao primeiro volume, dedicado aos indígenas (LISBOA e MONCORVO, 1841), enquanto o segundo volume receberia críticas contundentes, em razão da maneira cadavérica como descrevia os escravos no texto, ou então pelo modo como apresentava o tipo português, de forma considerada caricatural [4]. Dessa maneira o IHGB acabava por limitar a apreciação da obra de Debret, apresentando-se como seus detratores. Nessa chave, lembro que foi Valeria Lima quem chamou atenção para este assunto, isto é, sobre o incômodo dos pareceristas com o livro de Debret ter menos relação com as gravuras do que com as críticas que o pintor fazia em seu texto a respeito do modo como os escravos eram tratados no Brasil (LIMA, 2007: 168).

O segundo exemplo de recepção deu-se no ano de 1841, justamente no IHGB, mas com um dos seus distintos membros, conhecido como Manuel Araújo de Porto Alegre (1806-1879). Porto Alegre, que nutria enorme afeição e admiração pelo mestre Debret, passou a realizar panegíricos dedicados ao pintor, que foram publicados na Revista do IHGB, onde consta também o necrológio do artista, assinado pelo próprio discípulo (PORTO ALEGRE, 1852: 520-551). É importante destacar que, nessa época, a única voz a defender o antigo artista francês no instituto era a de Porto Alegre.

Por fim, o terceiro e último exemplo da recepção do livro de Debret no país aconteceu anos mais tarde na pena de Gonzaga Duque (1863-1911), que discutiu algumas de suas pinturas históricas no livro *A Arte Brasileira*, de 1888. Destaco, por exemplo, o quadro *Coroação e Sagração de D. Pedro I*, onde a opinião do crítico oscila entre o elogio ao estudo pintado (bozzetto) e a crítica do quadro já finalizado de grandes dimensões. *A Arte Brasileira*, portanto, pode ser considerada como o último momento da recepção de Debret no final do século XIX no Brasil.

Até essa época pouco conhecia-se de Debret no país. Seu livro não havia sido editado aqui, e a maior parte de suas obras originais (desenhos, aquarelas, pinturas a óleo etc.) havia sido levada para a Europa no século XIX, seja pelo próprio Debret (1831), seja na bagagem da Família Real (1821, 1831 ou 1891). Aos

3 - *As razões para a falta de consumo artístico podem ser inúmeras, mas gostaria de ilustrar o ponto com duas explicações: o pouco sucesso de Debret na França deve-se tanto ao declínio do gosto da época em relação às viagens pitorescas, quanto por existirem outros meios de difusão de material similar em grande tiragem, como a Magasin Pittoresque que, segundo Marie-Laurie Aurence, oferecia gravuras do gênero a preços módicos e atraía a atenção de uma parcela do público ainda interessada nesta literatura de viagem (AURENCE, 2002).*

4 - *Parecer da Comissão do IHGB sobre o 2º volume de Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, de Jean Baptiste Debret. Manuscrito, IHGB, 1840.*

5 - Em 1859, quatro desses trabalhos seriam trazidos de volta para o Brasil pelas mãos do diplomata José Ribeiro da Silva e doados, posteriormente, ao futuro Museu Nacional de Belas-Artes (Cf. BANDEIRA e LAGO, 2007: 90). Debret teria realizado cerca de 30 trabalhos a óleo, dos quais se tem notícia de apenas 15 (Idem: 68). A tela da coroação foi levada para a Europa em 1891, com os bens da Família Imperial (Cf. Acervo Artístico Imperial em 1891 Enviado À França (...), IHGB, Arquivo Helio Viana, DL1361.007, 29/06/1968) e em 1950 foi comprada por Assis Chateaubriand, retornando ao Brasil em 1968, quando foi doada ao Museu do Itamaraty, em Brasília, onde está até hoje (cf. BANDEIRA e LAGO, 2007: 92).

6 - Contudo, essa tiragem foi questionada atualmente em razão do grande número de exemplares de que se tem notícia, circulando em acervos espalhados em vários países (LAGO, 2007: 59).

7 - Segundo Daryle Williams, Guilherme Guinle, industrial que costumava fazer grandes doações ao Museu Histórico e ao Museu da Cidade do Rio de Janeiro, tornou-se, também, um dos representantes da elite carioca a fazer doações ao Museu Imperial durante o Estado Novo (cf. WILLIAMS, 2001: 153). No entanto, estudos recentes indicam que essa pintura de Debret foi vendida, e não doada, ao Museu Imperial (cf. BANDEIRA e LAGO: 2007, 13).

poucos, porém, seus trabalhos começaram a regressar ao país [5], o que configura o que chamo de redescoberta de Debret no início do século XX.

Até meados dos anos de 1930 seu livro era considerado uma raridade, porque se acreditava que existiam apenas 200 exemplares originais, editados no século XIX [6]. Os colecionadores dessa época no Brasil tinham grande interesse por publicações de artistas viajantes, o que fazia os preços dessas obras subirem vertiginosamente, como informa Rubens Borba de Moraes. Porém, nenhum alcançava o preço de um exemplar original do *Voyage de Debret*:

Por que justamente Debret? Mistério que não consegue desvendar. Possuir os três volumes do pintor francês equivale, ainda hoje, a um título entre os compradores de livros. *Dá importância*. Possuir um Rugendas também dá, mas menos. [...] A suprema ambição é possuir as três obras [...] (MORAES, 2005: 57, grifos meus).

Debret tornava-se, então, o pintor viajante favorito entre os colecionadores e bibliófilos, que pagavam caro para possuí-lo (cf. SIQUEIRA, 2003: 55).

O interesse por ele, todavia, não se limitava ao livro, mas também às obras originais, que aos poucos começavam a ser compradas na França e trazidas para o Brasil. Em 1930 Guilherme Guinle, por exemplo, adquiriria em Paris o quadro *Revista de Tropas na Praia Grande*, vendida mais tarde ao Museu Imperial [7]. Porém, seria o colecionador Raymundo Ottoni de Castro Maya o maior responsável por esse “regresso” dos originais de Debret ao país.

Nascido em Paris, Castro Maya chegou ao Brasil com apenas cinco anos de idade, em 1899. Filho do engenheiro Raymundo de Castro Maya, um dos preceptores dos filhos de d. Pedro II, Castro Maya cresceu entre dois mundos, França e Brasil, o que talvez ajude a compreender seu gosto pela arte francesa e o especial interesse pela obra de Debret. O ambiente familiar também era propício ao cultivo desse gosto, uma vez que a biblioteca paterna era repleta de obras do gênero *voyage pittoresque*, e gravuras sobre o Rio de Janeiro antigo decoravam as paredes, extraídas de livros de viajantes do século XIX (cf. BARAÇAL, 2002: 40).

Motivado por essa paixão particular pelos viajantes, Castro Maya sairia em busca dos desenhos e aquarelas originais do livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, que estariam em posse de uma suposta sobrinha bisneta de Debret de nome Morize. Não se sabe precisamente o grau de parentesco dessa senhora com o pintor, haja vista que a família de Debret era composta, em 1831, de apenas um irmão e um sobrinho, ambos de nome François Debret. Com a morte de Jean-Baptiste, suas obras ficaram com o irmão François, e, na sua morte, com o sobrinho, que morreu sem deixar herdeiros. Porém, conta a historiografia que os trabalhos de Debret efetuados no Brasil cairiam em mãos de colaterais “que escasso interesse lhes provocava, praticamente esquecidos em algum sótão, até comerciantes lhes despertarem atenção sobre o poeirento acervo” (PRADO, 1990: 159). Isso aconteceu em 1938, quando Mme. Morize procuraria Robert Heymann, marchand franco-brasileiro diretor da Casa Brasileira de Paris, no intuito de vender-lhe as 551 peças, compostas de desenhos e aquarelas. Castro Maya entrou em contato com a referida instituição e comprou toda a coleção, em uma negociação que se concluiu em 1940 (cf. LAGO, 2007: 14). Foi relativamente

fácil para o colecionador brasileiro adquirir as peças, uma vez que o mercado de artes europeu estava em crise por conta da guerra (cf. SIQUEIRA, 2003: 55), havendo, por conta disso, poucos compradores interessados nesse tipo de material. Mas a situação econômica brasileira também não era a mais favorável, pelo menos em relação à valorização da nossa moeda no mercado internacional. Some-se a isso a questão da depressão mundial para termos uma dimensão do quanto o comércio do livro (HALLEWELL, 2005: 422) e também das obras de arte estava desvalorizado. Temos, de um lado, um quadro econômico que apontava tanto para a baixa dos preços no mercado de artes na França quanto uma grande oferta de bens culturais, e do outro lado, uma procura pelos colecionadores brasileiros, mas cujo poder de troca, a moeda nacional, era pouco valorizada. Contudo, essa situação não atingia Castro Maya, que pertencia às altas camadas sociais e buscava distinguir-se dos outros colecionadores, exibindo suas posses. O interesse em se distinguir era tamanho que chegou a dizer publicamente que os 300.000 francos que pagou por cerca das primeiras 360 peças teria sido a maior soma já paga por trabalhos de arte sobre o Brasil (WILLIAMS, 2001: 65)[8]. As peças foram importadas com isenção de taxas, por se tratar de obras que enriqueceriam o patrimônio artístico nacional, isenção que dependeu, também, do bom relacionamento de Castro Maya com distintos membros do governo brasileiro (WILLIAMS, 2001: 165). Se valer a assertiva de que o valor de uma obra “é confirmado e estimado pelo preço que ela alcança no mercado” (BERGER, 1999: 23), entendemos a necessidade de Castro Maya em destacar o valor pago pelo precioso espólio debretiano. Elementos como raridade, preço, unidade, faziam da obra de Debret a menina dos olhos de Castro Maya. As obras “resgatadas” seriam exibidas publicamente no Rio de Janeiro em 1940, em uma exposição realizada no Museu Nacional de Belas-Artes. Na ocasião dessa exposição, o historiador e colaborador da *Revista da Semana*, Escragnolle Doria, publicaria um artigo sobre a Missão Artística Francesa, enaltecendo a importância de Debret:

Ao Brasil prestou elle serviço inestimavel examinando e desenhando os mais variados aspectos de nossa vida nacional de outr’ora. Revelou-se com isso artista em todo o ponto minudente, muitas e muitas vezes primoroso, inexcédível mesmo (DORIA, 1940).

Os elogios quanto à qualidade das imagens de Debret realizados por Doria, relacionavam-se à fidelidade na representação do passado brasileiro, inclusive o talento e a relevância do artista era medido por ele em razão desta capacidade em exprimir um momento da história nacional. No que refere ao público da exposição, a elite carioca, conta-se que não houve grande entusiasmo na época. A razão desse insucesso estava, segundo Daryle Williams, ligada às imagens de Debret sobre a escravidão. Argumenta Williams que, longe de um país de mestiços, aceito pelas elites locais, especialmente graças às teorias de democracia racial do período, as obras expostas de Debret “revelavam um país multiétnico que incluía monarcas europeus, aristocratas brancos, pessoas mestiças livres, escravos africanos e índios”, em aquarelas e gravuras que revelavam não apenas um país plural, mas representavam um lugar onde as “raças” dividiam o mesmo espaço (WILLIAMS, 2001: 173)[9]. De qualquer modo, essa redescoberta de Debret, realizada por Castro Maya, foi dividida com uma fração do público brasileiro

8 - O valor atribuído às obras de Debret deve-se, também, ao interesse demonstrado por outro colecionador, Assis Chateaubriand (WILLIAMS, 2001: 296-297, nota 55).

9 - Sobre a questão do negro no Brasil entre os anos de 1930-1945, ver SCHWARCZ, 1998: 173-244.

10 - Em 1954 Castro Maya publicou um livro com aquarelas de Debret que não foram incluídas nos três volumes do livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, numa tiragem limitada a 400 exemplares, lançado, posteriormente, em edições mais acessíveis (cf. DEBRET, 1989). Todas as peças da coleção fazem parte do acervo do Museu da Chácara do Céu, no Rio de Janeiro.

11 - "Telegrama informando que há um comprador para o desenho de Debret colorido", IHGB, DL.1504.099. Data: 21/Nov/34"; "Carta, comentando sobre as eleições (...)", IHGB, DL.1504.115; "Carta (minuta), comentando sobre Debret e o inventário (...)", IHGB, DL.1505.014. Os documentos estão com a referência completa no final do texto e podem ser encontrados na íntegra transcritos em minha tese de doutorado (TREVISAN, 2011, site: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-10102011-083356/pt-br.php>>, acesso em 23/03/2012).

12 - "Recibo de venda pela Universidade do Rio de Janeiro de uma gravura (...)". IHGB, DL.1543.016.

13 - Vale destacar que em 1911 Afonso d'Escragnoille Taunay publicaria o texto "A Missão Artística de 1816" na Revista do IHGB, contendo a primeira biografia de Debret no Brasil, já apresentando uma imagem positiva do pintor, especialmente por seu posicionamento firme em defesa dos interesses franceses durante a instalação da Academia de Belas-Artes no Rio de Janeiro (TAUNAY, 1911).

14 - "Carta de Donald Pierson a Arthur Ramos (...)", Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Coleção Arthur Ramos, I.36,1,2135 - Brasil.

em 1940, o que o coloca como um dos maiores nomes na divulgação de Debret no período estudado[10]. A exposição, mesmo não tendo sido um sucesso entre o público, foi um marco e teve relativa repercussão, tornando as obras de Debret presentes em várias publicações subsequentes, bem como em livros escolares (do Brasil e do exterior), imprensa popular, estampas postais etc (cf. WILLIAMS, 2001: 171).

No entanto, por mais que isso marque uma apresentação oficial e pública das obras de Debret, elas também circulavam em menor escala em outros espaços para além do Museu Nacional de Belas-Artes. Consideremos dois exemplos retirados de documentos encontrados, primeiro, na Biblioteca do IHGB e, segundo, na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, que são reveladores a esse respeito.

Acerca da biblioteca do IHGB, refiro-me às correspondências entre dois dos membros do Instituto, José Wanderley de Araújo Pinho, político baiano do PSB (Partido Social Democrático da Bahia), e Pedro Calmon Muniz de Bittencourt, que discutiam através de cartas a possibilidade de vender gravuras originais de Debret no Rio de Janeiro ou em São Paulo, em 1931[11]. Vale destacar que o dinheiro obtido nessa transação comercial seria revertido na campanha de Wanderley Pinho para prefeito de Salvador. Nos arquivos deste político brasileiro existe, também, um recibo sem data da Universidade do Rio de Janeiro, informando a compra de uma gravura de Debret pela instituição[12]. Dessa maneira, pode-se perceber um comércio de Debret em segundo plano, para além da corrente principal, que tem na figura de Castro Maya a grande expressão. Outro aspecto interessante na investigação desses documentos pessoais é que, de alguma maneira, ela aponta para um novo posicionamento de membros do IHGB a respeito de Debret, já distantes do ressentimento do século XIX, quando detratavam o segundo volume do *Voyage*[13].

Os documentos analisados no IHGB indicam, ainda, um intercâmbio de informações e imagens existente entre Rio de Janeiro e Bahia, o que parece não se tratar de um acontecimento episódico, como vemos no segundo exemplo, uma carta endereçada a Arthur Ramos, no Rio de Janeiro, encontrada na seção de manuscritos da Biblioteca Nacional. O remetente era o sociólogo americano Donald Pierson, que, desejando adquirir o livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, solicitava a Ramos que procurasse algum exemplar no Rio de Janeiro[14]. Pierson, representante da Escola de Chicago, encontrava-se na Bahia, onde realizava na época pesquisa sobre os afrodescendentes e os rituais de origem africana, especialmente o candomblé, o que talvez explique seu interesse pelas imagens de Debret, sobretudo de escravos cariocas, podemos deduzir. O interesse do sociólogo na obra de Debret sugere que a valorização ou redescoberta do artista começava a extrapolar os limites da bibliofilia e adentrava o campo acadêmico, com destaque para a sociologia americana.

Como vemos, nestas duas situações estão refratados diferentes interesses no artista francês, resultado de um processo de redescoberta que estava em andamento no país, havendo outros exemplos que merecem ser apontados, relacionados, sobretudo, ao mercado editorial dos livros, mas também das revistas.

Sobre os livros, em 1940, a Livraria Martins iniciaria a coleção Biblioteca Histórica Brasileira, que, sob a direção de Rubens Borba de Moraes, estrearia em 1940 com a *Voyage pittoresque dans le Brésil* (1835), de Johann-Moritz Rugendas (1802-1858), traduzida por Sergio Milliet. Essas edições, apesar de mais acessíveis, traziam reproduções das gravuras originais e se tornariam um sucesso

de vendas, fazendo com que a Livraria Martins vendesse sete mil exemplares no primeiro ano (cf. HALLEWELL, 2005: 502). Seria no volume IV dessa coleção que, enfim, o livro de Debret seria publicado no Brasil (primeira reedição desde o lançamento na França, entre 1834 e 1839). A edição seria em formato simples e mais barato, com gravuras em escala de cinza sobre papel couché. Os três volumes originais seriam alocados em dois tomos, com introdução de Rubens Borba de Moraes e tradução de Sérgio Milliet.

É certo que a publicação desse livro permitiu que uma gama maior de brasileiros tivesse acesso aos trabalhos do artista, mas não se pode dizer que foi a primeira iniciativa a esse respeito. É preciso discutir, ainda, a presença de imagens de Debret na *Revista da Semana*, uma das primeiras revistas ilustradas brasileiras, que circulou no Rio de Janeiro entre 1900 e 1962. Especialmente voltada para uma fração do público feminino, essa revista versava sobre assuntos variados, passando por arte, moda, política, saúde, esportes etc., e sua importância para esta discussão reside na divulgação que realizou de imagens de Debret no Brasil, antes de seu livro ser publicado no país ou mesmo do “resgate” realizado por Castro Maya.

A primeira aparição de uma gravura de Debret em suas páginas aconteceu em 1914, e isso se tornaria recorrente, especialmente em artigos de cunho historiográfico. No entanto, a maior contribuição da revista nesse sentido seria a veiculação do Álbum Debret, entre os anos de 1935 e 1937, apresentando duas gravuras do livro de Debret em cada edição semanal, totalizando 187 imagens ao final. A sugestão da revista era que os leitores destacassem as folhas contendo as gravuras para comporem, ao final, o álbum completo. Na sua primeira veiculação a revista traria uma capa, com pequena biografia do artista, seu retrato (o mesmo que aparece no livro de Debret) e as duas primeiras gravuras. Na última gravura oferecida, no ano de 1937, a revista traria um índice com todas as imagens do álbum. Uma vez que o livro de Debret ainda não havia sido publicado no Brasil e suas aquarelas originais ainda estavam em Paris, a *Revista da Semana* foi responsável pela primeira publicação de Debret no país, de caráter popular, já que a revista estava voltada para um público mais amplo.

Ao todo a revista traria aos seus leitores 250 imagens de Debret entre 1914 e 1945, com diferentes formas de abordagem. Até 1930 a preferência era por imagens sobre a monarquia, mas poucas vezes a revista colocaria o nome de Debret junto às imagens. A partir dos anos de 1930, as imagens do cotidiano, presentes em gravuras de Debret em que escravos povoam as ruas de uma cidade antiga e desconhecida, seriam especialmente valorizadas pelo periódico; seria a partir de então que a revista passaria a informar com maior frequência a autoria das imagens. Numa época em que a figura do negro e, especialmente, do mestiço, eram considerados elementos chave na elaboração de uma imagem nacional, essas pequenas gravuras funcionavam não apenas como ilustração desses valores, mas como um meio de consolidá-los. Em contrapartida, elas ajudam a compreender como a história monárquico-escravista era reinterpretada naqueles anos, quando Getúlio Vargas construía para seu governo um elo invisível entre o Segundo Reinado e o Estado Novo, especialmente através da construção de museus e da revitalização do mito de d. Pedro II.

Lembremos que no ano de 1940 a Livraria Martins havia publicado o livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, possibilitando não somente a circulação de Debret entre os leitores, mas contribuindo, também, para que outros veículos

de difusão, como a imprensa semanal interessada neste artista, incrementassem suas publicações: a *Revista da Semana*, por exemplo, passaria a utilizar os textos do livro para complementar os artigos, que até então se valiam apenas imagens de Debret. A partir desse momento a revista já não apresentava o caráter de ineditismo na difusão dessas imagens, pois o lançamento do livro em terras brasileiras encerraria essa série de redescobertas do artista no período estudado, sendo, portanto, o seu coroamento. A essa altura, Debret parecia deixar de ser, no Brasil, um simples pintor do passado oitocentista para se tornar, como almejava seu principal colecionador (Castro Maya), uma instituição (apud SIQUEIRA, 2003: 72).

Vimos, no presente artigo, que Debret foi um dos mais conhecidos pintores viajantes que estiveram no Brasil, embora seu reconhecimento se desse a partir da primeira metade do século XX, especialmente durante o modernismo brasileiro, mais precisamente no modernismo oficial do Rio de Janeiro dos anos de 1930. Vale dizer, a fim de concluir, que nessa época a necessidade de se construir a Nação estava na ordem do dia, e talvez isso explique o interesse despertado pela obra desse artista, certamente a maior no que se refere à documentação visual sobre o Brasil oitocentista, pelo menos em termos quantitativos. Como vimos, em maior ou menor proporção, a (re)descoberta de Debret entre os brasileiros deu-se por caminhos variados e não necessariamente cruzados, mas que, em conjunto, representam um gosto de época. Francis Haskell destaca que em estudos de redescobertas é necessário percorrer todos os caminhos possíveis para a explicação do ressurgimento de um artista em um cenário cultural, o que permite perceber que esse tipo de fenômeno acontece em razão de fatores muito mais coletivos do que individuais (HASKELL, 1986: 9-15). Dentro dessa perspectiva, apresentei aqui, de forma esquemática, alguns elementos considerados significativos desse processo, o que me levou a concluir que parte do gosto visual da época era construída pelas imagens “pitorescas” de Debret, geralmente apresentadas como um precioso material “informativo” sobre o passado oitocentista. De todo modo, o próprio artista seria reconstruído nesse movimento de redescoberta, em uma chave de leitura modernista que lhe sugeria novos valores e significações. Nesse sentido, é importante perceber que toda redescoberta na arte não deixa de ser, também, uma reinvenção.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. “La plume & le pinceau”. In: _____ et al., Rio de Janeiro, la ville métis. Illustrations & commentaires de Jean-Baptiste DEBRET. Paris: Chandeigne, 2001.
- ALMEIDA PRADO, J. F. de. *O Artista Debret e o Brasil*. Brasiliana, volume 386. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- AURENCE, Marie-Laure. Édouard-Chartron et l’invention du Magasin pittoresque (1833-1870), Paris: Honoré Champion, 2002.
- BANDEIRA, Julio e LAGO, Pedro Correia do. *Debret e o Brasil: Obra Completa 1816-1831*. Prefácio de CARVALHO, José Murilo de. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2007.
- BARAÇAL, Anaildo Bernardo. “Dedicatória”. In: ALENCAR, Vera (org.). *Castro Maya - Bibliófilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BERGER, John. *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil - Aquarelas e De-*

- senhos que não Foram Reproduzidos na Edição de Firmin Didot – 1834. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Itatiaia Editora Ltda, 1989.
- DELÉCLUZE, Jean-Etienne. *Louis David, son École et son Temps*. Paris: Macula, 1983.
- DORIA, Escragnolle. “A Missão Artística de 1816”. In: *Revista da Semana*, 07/12/1940, nº 49.
- FRIEDLAENDER, Walter. *De David a Delacroix*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- HASKELL, Francis. *La norme et le caprice: redécouvertes en art. Aspects du goût, de la mode e de la collection en France et en Angleterre, 1789-1914*. Paris: Flammarion, 1986.
- LAGO, Pedro Corrêa do. “A Viagem pitoresca de Debret”. In: BANDEIRA, Julio e _____. *Debret e o Brasil: Obra Completa 1816-1831*. Prefácio de CARVALHO, José Murilo de. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2007.
- LIMA, Valéria. *J.B. Debret, Historiador e Pintor. A Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil (1816-1839)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- LISBOA, Bento da Silva e MONCORVO, J. D. Attaide. “Parecer sobre o 1º e o 2º volume da obra *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, par J. B. Debret”. In: *Revista Trimestral de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*. Tomo terceiro. Rio de Janeiro, 1841 (Reimpresso em 1860).
- PARAÍSO, Essila. Exposição “Viagem Pitoresca”. Solar Grandjean de Montigny, PUC, de 17 a 19 de novembro de 1981. Rio de Janeiro.
- PORTO ALEGRE, Manoel de Araújo. “Discurso do Orador o Sr. Manoel de Araújo Porto Alegre”. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Tomo XV, 2º da Terceira Série, 2ª Edição, Rio de Janeiro: Typographia Universal Laemmert, 1888 (v. 15, tomo 15, 1852), pp. 520-551 (“Necrológio de Debret”, pp. 547-548).
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”. In: NOVAES Fernando (coord.) e _____ (org. volume). *História da Vida Privada no Brasil. Vol. 4. Contrastes de Intimidade Contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SIQUEIRA, Vera Beatriz. “A alegria dos amantes: Jean-Baptiste Debret na coleção Castro Maya”. In: CARDOSO, Rafael et al. *Castro Maya Colecionador de Debret*, Rio de Janeiro, Capivara, 2003.
- TAUNAY, Afonso d’Escragnolle. “A missão artística de 1816”. In: *Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, Tomo LXXIV, parte I, 1911, Rio de Janeiro, Typographia do “Jornal do Comércio”, 19V.
- TREVISAN, Anderson Ricardo. “Debret e a Missão Artística de 1816: aspectos da constituição do ensino artístico acadêmico no Brasil”. In: *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*. São Paulo, nº 14, 2007, pp. 9-32.
- TREVISAN, Anderson Ricardo. “Velhas imagens, novos problemas: a redescoberta de Debret no Brasil modernista (1930-1945)”. Tese de doutorado (Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.
- WILLIAMS, Daryle. *Culture Wars in Brazil. The First Vargas Regime, 1930-*

1945. Durham-Londres: Duke University Press, 2001.

DOCUMENTOS E MANUSCRITOS CITADOS

Acervo Artístico Imperial em 1891 enviado à França. Introdução, tradução e notas de Hélio VIANA com relação do conteúdo das 92 caixas em que seguiram para França, em 1891, pinturas, esculturas, fotografias, gravuras, litografias, móveis e mais objetos pertencentes à Família Imperial Brasileira. 29/06/1968. Arquivo Helio Viana: DL1361.007. Acervo do IHGB.

Carta (minuta), comentando sobre Debret e o inventário, a renúncia dos candidatos que receberam voto do governo como esperança para ser eleito e sua inclusão na chapa do PSD. 29/01/1935. Arquivo Wanderley Pinho: DL1505.014. Acervo do IHGB.

Carta de Donald Pierson a Arthur Ramos, sobre a necessidade de se comprar um *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, de Debret. 16/08/1937. Grifos do autor, original em inglês, tradução minha. Coleção Arthur Ramos, I.36,1,2135. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional.

Carta, comentando sobre as eleições, a proposta de colocar Debret em consignação na livraria e sobre inventário de Santo Amaro que corre no cartório Aguiar. 28/12/1934. Arquivo Wanderley Pinho: DL1504.115. Acervo do IHGB.

Parecer da Comissão do IHGB sobre o 2º volume de *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, de Jean Baptiste Debret. Manuscrito, 1840, Acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, Seção de Documentos, fls. 4.

Os estilhaços do tempo: memória, história e imagem em *La jetée* (1962) de Chris Marker*

The ruins of time: memory, history and image in *La jetée* (1962) by Chris Marker

TAINAH NEGREIROS OLIVEIRA DE SOUZA

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí e mestranda em Meios e Processos Audiovisuais pela ECA - USP

tainaharouche@gmail.com

Resumo:

Este artigo é dedicado a analisar a relação entre memória, história e imagem em *La jetée* de Chris Marker, voltando-se, principalmente, para sua concepção estética, *mise en scène*, investigando de que forma essas questões constituem a obra e como ela informa e é informada pelo debate contemporâneo sobre esses temas.

Palavras-chave: História; Memória; Chris Marker

Abstract:

This article is dedicated to analyze the subjects of memory, history and image in *La Jetée* by Chris Marker, focusing on its aesthetics conception, *mise en scène*, how these questions compose the film and how it informs and is informed by contemporary debates about these issues

Keywords: History; Memory; Chris Marker

* Trabalho apresentado no GT Memória e Cinema

“Não é com guardanapos que se junta as migalhas”

Marguerite Duras

O letreiro adianta que esta é a “história de um homem marcado por uma imagem de infância” vivida no píer de Orly, anos antes de uma Terceira Guerra Mundial. É o píer que vemos no início, através de fotografias em preto e branco dos aviões sob o sol e da estrutura do lugar. Vemos também famílias que iriam lá aos domingos, e aquele que pode ser este homem, na infância. Trechos desta história anunciada, e do provável dia da inesquecível imagem. É neste espaço de memória que a imagem do passado nos é mostrada, a imagem do rosto de uma mulher com o cabelo assanhado pelo vento, uma fotografia, que dura na tela [Figura 1]. A narração nos diz: “Nada distingue a lembrança de outros momentos, só mais tarde elas se fazem reconhecer por suas cicatrizes” Dito isto, o rosto ainda está lá, a imagem guardada, recolhida, a ser retomada como lugar de continuidade nos tempo ruins. Assim começa *La jetée*, filme de Chris Marker de 1962, de cerca de 25 minutos, em que acompanhamos a história deste homem marcado por uma imagem do passado, e que por ter esta relação com o vivido, vai ser tomado como experiência por cientistas em uma Terceira Guerra Mundial. O filme é construído através da montagem feita com fotografias em preto e branco junto a voz over que conta desta experiência do protagonista com o tempo.



Figura 1

Ainda neste início já nos são postas questões importantes no que diz respeito à reflexão contemporânea sobre a memória, e das formas dela ser representada a partir de imagens. O homem que não esquece não sabe definir se a imagem que o acompanha por toda a vida é um invenção ou realmente uma lembrança. A convivência entre a lembrança e o esquecimento, que constituem a memória, fazem parte do que propõe Marker, ou como disse Walter Benjamin: “a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura”. (BENJAMIN, 1985: 370). A matéria prima de Marker em *La jetée* é este tecido esgarçado, suas dimensões, seus lugares de continuidade, ruptura, e a relação contemporânea do homem com o

tempo, e como a imagem é recurso para acesso ao vivido. “A criança cuja história contamos se lembraria por muito tempo do sol fixo, da estrutura armada do píer, e do rosto de uma mulher”. Marker parte daí para analisar as circunstâncias da persistência destas imagens e as razões do seu retorno.

O instante de doçura do rosto da mulher é interrompido por um tumulto, por imagens confusas daquele dia no píer, daquilo que teria sido a morte do protagonista. O que nos leva à paisagem de ruínas, ao tempo de guerra, fotografias que Marker nos apresenta como um futuro, mas que se parecem muito com o passado recente da Europa no pós Segunda Guerra Mundial. Somos apresentados a uma Paris destruída em que as imagens não mostram algo desconhecido, são fotografias que representam o futuro, mas que remetem à experiência de destruição recente [Figuras 2 e 3]. As ruínas da história confundem-se com as ruínas da memória daquele homem, na tentativa de junção dos cacos em um tempo de guerra.



Figura 2



Figura 3

Diante da superfície inabitável que nos é mostrada, somos levados aos subterrâneos. Lá estão os vencedores “montando guarda sobre um império de ratos”, onde submetem os vencidos à experiências, para que sejam transportados no tempo. O futuro subterrâneo que nos mostra *La jetée* é cruel. Acompanhamos o horror através das imagens fixas e trêmulas do rostos destes homens nestas experiências, enquanto ouvimos uma língua estranha em um primeiro momento, e que depois é possível notar que se trata da língua alemã, em mais uma relação com o passado recente da segunda guerra, que analisarei mais adiante.

Um destes homens submetidos à experiência é o protagonista. Para os cientistas, estas viagens para o passado e para o futuro seriam um recurso, ou arma, para dominar o presente. Temos até aí o conteúdo de uma ficção científica: viagem no tempo, Terceira Guerra Mundial, mas em que nada parece futurista, a impressão que temos é de uma precariedade, o futuro aqui não é mostrado através de um maquinário moderno, tecnologia, o que há em *La jetée* é o uso de poucos recursos para falar de lugares e de homens em pedaços. “As referências históricas estão postas, mas isso é uma fábula.” (HARBORD, 2009: 97) Trata-se de um filme futurista precário, a “máquina do tempo” é substituída por uma rede com dois tampões-curativos nos olhos do homem, remetendo mais a um sonho do que a uma viagem no tempo. Precariedade que não quer dizer despreocupação estética, pelo contrário, à medida que vemos as imagens de lembrança do protagonista, vamos percebendo a minuciosa construção estética de Marker. Isto parece se dar devido a esta vontade de uma fábula, como diz Harbord, não se trata de um dos seus documentários dedicados aos processos, às apropriações como são alguns dos seus outros trabalhos. Trata-se do único filme de Marker onde existe uma preocupação estética-formal rígida, em quadros perfeitos e luzes-sombras bem desenhadas, como em um sonho-fábula perfeito de escombros.

A persistência da experiência nos subterrâneos leva o protagonista às imagens do seu passado, tratadas no filme como “imagens de verdade”, as imagens do tempo de paz: “o quarto do tempo de paz, o quarto de verdade, a criança de verdade, o gato de verdade...os túmulos de verdade” mesmo na confusão já descrita entre vivido e inventado. Este caráter de verdade atribuído parece ser uma forma de dizer que o que resta de certeza, ou de verdade, são esses momentos fugidios diante do esfacelamento das experiências naquele período. A verdade parece estar contida naquilo que o protagonista pode se agarrar, imagens estas que vão do píer de Orly vazio às outras imagens de felicidade lembradas. E desta forma, Marker constrói aquilo que ele define como sendo o “museu da sua memória”, no que em um museu há de uma convivência estranha de vários tempos, do fato de ser uma referência do presente sobre o passado, e por conter vários registros, heterogêneos, mas unidos por serem passado. E ao mesmo tempo, Marker subverte esta idéia de museu, pois estas memória construídas, acrescentadas, criadas convivem e se modificam, fogem de uma estrutura estática e controlada. Daí assemelhar-se a imperfeição do trabalho da memória, muito mais que a fidelidade do museu.

Para os cientistas, os homens “capazes de imaginar ou sonhar outros tempos, seriam talvez capazes de reintegrar-se neles”. Marker vai explorando estas questões, desde a dor do retorno, do homem que volta, procura, delira e sofre, a este aspecto da memória que tem muito mais a ver com uma reinvenção que com a reintegração que acreditavam os cientistas. Não se trata de reviver, mas de uma reescritura incompleta, como demonstra o trecho em que vemos mais dessas ima-

gens acessadas através da viagem no tempo: a imagem vista à distância de alguém sozinho em um barco, o rosto da mulher buscada que nos olha frontalmente, enquanto a voz over nos diz “Às vezes ele encontra um dia de felicidade, mas diferente. Um rosto de felicidade, mas diferente”. Estas imagens descritas como sendo felizes tem algo de melancólicas. Algo que pode se tratar dessa melancolia de um retorno que nunca é total.

As imagens começam a vir e mostram-se como sendo de tempos diferentes, a mulher que ele procura é vista em circunstâncias diversas, em tempos diversos, no píer, em um carro quando lhe sorri, misturada às outras imagens em uma convivência inexplicável como é, muitas vezes, o trabalho da memória, e a forma como certas imagens de lembrança remetem a outras. Algo que pode nos dizer sobre a forma peculiar que Chris Marker decide filmar este drama, seja por se tratar do seu único filme de ficção, mas, também, pelas escolhas estéticas para filmar as lembranças deste homem, que constituem a narrativa do filme.

A escolha de Marker é fazer um filme através de fotografias em preto e branco, em que ele possa explorar estas durações, estes aspectos fragmentários desta forma de se relacionar com o tempo que revela uma ruptura no modo de nos relacionarmos com a linguagem na contemporaneidade. A fotografia torna-se recurso para ele tratar disso, para criar a memória do homem que não esquece e seus lampejos na sua procura. “Nas mãos de Marker as fotografias não são fiéis testemunhas de tempo, mas trapaças de consciência temporal”. (HARBORD, 2009: 24)

Sabemos que a fotografia quando usada no cinema costuma provocar uma suspensão. Aqui Marker escolhe o caminho oposto, da imagem fixa que constitui o movimento do filme, e a sua narrativa, e a suspensão vem através da única imagem em movimento, do despertar da mulher inesquecível. Ou como tratou Raymond Bellour: “*La jetée* parece percorrer novamente todo o espaço da lacuna aberta do cinema desde seu início, se não, desde sua origem até a presença imóvel da fotografia (tanto como corpo como idéia)” (BELLOUR, 1990: 131). Isto é, Marker utiliza-se deste lugar assumido pela fotografia diante do movimento no cinema, para constituir sua idéia de memória, sua reflexão sobre a forma como acessamos o vivido através das imagens, destas imagens frágeis, fixas, trêmulas, descontínuas que teimam em acompanhar o protagonista. A fotografia como corpo, e como idéia, a que se refere Bellour, é para o cinema de Marker, nesse momento, o possível de tratar as lembranças em tempo de memórias esgarçadas, aos pedaços diante dos extremos das experiências da segunda guerra.

Trata-se de um diretor que tem a grande maioria da sua filmografia voltada para o documentário e aqui volta-se, radicalmente, não só para ficção, mas para o que chamamos ficção científica. O que informa esta escolha? Como ele usa este recursos da viagem no tempo para falar dos acessos ao vivido? O que estas escolhas dizem sobre a compreensão de Marker sobre a memória? Márcio Seligmann-Silva propõe uma questão. Para ele, esta obra seria como uma encenação da nossa memória (SELIGMANN, 2003: 410). Podemos dizer que Marker trata a memória neste filme a partir do seu aspecto fragmentário, deste modo benjaminiano de olhar o passado, como na imagem do seu anjo da história, que se volta para o passado em ruínas, e ao sacudi-lo, traz colado consigo estes fragmentos para pensar o futuro (BENJAMIN, 1985: 226). Estas ruínas, ou estes fragmentos seriam no filme estes pedaços de tempo do vivido, congelados na fotografia, mas que constituem um movimento, uma narrativa, e uma reescritura.

Isto é, o ato de lembrar passa a ser cinematográfico, o que leva à indagação de uma ordem diferente. Não somente dos lugares da criança e do homem, do passado e do futuro, indistinguíveis, é também possível que a memória seja inseparável da encenação, enquadramento e dispositivos focais da fotografia cinematográfica. Como a memória é infectada pela fotografia e, reciprocamente, que os dispositivos fotográficos tem servido aos requisitos da memória? (HARBORD, 2009:1)

Isto que chama a atenção Jane Harbord encontra diretamente nesta tentativa de entender os procedimentos de criação de Marker de representação da memória através da imagem, da fotografia, e, dessa forma, de impregnar a imagem deste sentido de memória, ou de confundi-las intencionalmente com as lembranças. A questão é entender o modo de Chris Marker trazer à tona a lembrança em seu filme como algo cinematográfico, imagético, ou como, afirma Harbord, se daria essa contaminação da memória pela fotografia que é o cerne do filme. Isto de observar a contaminação parece um movimento interessante de se fazer para tratar de *La jetée*, já que durante o processo de viagem do tempo, este acesso dá-se, e é mostrado no filme através das fotografias, mas não só ele, toda a história parece uma reescritura incompleta de uma experiência confusa, dolorida e violenta de recordar, de recriar.

Ao que parece, esta fragilidade do trabalho de recriar o vivido diante das experiências extremas de uma guerra parece fazer mais sentido de ser feito para Marker através do recurso fotográfico, desta morte que acompanha o sentido da fotografia, da presença, do instantâneo, e da ausência já contida na velocidade da sua passagem, da sua duração. Marker parece interessar-se por este aspecto que Susan Sontag viria a definir: “A fotografia é o inventário da mortalidade. Basta agora um toque do dedo para dotar um momento de uma ironia póstuma.” (SONTAG; 2004: 85). Ou ainda: “O passado mesmo, uma vez que as mudanças históricas continuam a se acelerar, transformou-se no mais surreal dos temas – tornando possível, como disse Benjamin, ver uma beleza nova no que está em via de desaparecer.” (ibid: 91). A escolha de Marker pela fotografia parece informada por esta fragilidade, por isto de morte que está contido na imagem fotográfica, na sua duração, nesta potente e frágil capacidade de salvar que está contida tanto na lembrança quanto na fotografia, no que há de eterno e fugidivo nas duas. A imagem que acompanha o homem paira sobre o filme, como presença, como ausência, e como procura, uma dinâmica da memória, e da fotografia, do vivido, do percebido, registrado e da relação que fazemos com estes depois.

Se tudo se inscreve na memória psíquica e ali permanece gravado intacto, nem tudo volta. O recalçamento é originário, e sempre haverá restos perdidos, parcelas inacessíveis à consciência. Sempre haverá uma parcela de imagem invisível. Sempre haverá uma espécie de latência no positivo mais afirmado, a virtualidade de algo que foi perdido (ou transformado no percurso). Nesse

sentido a foto sempre será assombrada, sempre será em (boa) parte, uma imagem mental. (DUBOIS, 2008 325, 326)

Sobre estes aspectos que acompanham a fotografia, a que se refere Dubois partindo de Freud, podemos também pensar este modo que Marker relaciona com a fotografia no filme. Isso que há na memória e na fotografia da sensação de algo irrecuperável, das camadas invisíveis a serem preenchidas com o pensamento, ou com estas imagens mentais a que o autor se refere. São estas imagens confusas entre o vivido e o inventado de que trata Marker, nesta convivência entre o que é possível de ser acessado, e o que assombra estes acessos, estes registros incompletos.

Este modo de se relacionar com o passado através da imagem, produzida por Marker, é constituído de um modo dele lidar com o presente, com isto que não passa, ou com os escombros do seu tempo. Ou como afirma Giorgio Agamben, na sua concepção do contemporâneo como sendo aquele “que concerne o escuro de seu tempo que não cessa de interpelá-lo (...) que recebe em seu rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (AGAMBEN, 2009: 64) . Em *La jetée* os escombros do presente, das experiências recentes e irrecuperáveis parecem exigir do artista um novo modo de representação do mundo, uma ruptura, esta ruptura que parece se revelar neste modo de filmar, aparentemente incomum a sua filmografia, que dê conta desta escuridão a que se refere Agamben. É uma forma de lidar com o presente, constituída também da forma como se relaciona com o passado, que vemos no filme através da viagem do tempo, através das imagens acessadas pelo protagonista no seu confronto com o passado, que como afirma Susan Sontag, seria o mais surreal dos temas. Como o homem contemporâneo lida com esse aspecto inapreensível do passado? Ou com esse passado que não passa? Marker nos apresenta um futuro passado difícil de definir e representar, um futuro passado no qual ainda estamos todos voltados e perplexos.

Estes modos de relacionar-se com o passado, presente e o futuro passam por esta relação com a imagem, com estas rupturas nesta relação, mas, também, na convivência com aspectos de continuidade, como na relação imagem-lembrança, que não é nova, vem desde a antiguidade, mas que, segundo Paul Ricoeur, segue como um linha de continuidade na contemporaneidade.

A questão embaraçosa é a seguinte: é a lembrança uma espécie de imagem, e, em caso afirmativo, qual? E se, por uma análise eidética apropriada, se verificasse ser possível dar conta da diferença essencial entre imagem e lembrança, como explicar seu entrelaçamento, e mesmo a confusão entre ambas, não só a nível da linguagem, mas no plano da experiência viva: não falamos de lembrança imagem, e até de lembrança como uma imagem que fazemos do passado? (RICOEUR, 2007: 61) (...) Como explicar que a lembrança retorne em forma de imagem e que a imaginação, assim mobilizada, chegue a revestir-se das formas que escapam a função do irreal? (ibid: 66)

Ricoeur toca nestas camadas a que se referiram também Sontag e Dubois e que informam esta confusão intencional que faz Marker entre as lembranças e as fotografias. Tratemos as imagens no filme, portanto, a partir desta confusão de significados que constrói Marker, dessa contaminação de um pelo outro, e deste procedimento, que como diz Ricoeur, é mais que a linguagem, é um modo de viver a lembrança, de se relacionar com o vivido que ainda define nossa relação contemporânea com o passado, e que agora exige novas formas de representação.

Na persistência das experiências o homem volta a encontrar a mulher da sua lembrança: “Ele é enviado novamente, o tempo passa novamente, o instante volta.” Vemos este momento, o perfil da mulher, o instante que tem seu sentido colado ao da fotografia neste retorno que é, na verdade, um reencontro. “Desta vez ele está mais perto dela, fala com ela. Ela o acolhe sem surpresa. Eles não têm lembranças nem projetos. Suas únicas referências são o sabor do momento que vivem, e os sinais nas paredes.” Neste momento do filme Marker parece desejar trazer várias noções de presente fugidio, seja nesta “volta do instante”, ou nesta frágil alegria que tem o casal, sem projetos, aparentemente sem passado e sem futuro, apenas o instante, e os sinais na parede, aquilo que há de visível, do que poderia ser lembrado como imagem, como fotografia.

Um paralelo é construído entre o ato da memória e aquele de filmar e fotografar, ou seja, que o significado do que é capturado pela câmera, ou a imagem apresentada na própria memória, muitas vezes não é facilmente perceptível nos anos seguintes. (ALTER, 2006: 94)

La Jetée é constituído destas questões das formas das lembranças serem representadas no presente, como são acionadas, como vêm à tona, como se dá o trabalho de lembrar, recriar, montar e desmontar, na convivência das lembranças, invenções representadas através das fotografias. Imagens-cicatriz, fragmentos de memória, lampejos. Marker nos traz todos essas condições de imagens, como condições de lembrança, todos esse possíveis desta relação com a fotografia. Os homens que passam pelas experiências de viagem no tempo no filme tornam-se confusos e sujeitos com fortes imagens do vivido no seu presente. A imagem que o protagonista não consegue esquecer no filme, e que é mostrada, estática, como uma imagem-lembrança, seria “a única do tempo de paz a chegar ao tempo de guerra”. Estamos diante das ruínas de um tempo em que o acesso ao vivido é problematizado pelo autor, assim como vem a ser problematizado pelo debate sobre a memória, a história e os lugares desta reconstrução da experiências, feita através de imagens, da linguagem. Sobre a relação entre experiência e linguagem observou Walter Benjamin

No final da Guerra observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com a experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência do corpo

pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre em uma paisagem em que nada permanecera, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e o minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1985: 198)

A imagem do futuro que Marker nos apresenta se parece com esta descrita por Benjamin e os corpos que ele filma remetem a esta imagem evocada por ele dos homens desterritorializados nos lugares e no tempo; as experiências dos corpos com os ambientes são radicalmente transformadas, como vemos nas expressões transtornadas dos homens submetidos às experiências, estes homens não oferecem respostas exatas, não levam a lugares definidos do passado, “a imperfeição do espírito humano”^[1] não permite essa exatidão. Mesmo o protagonista na sua viagem ao passado, em sua busca pela mulher da imagem que não esquece, transita por lugares de vários tempos. Toda a seqüência do parque com ela, o sono, o despertar, e o passeio ao museu de história natural são a encenação desta confusão da memória. Nada é certo: que dia da lembrança seria aquele? Trata-se do mesmo dia? Foram tantas idas ao parque, qual seria aquela? Por que ela lida com tanta naturalidade com a presença dele? Seria ela vivida ou inventada? Ou com diz a narração: “Ele nunca sabe se ele a inventa ou se sonha”. Marker interessa-se pelas diversas camadas da memória e faz isso na sua representação, em uma ordem tanto confusa quanto emotiva.

1 - Trecho da voz over de La jetée.

E mais uma vez diante das reflexões possíveis de serem feitas sobre esse filme, o pensamento de Walter Benjamin encontra-nos; essa relação com o passado, as formas de lidar com este aspecto fragmentário do passado, os acessos a ele, as limitações e as potências destes acessos. Benjamin já afirmara: “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.” (BENJAMIN, 1985: 224). Este pequeno trecho dialoga claramente com o procedimento de criação e o entendimento que Marker tem da memória e deste modo de acessar o passado pelo protagonista. Ou como diz Benjamin, mais uma vez demonstrando ser uma clara influência para Marker neste filme: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.”

Não seria exagerado ver neste filme uma *mise-en-scène* da visão da História de Benjamin só que realizada do outro ponto de vista, a saber – daquele que se localiza – preso – do outro lado da catástrofe destruidora. Também nesse filme somos confrontados com ruínas, sofrimento, torsos que desfilam como parte daquilo que o narrador denomina como “museu da memória” (...)
O filme estrutura-se a partir da rememoração: o presente é que comanda a “excursão no tempo”; o passado é visto tanto como um amontoado de ruínas como também como composto por imagens paralisadas que

contem em si o germe da salvação (SELIGMANN-SILVA, 2002: 411).

O filme traduz aquele que seria o homem contemporâneo para Walter Benjamin. homens e mulheres marcados, “marcados por uma imagem de infância”, como o protagonista do filme, e que tem sua relação com a linguagem tensionada diante da ruptura das extremas experiências de violência. É o corpo daqueles homens que acompanhamos nas experiências e sua impotência diante daquele destino. São homens mudos em que a linguagem permitida é a do recordar, do rememorar e reinventar. O frágil e minúsculo corpo humano daquele homem, desterritorializado, ancorado somente àquelas lembranças, aos dias de alegria vividos, ou talvez inventados como forma de sobreviver

O homem, em seu reencontro com a mulher buscada, fala com ela enquanto aponta para sequóia e seus múltiplos tempos, que vêm do futuro. Esta presença em um tempo outro pode ser entendida a partir do movimento de recordar, de voltar como um corpo velho, marcado, com as marcas do presente e as esperanças do futuro a algo que não pode ser repetido. Mais uma vez a metáfora do recordar, e do retorno através da imagens faz sentido numa leitura desta obra de Marker, com a presença deste corpo estranho em outros tempos, reconhecíveis, mas diferentes. Isso nos remete à relação que o autor constrói desta imperfeição do retorno, desta incompletude e desta dupla dimensão da memória, em que a lembrança e o esquecimento estão contidos.

Chris Marker faz parte de duas ou três gerações de artistas e de pensadores que acreditaram (e querem acreditar) que Auschwitz e Hiroshima foram momentos insuperáveis da história da humanidade. Por exemplo, para se deter na França e no cinema: Resnais, Os Straub, Godard, Duras, Daney. (...) Sabe-se que Auschwitz é essencial e ao mesmo tempo destinado ao esquecimento – que explica, sem dúvida, a relação obsessiva, como uma ferida nunca curada, que esses artistas e pensadores têm com a memória. (BOUQUET, 1998: 59)

Marker, como os outros autores citados por Stephane Bouquet, são constituídos desta relação com a memória, e desta sua dupla dimensão da convivência entre lembrança e esquecimento que diz desta relação com Auschwitz e com outras experiências extremas deste século, a própria Segunda Guerra, ou as lutas de independência africanas. Esta geração de artistas debruça-se sobre os modos de lidar com as memórias destes eventos, com o que vai restar delas, e com a história deles que ajudam a construir. Muitos deles, como Chris Marker e Agnès Varda, fazem esta reflexão através do uso da fotografia, partindo destes aspectos da fotografia comentados aqui, destes lugares de ruptura, continuidade, vida e morte que este meio carrega. E como este meio traz recursos para discutir estas questões delicadas, discussão esta da qual eles não podem abster-se.

Em *La jetée* Chris Marker mostra-nos seu protagonista ser levado às imagens cada vez mais descontínuas, costuradas pela presença da mulher, em um olhar que ela lhe retribui, até a cena única em movimento, do despertar, em que acompanhamos se construindo em close: primeiro através das fotografias, em

uma seqüência, até a imagem que se move, sutilmente, no gesto de despertar, como se o protagonista tivesse conseguido montar algo mais que o seu quebra cabeça incompleto, um movimento, uma duração distinta daquelas até ali [*Sequencia 1*], dentro desta confusão entre o que ele sonha e o que ele inventa. O que parece uma brecha para ir até um momento escolhido, as imagens de alegria que o viajante começa a retomar no museu de história natural, constituem uma saída do controle das experiência e um mínimo controle dele sobre o desejo de reviver aquele dia, ou reinventá-lo.



Sequencia 1

O sucesso das experiências no passado, despertam o interesse de levar o protagonista ao futuro; vemos, àquela altura, seu rosto tenso após aquele que seria o último encontro com a mulher. Apesar de que para o protagonista “o futuro seria mais protegido que o passado”, ele rejeita o futuro pacificado que vê na viagem do tempo. Prefere voltar ao mundo da sua infância, como que numa impossibilidade de abandoná-lo, ainda como lugar possível de se ancorar. Em análise sobre o filme Seligmann-Silva afirma: “Como em Benjamin, também o nosso personagem de *La jetée* se recusa à imagem de futuro pacificado: ele prefere escavar as suas memórias. Apenas a sociedade tem futuro, o indivíduo só possui as imagens do seu passado aprisionadas no seu presente”(SELIGMANN-SILVA, 2003: 413). O homem “compreende que não havia como escapar do tempo”, restou-lhe ir de encontro as suas lembranças, voltar ao píer de Orly, e, dessa forma, encontrar a morte.

O homem volta ao local da imagem inesquecível, ao píer, à confusão, aos aviões sob sol, e à procura da mulher, momento de sua própria morte. Não era possível escapar do tempo. Marker também não escapa, e não o recusa, ele vai ao futuro, mas para tratar do nosso tempo, sobre questões não superadas, ainda em reflexão. E faz isso através de um retornar, de um olhar como quem se volta para uma lembrança, um *souvenir*. Este ir e vir sempre pareceu necessário para Chris Marker lidar com as questões do seu tempo e com às quais se dedicou com seu cinema. Um de seus temas sempre foi o tempo das imagens, o tempo dado a elas, e a necessidade do tempo sobre elas, para que haja uma compreensão. É o que ele faz neste filme, dar tempo às imagens, nos apresentar a imagem que marca o homem isolado e depois retomar àquele espaço, àquela experiência, com a carga daquela procura. Aqui ele radicaliza isto através da viagem no tempo, e claro, por se tratar de uma história que se passa em um futuro, mas que é reconhecível, parte de questões contemporâneas.

“Mais tarde, ele entendeu”. É justamente esse o mecanismo (teorema) markeriano do distanciamento e da compreensão adiada, tratado aqui no modo narrativo de reencarnação do passado que nos leva ao fim do filme, seu epílogo, que retoma exatamente a mesma cena, mas mudando o objeto e o ponto de vista. Recuperação, revisão. Pode-se dizer que é entre essas duas “versões” da mesma cena que há, finalmente, alternância. (DUBOIS, 2002: 27)

Este teorema markeriano, que propõe Philippe Dubois, atravessa sua obra em que as imagens são constantemente repetidas em circunstâncias diversas, em tempo diferentes, primeiro como imagens isoladas, depois com a carga das imagens que convivem com elas, e levam até elas. Como no caso de *Sans Soleil* (1982) e a imagem de felicidade das crianças na Islândia, mostrada no início, na impossibilidade de montagem com outras, e no final do filme, apresentada em tempo maior, impura, na convivência com os outros registros. Como diz a narrativa no início de *La jetée*: “Nada distingue a lembrança de outros momentos, só mais tarde elas se fazem reconhecer por suas cicatrizes”. Isto faz parte da crença de Marker do tempo que as imagens precisam para ganharem novos sentidos, os sentidos do tempo; daí serem retomadas, repetidas; daí em muito filmes o uso

de materiais filmados por outros, em outros tempos, que Marker dá o sentido da leitura do seu tempo, trazendo um desassossego da sua significação.

Este seu modo de reflexão, ou teorema, como afirmou Dubois, é constituído desta continuidade dolorida das experiências contemporâneas de guerra, e diz, também, de uma relação muito pessoal do diretor com as lembranças, deste seu modo de se relacionar com o passado, nesta exploração dos acessos, das representações, das imagens possíveis de se fazer dele, e da convivência delas. Isto está presente em *La jetée* e será novamente trazido à tona em outros filmes, como *Sans Soleil* (1982), onde, novamente, veremos imagens que não largam, e a convivência delas com outros registros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O Que é o Contemporâneo? E Outros Ensaíos*. Santa Catarina: Argos, 2009
- ALTER, Nora M. *Chris Marker*. Urbana: University of Illinois Press, c2006.
- BELLOUR, Raymond. *L'entre-images: Photo, Cinéma, Video*. Paris: La Différence, 1990
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo. Brasiliense, 1985.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Memória e Vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BLUMLINGER, Christa. "O imaginário da figura documentária: Sobre Level Five de Chris Marker." In: MOURÃO, Maria Dora; SAMPAIO, Rafael (orgs.) *Chris Marker – bricoleur multimídia*. (catálogo). São Paulo (CCBB)
- BOUQUET, Stephane . "Chris Marker, dans le regard du chat". in: *Cahiers du Cinema* no. 522 (March 1998) p. 58-61
- DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaíos*. Campinas: Papyrus Editora, 9ª ed., 2004.
- _____. *Théorème 6: Recherches sur Chris Marker*. Presses Sorbonne Nouvelle, 2002
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- GAUTHIER, Guy. *Chris Marker, écrivain multimédia, ou voyage à travers les médias*. Paris: L'Harmattan. 2001
- GRÉLIER, Robert. (1986). *O Bestiário de Chris Marker*. (V. Bobichon, Trad.). Lisboa: Livros do Horizonte.
- HARBORD, Jane. *Chris Marker – La jetée*. Afterall Books. 2009
- JACOB, Gilles. "Chris Marker and the Mutants". In: *Sight and Sound*. 35.4. 1966
- KAWIN, Bruce. "Time and Stasis in *La Jetée*". In: *Film Quarterly* v. 36.1. Outono, 1982.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- _____. "O documentário entre a carta e o ensaio fílmico: o cinema de Chris Marker". In: *Catálogo da Mostra Chris Marker do Ano da França no Brasil*. Rio de Janeiro, 2009.
- LUPTON, Catherine. *Chris Marker: Memories of the Future*. Chicago University, 2005.

- MACHADO, Arlindo. *O Filme Ensaio*. Rio de Janeiro: Concinnitas, 2003.
- MARKER, Chris. *Rare Marker [5 de março, 2003]*. Paris: Libération. Entrevista concedida a Douhaire SamuelRivoire Annick.
- _____. *La jetée. Comunicação Cinema*. 1996.
- MOURÃO, Maria Dora; SAMPAIO, Rafael (orgs.) Chris Marker – bricoleur multimidia. (catálogo). São Paulo (CCBB).
- RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O Local da Diferença: Ensaíos Sobre Memória, Arte, Literatura e Tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- _____. (org.) *História, Memória e Literatura. O Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: ed. da Unicamp, 2003.
- _____. “Catástrofe, história e memória em Walter Benjamin e Chris Marker: a escritura da memória.” In: *História Memória, Literatura - O Testemunho na Era das Catástrofes* (p.391-417). Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.
- SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.
- WEYERGANS, François. *La jetée*. In: *Cahiers du Cinema*. n. 146. Agosto, 1963. p. 37

Formar professores de Matemática no Estado do Maranhão, Brasil: aspectos historiográficos*

Math teachers formation in Maranhão State, Brazil:
some remarks on historiography

DÉA NUNES FERNANDES

Doutora em Educação Matemática pela Unesp e professora do Departamento de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)
deanf13@hotmail.com

ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

Doutor em Educação Matemática, professor da Unesp (Bauru e Rio Claro) e coordenador do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)
vgarnica@fc.unesp.br

Resumo:

O texto apresenta aspectos historiográficos relativos à formação de professores de Matemática em cursos superiores do estado do Maranhão, num período que tem como marco inicial a implantação, na década de 1960, da primeira Licenciatura Plena em Matemática no estado. Seguindo os parâmetros da História Oral, foram entrevistados professores de três instituições públicas de ensino superior do estado que trabalharam como docentes quando da implantação e/ou da elaboração dos projetos dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática e alunos da primeira turma neles graduada.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; Estado do Maranhão; História Oral

Abstract:

This paper intends to sketch some historical remarks on the formation of math teachers in undergraduate courses in Maranhão State, Brazil, since the 60's, the decade in which the first of these courses was created. Its methodological approach is given by Oral History and, in order to collect data, some professors and students were interviewed. Such teachers are those responsible for the projects – and its implementation – of the first three undergraduate courses in Maranhão, and the students are part of the first team formed by them in those institutions.

Keywords: Math Teachers Formation; Maranhão State, Brazil. Oral History

* Trabalho apresentado no GT Memória, História Oral e Trajetórias Biográficas

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus Rio Claro, cujo objetivo é configurar um registro histórico sobre o processo de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão. Essa investigação vincula-se a uma das frentes de investigação (Formação de Professores, do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática) do GHOEM [1], e teve como marco inicial a implantação, na década de 1960, do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática naquele estado. A História Oral nos forneceu a base metodológica que nos permitiu criar fontes a partir da oralidade, concebendo as narrativas orais fixadas pela escrita como documentos históricos intencionalmente constituídos.

As narrativas são expressões de memórias, portadoras de saberes localizados historicamente. Os lugares trazidos pelas memórias são referências de experiências vividas no passado e ressignificadas no presente das narrativas. Num trabalho que se vale da História Oral, as narrativas das experiências vividas - carregadas de saberes da experiência - transformam-se em objeto de investigação, possibilitando-nos compreender, à luz das preocupações do tempo presente, os sentidos do que foi vivido, do que foi experienciado. A experiência e o saber da experiência são por nós entendidos no sentido dado por Jorge Larrosa:

A experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca, e ao nos tocar, nos forma ou nos transforma, nos constitui, nos faz como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade...

O saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e ao modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece... (LARROSA, 2002: 21-27)

Larrosa ainda destaca que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos. Diferentemente do conhecimento científico, o saber da experiência não está fora de nós, mas só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo. E assim sendo, o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, ou seja, “ninguém pode apreender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002: 27). Desse modo, quando tomamos as narrativas das experiências vividas como fontes de investigação, o que analisamos não é, propriamente, a experiência do outro, mas o relato dessa experiência. Essa parece ser uma distinção óbvia, mas deve ser reafirmada: eu só me aproximo da experiência a partir de mediações. A narrativa da experiência vivida é uma dessas formas de aproximação. Assim, o que eu capto não é a experiência do outro, mas aspectos dessa experiência a partir do que o outro me relata do que viveu. Essa parece ser a única forma possível de tornar própria a experiência do outro, e é segundo essa perspectiva que a História Oral, notadamente, atua.

Em síntese, a pesquisa tem em seu âmago uma questão propriamente

1 - Com esse projeto, o Grupo visa a constituir um mapa das práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Algumas outras pesquisas vinculadas a esse projeto já foram desenvolvidas e encontram-se disponíveis no site do GHOEM: www.ghoem.com.

historiográfica [2], e a partir dessa questão o exercício de (re)constituição de uma versão histórica sobre o cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão é elaborado, tendo como fundante o diálogo com fontes tanto orais (criadas) quanto escritas (já disponíveis em acervos, como documentos oficiais, projetos pedagógicos de cursos, relatos de entrevistas realizadas por outros autores). As fontes orais foram constituídas a partir de entrevistas com dezesseis profissionais da educação envolvidos no processo de implantação dos primeiros projetos de formação de professores de Matemática em três instituições públicas de ensino superior desse Estado – a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão e o então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Foram nossos colaboradores: Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos, José de Ribamar Rodrigues Siqueira, Jocelino Ribeiro Melo, Leila Ribeiro Veiga, Vera Lúcia Lobato Almeida, Francisco Pinto Lima, Joaquim Teixeira Lopes, Raimundo Merval Moraes Gonçalves, José Gilson Sales e Silva, José Eduardo Gonçalves de Jesus, Alexandre Pereira Sousa, Eliane Maria Pinto Pedrosa, Maria Cristina Moreira da Silva, Marise Piedade de Carvalho e Dalva Rocha Pereira.

Nossa intenção aqui é apresentar nossa compreensão acerca de alguns aspectos historiográficos referentes ao cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão quando da implantação do primeiro projeto de formação de professores de Matemática na atual Universidade Federal do Maranhão.

UM CENÁRIO E AS COMPREENSÕES POSSÍVEIS

A partir da perspectiva metodológica ora assumida, na interlocução com as fontes mobilizadas na pesquisa e com autores de outros campos do conhecimento, foi possível compreender a nítida situação periférica em que se encontrava a educação maranhense em relação a alguns estados brasileiros, no momento político em que se deu a implantação do primeiro projeto de formação de Matemática na atual Universidade Federal, no ano de 1969. Enquanto no final da década de 1960 muitos estados brasileiros organizavam-se para a expansão do ensino superior – referenciada pela Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) –, o estado do Maranhão empenhava-se no processo de implantação de sua primeira universidade pública, a atual Universidade Federal. Esta começou a configurar-se com criação da Fundação Universidade do Maranhão – FUM, em 1966. Até então, respondiam pela educação superior maranhense as Faculdades Isoladas, dentre estas a Faculdade de Direito de São Luís e a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís – ambas federais –, a Faculdade de Ciências Econômicas e aquelas que integravam a Universidade (Católica) do Maranhão: Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, das Irmãs Terceiras, a Faculdade de Serviço Social do Maranhão, das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Com a criação da FUM, progressivamente foi sendo instituída à época a Universidade do Maranhão – atual Universidade Federal do Maranhão – que passa a agregar todas essas citadas faculdades (MEIRELES, 1994: 79-80)

Percebe-se que embora fosse visível a carência de professores habilitados na área de Matemática no Maranhão não existia nenhuma instituição ensino superior que respondesse pela formação docente nessa área no Estado. Os professores que atuavam nessa área, em geral, eram formados nas Faculdades Isoladas ou engenheiros graduados fora do Estado, ou mesmo alunos que, por se desta-

2 - Entendemos que a História Oral – concebida como metodologia de pesquisa – serve a investigações dos mais diversos matizes e não apenas às investigações de caráter historiográfico. Sempre há, porém, nos projetos com História Oral, uma face memorialística explícita (sejam ou não os projetos propriamente historiográficos), o que diferencia essa abordagem de outras modalidades de pesquisa qualitativa que também usam entrevistas como forma privilegiada de coleta de dados.

carem durante o curso secundário, ao concluí-lo eram convidados para trabalhar com contratos temporários, renováveis a cada ano. Foi o que aconteceu com um de nossos entrevistados, o professor Jocelino Ribeiro, que ingressou na carreira do magistério como professor do ensino secundário, na então Escola Técnica Federal do Maranhão, a convite do então diretor-geral, o professor Ronald Carvalho, após ter concluído o Curso Científico nesta instituição. A formalização para atuar na docência era de responsabilidade da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES. Tratava-se de uma ação governamental emergencial implantada pelo governo federal (Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953) para enfrentar a escassez de professores habilitados no país para atuar no ensino secundário. Dentre outras funções, cabia à CADES, por meio de um modelo de formação que passava pela preparação didática e de conteúdos específicos, a realização de cursos intensivos, com vistas aos Exames de Suficiência para o exercício do magistério. O profissional que tinha interesse em ensinar na área de Matemática no ensino secundário, por exemplo, mas que não tinha habilitação nessa área, participava dos cursos intensivos oferecidos pela CADES e, após submissão e aprovação no Exame de Suficiência recebia um registro que o autorizava a ensinar (BARALDI e GARNICA, 2005).

A partir da década de 1960 os ideais modernizantes contaminaram tanto a política como a economia da época e reproduziram-se no campo da educação maranhense sob vários aspectos. Medidas governamentais emergenciais voltadas para a expansão do ensino no Estado foram implantadas na tentativa de enfrentar a precária situação em que a educação maranhense se encontrava: “no estado do Maranhão – com cento e vinte e oito municípios – havia apenas dois ginásios estaduais: o Liceu Maranhense e a Escola Normal – os dois na capital e funcionando no mesmo prédio”, palavras do professor José Maria Cabral Marques (FARIA e MONTE-NEGRO, 2005, p. 222-3). Dentre essas medidas destacava-se a implantação da Televisão Educativa do Maranhão (TVE-MA), com sede em São Luís. Essa televisão passou a responder pelo ensino regular oficial das séries ginasiais, tanto na capital do estado como em alguns povoados do interior, atingindo um público de aproximadamente treze mil alunos (BOMENY, 1981; BONFIM, 1985). Quatro de nossas entrevistadas revelam uma relação próxima a esse projeto: Eliane Pedrosa e Marise Carvalho cursaram o ginásio numa das Bases de Recepção da TVE-MA, enquanto que Leila Ribeiro e Vera Almeida foram orientadoras educacionais em salas de aulas. Dois outros projetos educacionais foram implantados no intuito de atingir os interiores maranhenses: o Projeto Bandeirante – que intencionava suprir a carência de ginásios, em municípios maranhenses (BONFIM, 1985; KREUTZ, 1983), e o Projeto João-de-Barro, que objetivava inserir o homem rural no processo de desenvolvimento sócio-econômico racionalizado (KREUTZ, 1983). Dalva Rocha, uma de nossas entrevistadas, trabalhou nesse projeto.

Essas medidas, ao mesmo tempo em que proporcionaram a expansão do ensino maranhense, tornaram mais urgente a necessidade de formar professores no Estado, principalmente na área de Matemática. Com a Lei nº 5.692/71 chegou o tempo da exigência de que o exercício do magistério no ensino de 1º e 2º graus fosse desempenhado por graduados em cursos de Licenciatura plena, o que potencializou a urgência de implantação de cursos de licenciatura plena em Matemática no Estado: “urgia pressa na implantação do curso de graduação de Licenciatura em Matemática; a CADES não estava mais satisfazendo...” ressalta a professora entrevistada Vera Almeida.

Oficialmente, o primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no Maranhão foi instituído na Universidade do Maranhão (a atual Universidade Federal), junto à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969). Contudo, na prática, o currículo desse curso só veio a ter um desenho próprio, mais nítido, depois que a primeira turma do curso de Matemática bacharelado se formou no ano de 1972.

O curso de Matemática foi criado oficialmente pela Universidade Federal, mas, dada a carência de profissionais no Estado com formação na área, foi necessário o recrutamento de professores de outros estados para compor o quadro de professores do curso. Nesse cenário percebe-se a marcante presença de profissionais com formação matemática oriunda do estado do Ceará. Os quatro primeiros professores – os colonizadores, no sentido original do termo, o de tomar conta de uma seara inóspita – do curso de Matemática da Universidade do Maranhão foram bacharéis formados pela Universidade Federal do Ceará, instituição cujos cursos de graduação e pós-graduação em Matemática, na época, eram referência na região. Inicialmente vieram do Ceará para trabalhar na Universidade do Maranhão, a convite do então reitor Cônego Ribamar Carvalho, os professores Gualter Gonçalves, Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos, em seguida juntou-se a esse grupo o professor José de Ribamar Rodrigues Siqueira.

Outro aspecto a ser ressaltado nesse cenário refere-se à atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – Sudene (Lei nº 3.962, de 15 de dezembro de 1959) – na formação de profissionais para atuar na área de Matemática. A formação acadêmica em nível superior de três desses professores colonizadores – Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos e José de Ribamar Rodrigues Siqueira - ocorreu com o apoio da Sudene, por meio de sua política de concessão de bolsas de estudos para alunos carentes da região Nordeste com o intuito de formar profissionais em áreas vistas como essenciais ao desenvolvimento região, dentre elas a Matemática. A Sudene configurou-se, assim, como um elemento significativo na formação de professores de Matemática, na região Nordeste, em particular no Maranhão.

A narrativa dos professores entrevistados envolvidos no desenvolvimento das atividades do primeiro projeto de formação de professores de Matemática da atual Universidade Federal aponta para a inexistência de um planejamento prévio, por parte da universidade, na implantação do curso de Matemática, o que veio a requerer dos colonizadores a busca por estratégias de sobrevivência diante do caos que a urgência e a carência lhes impediam. Tais carências manifestavam na falta de professores, na ausência de dependências físicas adequadas, bem como de uma biblioteca com acervo mínimo voltado para a área das Ciências Exatas. Dentre tais estratégias destacam: produzir, eles mesmos, apostilas para os alunos; dividir o espaço da sala de aula com outros professores, atendendo duas ou mais turmas ao mesmo tempo; e convocar alunos da primeira turma do curso de Matemática para ministrar aulas em turmas de períodos iniciais. Neste sentido, as atividades do curso foram sendo desenvolvidas à base de muita improvisação.

No que tange ao modelo de formação, percebe-se que o projeto de formação de professores de Matemática da Universidade Federal, no primeiro momento, foi caracterizado por uma concentração na formação Matemática, seguida por uma complementação pedagógica (modelo de formação resultante do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3 + 1). A Universidade Federal iniciou as atividades do curso de Licenciatura Plena em Matemática sem ter uma proposta de currículo definida. Embora existisse, naquele momento, uma reconhecida carência de professores com

formação Matemática para atuar no ensino de 2º grau no Maranhão, não se percebe essa formação como preocupação primeira da Universidade: parece ter havido uma preocupação maior, à época, com a formação do quadro docente do Departamento de Matemática da Universidade, ficando, assim, a formação de professores de Matemática em segundo plano.

O modelo gerenciador da formação desse primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no Estado, portanto, pautou-se inicialmente mais pela formação de matemáticos do que, propriamente, pela crença na necessidade de formar, mais profunda e adequadamente, o professor que atuaria na educação de crianças e adolescentes. Nesse quadro, confundiram-se formar em Matemática, formar para a Matemática e formar professores que ensinarão Matemática.

Com a implantação do curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal, a cidade de São Luís tornou-se o centro da formação de professores de Matemática no Estado, cenário que só começou a se alterar, ainda que de maneira tímida, na década de 1980, quando a Universidade Estadual foi incluída no cenário da formação de professores de Matemática com a criação do Curso de Ciências (com habilitação em Matemática), em dois municípios maranhenses, Imperatriz e Caxias. Somente na década de 1990 foi possível perceber, de modo mais nítido, uma descentralização dessa formação, quando as três instituições públicas de ensino superior do Estado adotaram uma política de expansão aligeirada do ensino superior, que, em curto prazo, atingiu um número significativo de municípios maranhenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALDI, I. M. e GARNICA, A.V.M. “Traços de uma paisagem: os anos 60 e 1970 e a formação de professores de matemática na região de Bauru (SP)”. *Revista de Educação*, PUC-Campinas. Campinas, n.18, p.65-74, jun.2005.
- BOMENY, H. M. B. *Paraíso Tropical: A Ideologia do Civismo na TVE do Maranhão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- BONFIM, M. N. B. *Do Velho ao Novo: Política e Educação no Maranhão*. São Luís: Edufma/Secret. Educ., 1985.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 3.962, de 15 de dezembro de 1959. Cria a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. Sudene. Recife, 1959.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.
- FARIA, R. H. M. e MONTENEGRO, A. *Memórias de Professores: Histórias da UFMA e Outras Histórias*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão/ Departamento de História, Brasília, 2005.
- FERNANDES, D.N. “Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível”. Rio Claro, 2011. 389 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO MARANHÃO. Conselho Diretor. Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969. Cria cursos na Universidade do Maranhão. São Luís, 1969.
- KREUTZ, A. *O Projeto “João de Barro” e o Poder Político no Maranhão*. São Luís: UFMA, 1983.
- LARROSA, J. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- MEIRELES, M. M. *Dez Estudos Históricos*. São Luís: Alumar, 1994.

Vidas de jovens militantes*

Militant youngsters' lives

ÁUREA MARIA GUIMARÃES

Cientista social pela USP e docente da Faculdade de Educação da Unicamp
guima@sigmanet.com.br

Resumo:

Esse artigo é fruto de uma pesquisa realizada no período de 2007 a 2010, junto a jovens militantes da cidade de Campinas, com o objetivo de compreender as diferentes maneiras que conduziam esses jovens tanto a reproduzir um modelo de vida quanto a criar outras possibilidades de militância na relação com os seus heróis ou modelos de referência.

Palavras-chave: História oral; Jovens militantes; Heróis

Abstract:

This article is the result of a research carried out from 2007 to 2010 with young militants in the city of Campinas, aiming to understand the different ways which conducted these youngsters to both reproduce a life model and create other possibilities of militancy in the relationship with their heroes or reference models.

Keywords: Oral history; Militant youngsters; Heroes

1 - Marília Pontes Sposito (2000), em seu artigo intitulado "Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação", faz um levantamento das principais pesquisas produzidas nos anos 80 e 90 que examinam as novas formas de participação juvenil em contraste com as temáticas tradicionais que reforçavam e ainda reforçam os estereótipos e explicações simplificadoras a respeito de ações coletivas protagonizadas por jovens. Cf. Sposito, 2000, jan/fev/mar/abr, nº 13, p. 73- 94. Ver também Abramo (1997; 2005), Aquino (2009); Castro e Abramovay (2009); Novas e Vannuchi (2004); Pais (2004). Sobre a noção de juventude e suas ambiguidades, consultar os trabalhos de Sposito (1997; 1999). O conceito de juventude é tomado em suas obras em sua historicidade, o que implica compreender a condição juvenil de acordo com a diversidade de experiências que caracterizam a vida dos jovens no mundo contemporâneo.

2 - A pesquisa da qual se originou este artigo resultou em minha tese de Livre Docência defendida em junho de 2011, junto ao Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp.

3 - Michel Foucault entende as técnicas de si enquanto "práticas refletidas e voluntárias das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e

Estudos mais recentes[1] fazem-nos questionar as abordagens que associam a juventude à desordem social, à violência, à drogadição, ao individualismo, à apatia política. Ao fazer esse questionamento interessei-me em saber como se dá a militância de jovens; como vivem esses jovens; como elaboram as situações contemporâneas relativas à violência, ao desemprego, ao crime, à exploração sexual, ao envolvimento com as drogas, enfim, como essas vidas se conectam com as relações de poder e de saber que atravessam a sociedade.

O texto que ora apresento refere-se a uma pesquisa realizada nos anos de 2007 a 2011, junto a jovens militantes na cidade de Campinas[2]. Foram entrevistados 35 jovens, entre 15 e 24 anos (18 deles do sexo masculino e 17 do sexo feminino) que militavam em diferentes grupos ou instituições, no campo da religião, da política, da educação e da arte. Entendo que esses campos constituem diferentes modos de produção cultural e que eles se articulam não somente uns em relação aos outros, mas também ao conjunto do campo social, implicando, como diz Guattari, correlações entre as dimensões micro e macropolíticas (GUATTARI e ROLNIK, 2000: 22-23).

Nesta pesquisa, a militância adquire um sentido ampliado. Eu a compreendo como "técnicas de si"[3], como prescrições, como um leque de configurações oferecido pela cultura, como práticas refletidas e voluntárias através das quais os jovens não somente se fixam regras de conduta como também procuram se transformar, práticas através das quais é possível problematizar a vida.

Mas, quando é que a vida é tomada como problema? Para Foucault (2006: 232) a problematização acontece quando o incerto, o não familiar propicia respostas originais diante de dificuldades definidas por uma situação ou por um determinado contexto. Não se trata de "solucionar" problemas, mas de inventar, de inventar-se em determinadas condições de realidade, propiciando uma relação entre a arte de viver e a formação social na qual esta se desenvolve (FOUCAULT, 1985). Se essa relação diz respeito às condições de realidade nas quais uma estética da existência pode ser criada, que "processos de subjetivação"[4] os jovens de uma cidade grande, urbanizada, como Campinas, desenvolvem? Quais são as variações desses processos de subjetivação, processos vividos muitas vezes em meio a uma existência marginalizada, precária, portanto, bem diferente daquela vivida pelos gregos?

Como esses jovens passam a inventar-se em determinadas condições de realidade, em parte inspirados em seus heróis? Investi na idéia de que a capacidade de imaginar heróis poderia oferecer aos jovens certas práticas nas quais eles se construiriam enquanto sujeitos, não a partir de uma verdade imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles também ajudariam a produzir. À medida que se voltassem a tudo que os modelasse, tornar-se-ia possível para eles a subversão da imagem que fariam de

si mesmos. Com essa abertura singular, seriam capazes de enfrentar o perpétuo combate entre o que são e o que desejam que eles sejam, entre o trabalho de si para consigo e a comunicação com os outros.

Li a história desses jovens fazendo uma dupla intersecção entre as características do meio social, político, econômico, no seio do qual certas práticas de militância se desenvolvem e a recriação, a reconstrução de suas referências. Em meio aos discursos, às memórias dos heróis divulgadas pela história oficial, pela mídia, em meio às memórias dos parentes, dos amigos que foram militantes no passado, que outras configurações esses jovens militantes criam diante desse leque de prescrições, de “técnicas de si”.

Entra aqui a minha relação com a história oral que, nesse trabalho, é qualificada como metodologia e que tem, segundo o estudioso José Carlos Sebe Bom Meihy a entrevista como “epicentro da pesquisa”[5].

A entrevista, dentro do método da história oral, comporta 3 processos: a transcrição literal, a textualização e a transcrição. Primeiramente, as entrevistas foram transcritas na íntegra; depois textualizadas, ou seja, as perguntas foram suprimidas e os textos, rearticulados, de forma a se tornarem mais claros e sem os considerados “erros gramaticais”. Em seguida, na transcrição[6], os textos foram recriados, invertendo-se a ordem dos parágrafos; frases e palavras foram alteradas. Incorporei às narrativas elementos não-verbais da entrevista, “teatralizando o que foi dito”, a fim de recriar a atmosfera da entrevista. Uma vez “transcritos”, os textos foram submetidos à conferência e à legitimação[7] dos colaboradores[8] para retornarem, depois, às minhas mãos.

As entrevistas materializaram-se em textos. Textos que não são compreendidos como o reflexo do que aconteceu na vida desses jovens, mas que fazem parte de um processo de criação, de diálogo e do qual participam o pesquisador, os jovens colaboradores/narradores, a forma como cada um vive, sente, entende, apropria-se dos campos de saber, dos tipos de normatividade, das formas de subjetividade presentes em nossa cultura.

Ouvi as histórias contadas pelos jovens não com o objetivo de buscar o significado do que acontece em cada história. Eu as ouvi como fabulações[9], procurando nelas algo que escapasse às suas percepções, aos seus hábitos, às suas memórias[10].

Enquanto fábulas, as histórias incorporam uma imagem construída de militância e, ao mesmo tempo, a desconstruem, resignificando e recriando a própria história. Um dos meus objetivos foi, portanto, compreender as diferentes maneiras que conduziam esses jovens tanto a reproduzir um modelo de vida quanto a criar outras possibilidades de militância na relação que mantinham com seus heróis. Nesse processo, os jovens produzem “agenciamentos” (DELEUZE e PARNET, 1998: 66-153). Agenciar é criar algo que não está nem em você, nem no outro. É estar no meio. Ao sermos atravessados pela multiplicidade dessas histórias podemos agenciar

responda a certos critérios de estilo”. Cf. Foucault, 1984:15.

4 - Guattari refere-se a “processos de subjetivação”, ou “processos de singularização”, capazes de captar os elementos dos modelos dominantes de subjetividade e de construir suas próprias referências, de modo que indivíduos e grupos possam conquistar um mínimo de autonomia em relação aos poderes dominantes, aos saberes constituídos, de liberdade para ler a própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Cf. Guattari e Rolnik, 2000: 46.

5 - Os oralistas que valorizam a história oral metodologicamente centram sua atenção na formulação de um projeto, nos critérios de escolha das entrevistas, no seu processamento, na passagem do oral para o escrito e nos resultados analíticos que demandariam diálogos com outros documentos. Cf. Meihy e Holanda, 2007: 72.

6 - Meihy (1991: 32) utiliza o termo “transcrição” no sentido poético dado por Haroldo de Campos para a realização de suas traduções. Campos opera uma transformação do texto traduzido em relação ao original, sem abandoná-lo, mas dele se distanciando para poder transcriar com liberdade e criar um novo original. Segundo Gattaz (1996: 251), Meihy chega mais longe ao propor a entrada de um novo elemento, o “teatro de linguagem”, termo emprestado de Roland Barthes. Se na transcrição surge a necessidade de se adaptar o texto falado

ao texto escrito, o teatro de linguagem possibilita incorporar “os elementos não-verbais da entrevista, tão importantes quanto as palavras ditas, mas perdidos na transcrição literal”. Cabe aqui uma observação: relendo as histórias desses jovens, concordo com Alberto Lins Caldas (1999: 102-110) quando esse autor afirma que todas as fases do projeto da história oral fazem parte do processo de transcrição. A transcrição mesmo sendo literal é “contaminada” por maneiras de dizer, tons de voz, gestos, pela relação assimétrica entre entrevistados(as) e o(a) pesquisador(a). Para Caldas (op.cit.:103), a passagem do que foi dito para o escrito tem mais a ver com o “processo dialógico da entrevista” do que com um procedimento técnico, que pode ser capaz de “mumificar” tanto a fala quanto a escrita.

7 - Momento em que o texto transcrito é entregue ao colaborador para que aprove a versão dada ao seu depoimento. É a etapa de conferência e legitimação, na qual o colaborador faz as correções e alterações que desejar. Cf. Meihy, 2005: 184.

8 - Em oposição ao informante, o narrador-colaborador estabelece com o pesquisador uma via de mão dupla, porque ele participa e colabora com a pesquisa na medida em que, ao receber o CD com a gravação integral da sua entrevista e o texto transcrito, deverá legitimar ou não esse texto. Cf. Meihy, 2005:124.

9 - Deleuze (2007:182-183) ao retomar a noção

com esses jovens. Não se trata de nos identificarmos com um tipo de jovem militante que conta a sua história, mas em agenciar algo entre ele e nós. São encontros que podem fazer surgir outras formas de pensamento, de invenção da vida militante.

As interpretações que faço da vida desses jovens não tiveram por objetivo decifrar um código que estaria lá escondido nas palavras ditas e escritas, mas, sim, encontrar, a partir dos signos emitidos nas narrativas, aqueles que fazem esses jovens militantes serem “outros”. Encontrar “algo outro” dos jovens que escape da gramática na qual – eles, eu, nós – nos interpretamos. Buscar, nos textos, as situações que mobilizam os jovens, que produzem novas maneiras de sentir, de ver e de ouvir seus heróis, de viver suas práticas de militantes e que se desgrudam das suas percepções correntes e vividas.

Essas vidas são vidas singulares porque quando os jovens criam algo que não está neles e nem em outro, mas entre os dois, criam um espaço-tempo comum impessoal e partilhável, propiciando conexões com outras forças, somando-se a elas, encontrando novos conjuntos, um novo devir militante.

Entre as histórias orais de vida narradas por jovens que militavam em Campinas, escolhi a vida de Jaqueline [11], representante do Movimento Juventude Negra.

A VIDA DE JAQUELINE

“Tenho uma imagem que eu adoro, da Ângela Davis, que foi do Black Panthers. Ela usa black power e está com a mão para cima, o punho fechado, lutando contra a opressão. É referência porque representa a juventude negra organizada”.

Direta, raciocínio rápido, sem rodeios, preparada para uma “guerra” como tantas outras enfrentadas durante a sua vida. Conhecia o “vício” de alguns pesquisadores que olham o diferente como “folclórico”, “exótico”, ou como portador de uma “deficiência”, o diverso a ser tolerado, respeitado, integrado na cultura que o hospeda de modo benevolente.

A postura corporal guerreira de Jaqueline expressava a distância que nos separava. Reconheci, nos primeiros momentos da nossa conversa, a alteridade daquela jovem. Uma alteridade que me atingia também e que abria uma fissura, um vazio, por onde um acontecimento novo, inusitado, poderia acontecer. Percebi “(...) que a relação de alteridade implica uma estranha relação: a assimetria na qual não posso reconhecer o outro como outro, mais do que na diferença” (TÉLLEZ, 2001: 61).

Jaqueline defende veementemente a sua negritude, afirmando uma identidade que foi (está sendo) construída desde a infância a partir de sua identificação com o movimento Hip Hop. O irmão e os primos militantes ajudaram Jaqueline a ressignificar os sentidos dos valores que interiorizou quando pequena, como, por exemplo, expor-se cada vez mais ao sol para conseguir ter cabelos claros. Sofria, sofre na pele a exclusão, o não-pertencimento a um grupo

dominante e, através da desigualdade sentida, tentou adquirir as marcas do branqueamento e de tudo o que elas significam em termos de acesso privilegiado aos bens materiais e simbólicos.

Se “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000: 82), acredito que, nesse primeiro momento, Jaqueline buscava um “Fora”, tentando moldar-se às exigências impostas. Não “dobrou o Fora”, “clausurou-se” nele (PÉLBART, 2009: 143) e ficou submetida a uma “oposição binária” na qual o branco recebe um valor positivo em relação ao negro. Não se trata, simplesmente, de adquirir uma “identidade branca” pois, como afirma Silva (op. cit.: 83), ser branco não é ter “uma identidade”, mas “a identidade”, tida como normal, única, desejável por todos; há nesse processo uma normalização que elege arbitrariamente as qualidades da “identidade normal” – branca – e os defeitos das “outras identidades”.

Mas essa normalização não tem terreno fixo, e Jaqueline escapou, tentando subverter o que lhe foi imposto, desta vez “dobrando as forças do Fora”[12]. Na igreja, denuncia a “demonização” da cultura e da identidade negra; na universidade, a forma dissimulada como as negras e os negros são excluídos, ao não serem contemplados pelas organizações estudantis instituídas, ou mesmo quando a universidade escolhe o dia 13 de maio como o dia da “libertação dos bichos”; e também quando a academia revela o seu despreparo para discutir em sala de aula as questões raciais.

No relato de Jaqueline, os negros brasileiros reivindicam uma identidade afro-brasileira mas, por não serem reconhecidos em seus direitos, buscam referências externas ligadas às raízes culturais africanas, solidarizando-se com os negros de outros lugares que, igualmente vítimas da opressão do branco, consideram-se negros da diáspora e não negros das nações em que foram colonizados. Esse processo tem levado a maioria da juventude negra, principalmente os jovens vinculados ao Hip Hop, a se reconhecer como pan-africanista, uma vez que o movimento negro no Brasil vem se afirmando como sendo negro e não mais afro-brasileiro.

Para alguns militantes e estudiosos, o movimento pan-africanista é um movimento que busca encontrar soluções para as crises de diversas regiões do continente africano, provocadas pelos colonizadores europeus e instituições internacionais, que, desconsiderando as especificidades históricas, religiosas e linguísticas dos povos africanos, traçaram as fronteiras do continente, criando a partir da Conferência de Berlim (realizada nos anos de 1884 e 1885) uma base legal para justificar o “processo de partilha” desse continente (HERNANDEZ, 2008: 45-67).

Reterritorializada[13] a África passou a existir sob o controle político, econômico e cultural estabelecido pelas nações colonizadoras juntamente com as elites africanas que aderiram à política expansionista territorial européia. Mas, como não existe reterritorialização sem desterritorialização[14], novas tensões são criadas e

bergsoniana de fabulação, considera que “O que se opõe à ficção não é o real, não é a verdade que sempre é a dos dominantes ou dos colonizadores, é a função fabuladora dos pobres, na medida em que dá ao falso a potência que faz deste uma memória, uma lenda, um monstro (...). A ficção é inseparável de uma ‘veneração’ que a apresenta como verdadeira, na religião, na sociedade, no cinema, nos sistemas de imagens”.

10 - Refiro-me a uma memória criativa, ou como sugere Olgária Matos (1989: 80-92), “labiríntica”, que reabre o nosso passado a múltiplas possibilidades, logo, não se trata de nos lembrar da cronologia dos fatos contados pela história oficial, mas, sim, de encontrarmos nesse passado os vestígios que o tempo sufocou, e os quais o presente tenta juntar e atribuir sentidos, ainda que provisórios e efêmeros.

11 - Este relato faz parte do capítulo II da minha tese de livre docência, no qual interpreto a história de seis vidas de jovens militantes, após transcrever, textualizar e transcriar suas narrativas.

12 - As relações com o Fora se dobram (ou seja, não se reproduzem), se curvam para produzir uma duplicação, permitindo a formação de uma relação consigo mesmo e a constituição de um “dentro”. Temos então a subjetivação e não a subjetividade como dobra. Ao dobrar as forças do Fora, Jaqueline as enfrenta e encontra na militância um campo fértil para inventar novas possibilidades de vida. Não se trata de uma

constituição de si como sujeito moral, mas da consideração progressiva de si, numa tentativa de se desprender de si e permitir a formação de um “dentro” surgido da dobra do Fora. Cf. Deleuze, 2000: 137-140.

13 - “Os seres existentes organizam-se segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (...) A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. O capitalismo é um bom exemplo de sistema permanente de reterritorialização: as classes capitalistas estão constantemente tentando ‘recapturar’ os processos de desterritorialização na ordem da produção e das relações sociais. Ele tenta, assim, controlar todas as pulsões processuais (ou phylum maquínico) que trabalham a sociedade”. Cf. Guattari e Rolnik, op. cit.: 323.

14 - “O território pode desterritorializar-se, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada

vários reinos africanos (HERNANDEZ, 2008: 109-130) desafiam as estruturas de poder, opondo-se às políticas de assimilação dos brancos.

No espaço controlado e vigiado, as resistências engendram linhas de fuga[15] e, com elas, movimentos que possam ressignificar o instituído. As formas de combate travadas voltam-se ao solo africano e hoje congregam os africanos e seus descendentes, que vivam ou não na África, para promover o resgate das práticas religiosas, dos rituais dedicados aos ancestrais, o incentivo às línguas nativas, a integração entre os diferentes países africanos, propiciando um remanejamento étnico, separando os grupos rivais e unindo grupos que foram separados pelos colonialistas. Uma pátria livre, de africanos para africanos, ou seja, uma reterritorialização, mas, desta vez, sob o controle dos povos africanos.

Essa reterritorialização, também, pode ser promovida a partir de imagens míticas. Quando Jaqueline lembra que os griôs, através do canto falado, propagavam uma ligação entre todos os escravos para que “o senhor” não pudesse separá-los, penso neles como os contadores de histórias responsáveis, na tradição oral da África, por divulgar as epopéias dos heróis “símbolos da gênese dos seus povos e de suas trajetórias” (HERNANDEZ, op. cit: 30). A unidade do povo negro derivar-se-ia do seu destino comum, marcado por injustiças, violências, pela rememoração da vida dos seus heróis, e não por partilharem do mesmo território.

Sem rumo, desterritorializados, espalhados pelo mundo, buscam criar um novo espaço. Reterritorializam-se em lugares dos quais se reapropriam, lugares onde seja possível falar e se posicionar, dando sentido à experiência de exclusão e de opressão vivida pelos africanos dentro e fora do continente.

Ao citar o Hip Hop como um movimento da diáspora africana ou de “Origem Africana de Descendência Quilombola”, Jaqueline faz-me mergulhar tanto na idéia de um “mito fundador” que busca unir todos os africanos e seus descendentes numa comunidade única, capaz de lhes garantir um ethos comum e fortalecê-los na luta contra a opressão do homem branco, quanto na idéia de deslocamento, de “identidade móvel” (SILVA, op. cit.: 86), de modo a restaurar a unidade de uma “comunidade imaginada” sempre por vir (TÉLLEZ, op. cit.: 65). Uma comunidade “que religa sem a medida do comum e da unificação”, sem nexos com a mesma e a identidade.

A militância de Jaqueline faz-me refletir que, para além de uma luta política por uma identidade, ela busca afirmar uma vida em que a história pessoal vai dando lugar não ao “eu” individual, ou a uma “identidade original”, mas a uma exterioridade sempre fora de si mesma. Arrancada de sua interioridade, Jaqueline não pensa os espaços de convivência entre negros e brancos, pobres e ricos, fundamentados no “amor ao próximo”, ou segundo o princípio da tolerância em relação à diversidade cultural. As maneiras de sentir que atravessam sua fala, seu corpo, sua narrativa são “armas

de guerra”[16], capazes de potencializar essa comunidade por vir, sempre em movimento.

Se, como nos adverte Mia Couto (in HERNANDEZ, op. cit.: 11), o “rosto do continente só existe em movimento no conflito entre o retrato e a moldura”, a imagem de Ângela Davis, do grupo “Black Panthers”, trazida por Jaqueline, convida-nos a pensar que é possível surgir novos modos de subjetivação política, abrindo fendas por onde se constroem mundos singulares de comunidades. “Mundos de desacordo e dissentimento, mundos nos quais aparece o plural das vozes daqueles que foram privados de voz” (TÉLLEZ, op. cit.: 76).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil”. In: Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº5, mai/jun/jul/ago, e nº 6, set/out/nov/dez., p. 25-36, 1997.

_____. “O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro”. In: FREITAS, M.V. (org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, p.19-39, 2005.

AQUINO, Luseni. Introdução: “A juventude como foco das políticas públicas”. In: CASTRO, Jorge Abrahão, AQUINO, Luseni Maria C. de e ANDRADE, Carla Coelho de. (orgs.) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, p.23-39, 2009. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>> . Acesso em 25/01/2010.

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, Texto e História: Para Ler a História Oral*. São Paulo: Loyola, 1999.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. *Quebrando Mitos: Juventude, Participação e Políticas. Perfil, Percepções e Recomendações dos Participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: RITLA, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 2. A Imagem Tempo*. São Paulo: Brasiliense 2007.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade III: O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. “1984 - Polêmica, política e problematizações”. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.225-233, 2006.

GATTAZ, André Castanheira. *Braços da Resistência: Uma História Oral da Imigração Espanhola*. São Paulo: Xamã, 1996.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais”. Cf. Guattari e Rolnik, 2000: 323.

15 - “A linha de fuga é uma desterritorialização (...). Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga (...). É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vaziar (escoar, fugir) como se fura um cano (...). Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia”. Cf. Deleuze e Parnet, 1998: 49.

16 - Não se trata de uma metáfora. Guerra é entendida aqui enquanto “máquina de guerra”, oriunda de agenciamentos originais advindos de uma coletividade e de sua inventividade. Somente quando essa máquina é apropriada pelo Estado é que toma a guerra, no seu sentido usual, por objeto. De agenciamento de guerrilha passa para a operação militar. Cf. Zourabichvili, 2004: 33-34.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na Sala de Aula: Visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro. Disponível em < <http://books.google.com.br> > 2008. Acessado em 10/11/2009.

MATOS, Olgária. *Os Arcanos do Inteiramente Outro: a Escola de Frankfurt, a Melancolia e a Revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de Morte Kaiowá: História Oral de Vida*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

_____. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. *História Oral: Como Fazer, Como Pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. “Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais”. In: PAIS, José Machado e BLASS, Maria da Silva (orgs.). *Tribos Urbanas: Produção Artística e Identidades*. São Paulo: Annablume, p. 23-42, 2004.

PÉLBART, Peter Pál. *Da Clausura do Fora ao Fora da Clausura: Loucura e Desrazão*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 73-102, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. “Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação”. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº 13, jan.fev.mar.abr, p. 73-94, 2000.

_____. “Educação e juventude”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 29, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. “Estudos sobre juventude em educação”. In: Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº5, mai/jun/jul/ago, e nº 6, set/out/nov/dez., p. 37-52, 1997.

TÉLLEZ, Magaldy. “A paradoxal comunidade por-vir”. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 45-78, 2001.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Tradução: André Telles. Versão Eletrônica. Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação. IFCH – Unicamp, 2004.

Formação de professores na escola básica: desafios cotidianos na atuação da professora-coordenadora*

Continuing education for teachers in primary school: daily
challenges in the performance of the teacher-coordinator

HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA

Mestranda em Educação (Unicamp) e coordenadora pedagógica na rede privada de ensino
heloisamartinsproenca@gmail.com

Resumo:

O artigo apresenta alguns apontamentos sobre a formação de professores que ocorre no interior da escola básica, alicerçados na experiência de um grupo de professoras-coordenadoras que atuam nas redes pública e privada de ensino, que se reúne para dialogar e refletir sobre o próprio trabalho. A realidade multifacetada e desafiadora da instituição escolar atravessa o papel da professora coordenadora e influencia as ações de formação que decorrem de sua função. Para compor os apontamentos, as professoras-coordenadoras rememoram e constroem uma narrativa de seu trabalho apresentando quais princípios norteiam seus saberes-e-fazer.

Palavras-chave: Formação de professores; Coordenador pedagógico; Cotidiano escolar

Abstract:

The article presents some notes on the teacher training that occurs within the primary school, grounded in the experience of a group of teachers, coordinators who work in public and private schools, who meet to talk and reflect on their own work. The challenging and multifaceted reality of the school through the role of coordinator and teacher training influences the actions arising from its function. To compose the notes, teachers, coordinators recall and construct a narrative of your work showing what principles guide their knowledge-and-doings.

Keywords: Continuing education of teachers; Educational coordinator; School every day

* Trabalho apresentado no GT Memória e Formação de Professores

*Tudo que os livros me ensinassem os
espinheiros já me ensinaram.
Tudo que nos livros eu aprendesse nas fontes
eu aprendera. O saber não vem das fontes?*
Manoel de Barros (2003)

1 - Participam dessa reflexão, além da autora, as professoras Adriana Stella Pierini, Cláudia Roberta Ferreira, Márcia Alexandra Leardine, Maria Natalina Oliveira Farias e Patrícia Regina Infanger Campos. Trata-se de um grupo de professoras-coordenadoras e pesquisadoras que integram o Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), vinculado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Há movimento comum que nos toca, nos incomoda, nos articula, nos arremessa “às fontes”, conforme diz o poeta na epígrafe: o de compreendermos o processo de formação de professores que acontece no cotidiano das escolas nas quais estamos inseridas [1]. Partilhamos inquietações desse/nesse lugar de professoras-coordenadoras, compreendendo a responsabilidade de nosso trabalho, tal como nos aponta GEGLIO (2008: 115) ao referenciar que “o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição”.

Compreendemos que a qualidade dessa especificidade em nossa função de professoras-coordenadoras está atrelada aos princípios que norteiam nosso trabalho. Estes qualificam nossa atuação no cotidiano escolar e definem os rumos desta. Ressaltamos, também, que “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões” (CHIAVENATO, 1997: 101).

Mobilizadas por este desejo de coordenar com as pessoas, na direção da construção de um projeto pedagógico em favor da aprendizagem das crianças, e potencializando a formação profissional e pessoal dos adultos profissionais, organizamos encontros fora da escola para dialogarmos sobre nossos fazeres-e-saberes de professoras-coordenadoras como parceiras de atuação cotidiana. Isto porque acreditamos nos espaços de diálogo também a partir das referências profissionais comuns neste lugar de coordenação pedagógica, que se difere do ponto de vista do exercício da docência.

Nos encontros viabilizados pelo Gepec, o diálogo nos ajuda a elucidar princípios e crenças a respeito do papel da coordenação pedagógica no contexto da escola, possibilitando a ampliação de nossas referências sobre o nosso próprio trabalho, bem como a sistematização das mesmas. Durante nossos processos de estudo-reflexão-discussão esforçamo-nos para não perder de vista a importância de discutir a formação continuada docente a partir de pressupostos que têm como matriz de referência a docência e a busca de um processo educativo escolar que valorize a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Aproximamo-nos porque queremos dialogar em nossas diversidades de saberes-fazeres, sobre aquilo que produzimos (ou não) junto aos professores e aos alunos nas escolas, onde estamos envolvidas. Optamos por investigar o nosso próprio trabalho, pois acreditamos que elucidar e ter clareza daquilo que sabemos sobre ele, sobre nossas tarefas, atividades, intervenções, desafios, silêncios e questionamentos é conhecimento construído na prática e intervêm diretamente em nossas escolhas, as quais interferem, por sua vez, nas ações cotidianas no interior de nossas escolas. Além disso, ajudam-nos a ter maior clareza dos princípios que fundamentam nosso fazer-e-saber profissional.

Para compor os apontamentos aqui explicitados, rememoramos e construímos uma narrativa de trabalho que apresenta princípios comuns que norteiam nossos saberes-e-fazer, concordando com a ideia de Larrosa de que “La educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (LARROSA, 1995: 13). Entendemos que as narrativas aqui apresentadas são memórias de um contexto, de um tempo, de individualidades e singularidades. São memórias que dão a ver a dimensão social, política e educacional de um espaço, situado historicamente. Memórias de “si” que dizem das memórias de um “nós” numa perspectiva em que se busca evidenciar as diferentes vozes e os múltiplos olhares de quem vivencia e pratica, portanto, experiencia o cotidiano da escola e por isto mesmo, pode projetar em um horizonte de possibilidades, uma memória de futuro.

Memórias que revelam nossos percursos de formação pessoal e profissional, também gerados pelas diversas possibilidades de estudos dentro do GEPEC, que, desde sua criação, desenvolve pesquisas que concebem o trabalho docente numa relação dialógica entre teoria-prática-teoria/prática-teoria-prática.

Quais memórias pretendemos compartilhar? Memórias de pesquisa, estudo e trabalho em uma perspectiva coletiva, dialógica e produtora de conhecimentos sobre e no cotidiano escolar.

PRINCÍPIOS COMPARTILHADOS DE ATUAÇÃO DA PROFESSORA-COORDENADORA: AQUILO QUE NOS MOBILIZA

O que interessa não são os “grandes” contrastes, e sim os contrastes dialéticos, que frequentemente se confundem com nuances. A partir deles, no entanto, recria-se sempre a vida de novo.

Walter Benjamin (2009)

Primeiramente, acreditamos que nossos encontros se tornaram possíveis porque comungamos da ideia-referência de que a escola é um espaço privilegiado de relações humanas, repleto de possibilidades, criações e invenções. Acreditamos que no cotidiano escolar, o professor produz saberes e conhecimentos, portanto, faz pesquisa ao compartilhar seus saberes com outros sujeitos que convivem no mesmo espaço no desenvolvimento de um trabalho e “numa pesquisa em que o eu sozinho não existe, porque todo trabalho formativo acontece no coletivo e com a contribuição e participação do outro. Nenhuma formação acontece com um sujeito apenas” (CAMPOS, 2010: 10).

Dessa forma, pautamo-nos no princípio de que as interações entre os sujeitos que compõem a estrutura escolar proporcionam trocas de saberes-e-fazer e novas aprendizagens. Ao organizar os espaços e tempos escolares, de maneira a favorecer interações e trocas entre professores e demais sujeitos, a professora-coordenadora também vislumbra a formação dentro da escola. Cunha (2006: 35) destaca que “as coordenadoras pedagógicas são interlocutoras privilegiadas entre os professores em suas reflexões sobre a prática”. Destaca, também, que, a função principal do coordenador pedagógico

é promover a formação continuada dos professores no interior da escola. A coordenadora pedagógica é convocada

a assumir sua tarefa de formadora de professores e a escola passa a constituir-se como cenário para as mudanças necessárias para a educação (CUNHA: 2006: 35).

Entendemos que estas mudanças são as que ocorrem em diferentes instâncias que perpassam as especificidades e necessidades individuais, congregando crenças e objetivos a favor da organização de uma escola e de seu projeto pedagógico. Eis mais dois princípios importantes sobre a atuação da professora-coordenadora voltada para a formação no espaço escolar: o respeito às diferenças individuais e a necessidade do diálogo.

Compartilhamos com a ideia de GERALDI (2003) e assim como ele, pretendemos perseguir a “intuição” de que nos discursos se encontram o que costumamos dicotomizar, explicitando a concepção de linguagem que sustenta intuições e análises.

Todo sujeito é resultado das experiências vividas e das aprendizagens construídas. Possui diferentes percursos de formação pessoal e profissional. Os professores que constituem uma escola também apresentam diferentes percursos de formação porque são, e também somos, inconclusos e limitados, estamos em permanente aprendizado e desenvolvimento.

A partir dessa temática, apropriamo-nos dos conceitos de CERTEAU (2008: 35), para entender que “O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo”. Esse mesmo autor nos atenta para as astúcias anônimas da “arte de fazer”, pois nelas residem as resistências dos sujeitos frente às imposições do dia-a-dia das esferas sociais onde estão inseridos.

Daí decorre a importância fundamental que nos “completa” em nossa incompletude: o diálogo, a relação com o outro, a dialogia e a alteridade. É necessário que a professora-coordenadora fique atenta às individualidades dos professores com quem trabalha, para poder colaborar com a/na construção de um grupo efetivo de trabalho, sem a intenção de generalizar as características pessoais e tornar o grupo homogêneo. Afinal, aprendemos muito com a diversidade.

Segundo CLEMENTI (2003: 56) a professora-coordenadora precisa

estimular e criar situações para que se realizem debates amplos e definições sobre a estrutura da escola, seu funcionamento e suas relações com a sociedade. Além disso (...) a sensibilização para a importância da construção de um projeto comum aos indivíduos que circulam e/ou atuam no espaço escolar, que oriente atividades, valores, atitudes, procedimentos, organização funcional e relacionamentos interpessoais, envolvendo colaboração, comprometimento e diálogo.

Um projeto comum de escola somente efetiva-se quando existe espaço para discussão, trocas de saberes-e-fazer e trabalho coletivo, quando são estabelecidas relações de recíproco respeito e admiração. Todos podem aprender e aprendem na interação com o outro. Entendemos que as condições para que isso aconteça necessitam ser criadas (e constantemente recriadas) para que, a partir da explicitação dos saberes-e-fazer, seja potencializada a reflexão sobre as práticas.

Um terceiro princípio é a tentativa de promover uma prática reflexiva por meio do diálogo e das narrativas (orais, escritas, imagéticas); por isso reforçamos, mais uma vez, a importância do diálogo no espaço escolar. Debater, narrar, promover uma prática reflexiva enquanto possibilidade educativa, acirrando o debate, no cotidiano escolar, a respeito de questões inquietantes deste cotidiano, são ações que ampliam nossas aprendizagens, nossa formação. Através do diálogo expomos inquietações, problemas, dilemas, dúvidas, alegrias, conquistas, sofrimentos e, porque expomos, (com)partilhamos. Por estas exposições, essas narrativas produzidas, podemos vislumbrar (im)possibilidades, alternativas, caminhos, enfim, produzir novos conhecimentos.

As narrativas produzidas por esses autores dialogam com a nossa sociedade e exprimem as realidades, as identidades culturais por nós vivenciadas. Na tentativa de agir para compreender o nosso cotidiano, de professores, de alunos, dos envolvidos neste processo formativo, buscamos o como e o que podemos realizar, no lugar de professoras-coordenadoras para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Fazer uso dos ‘diálogos’ tem-nos ajudado a buscar as tramas e os fios que tecem as narrativas dos professores, pessoas com os quais estamos diretamente ligadas e temos o compromisso de auxiliá-los a pensar a escola que temos, o que fazemos e a escola que queremos.

Coordenar o pedagógico implica em redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Jamais conseguiremos fazê-lo sozinhas, por mais competência que tenhamos, se a instituição e seus contornos administrativos-políticos, não estiverem também comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que a equipe elegeu para conduzi-los.

Através da interação e do diálogo, “narrador e ouvinte compartilham um fluxo narrativo comum, aberto a novas propostas, que podem emergir a cada uma de suas passagens. Cada acontecimento, cada personagem sugere, suscita história, que articulam e se constituem entre si, tecendo em rede” (FONTANA: 1997, 51).

Acreditamos ser nossa função promover uma prática na qual essas intenções sejam evidenciadas pela própria equipe, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações. Ao realizarmos esta prática reflexiva, possibilitamos que os professores debatam sobre novos/outros elementos que re-significam as histórias, as culturas desses sujeitos. O que buscamos não é somente trazer informações sobre estas histórias, mas sim, estimular o “despertar” em todos que se sentem parte integrante dessa história, para produzirmos outros sentidos, relações, nexos.

As narrativas produzidas nos diálogos são capazes de articular dimensões temporais, espaciais, pessoais. Elas trazem à tona a dimensão do sujeito nas instituições e na vida em sua relação com o social, pois a “experiência individual não está isolada da experiência social, é conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social manifesta” (WITTIZORECKI et al., 2006: 10).

A experiência que provém da narrativa é constituinte do próprio sujeito. Ela possibilita maior conhecimento de quem somos e isso acontece porque

somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades profissio-

nais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre nosso fazer. A partir do julgamento que outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo o julgamento dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA: 1997, 68).

Narrar o cotidiano é também pesquisar e gerar novos-outros saberes e conhecimentos.

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas (SOUZA: 2006, p. 97).

Narrativa que visa tanto apresentar uma experiência de formação docente, quanto contribuir para a continuidade do processo formativo, pois acreditamos que

as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências (SOUZA: 2006, p. 94).

Os fundamentos teórico-metodológicos das narrativas, da valorização da experiência, da reflexividade e do desenvolvimento pessoal e profissional pautam-se numa visão outra de compreensão da complexidade do cotidiano escolar, um cotidiano que, ao mesmo tempo em que aprisiona, também pode libertar.

Essa visão agrega princípios de que o sujeito que constitui a estrutura escolar é provido de experiências pessoais e profissionais, de memórias de formação que o auxiliam na compreensão do passado e do presente e vislumbram possibilidades formativas de futuro, se assumir um papel ativo na escola, papel de professor que age, troca experiências, reflete, modifica seus saberes-e-fazer, forma-se e contribui na formação do coletivo, pois

não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axio-

logicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2003: 11)

Foi acreditando neste movimento que possibilita refletir sobre/com/em ação que iniciamos um processo de construção de saberes sobre a atuação da professora-coordenadora, participando de um grupo que nos ajuda a (re)construir nosso fazer e nossos saberes, impulsionando nossas ações e fortalecendo nossos princípios. Percebemos que nosso fazer-saber vai se transformando porque nos aprofundamos em sua especificidade, em seus nuances. É no diálogo em conjunto que nossas ideias vão se tornando mais claras e nos ajudam a compreender melhor o cerne de nosso trabalho. Mas, de que diálogo falamos?

Falamos do movimento de 'pensar alto' sobre o próprio trabalho, de partilharmos experiências vivenciadas na escola, de narrarmos o vivido, ponderando sucessos e fracassos, tentativas e aprendizagens.

Falamos da possibilidade de, ao escutarmos umas às outras, pensarmos e falarmos sobre cada uma de nós, problematizando questões cotidianas, buscando compreender porque fazemos o que fazemos, desvelando as teorias implícitas em cada uma de nossas ações na escola.

Falamos da oportunidade de relativizar certezas, construir novas dúvidas, consolidar, de fato, conhecimento legítimo a partir do que se faz e não a partir daquilo que 'deve ser feito'.

E, ao falarmos e ouvirmos, desestabilizamos algumas crenças, reorientamos fazeres-e-saberes e vivenciamos um coletivo de maneira diferente do que experimentamos na escola, porque falamos e ouvimos de um mesmo lugar profissional: o lugar de professoras-coordenadoras.

“AS TÁTICAS PRATICANTES”... AQUILO QUE NOS ORIENTA

Todas nós iniciamos nossa vida profissional como professoras. Desenvolvíamos um trabalho pedagógico que nos desafiava no contexto de sala de aula e extrapolava para seu entorno. Cada uma de nós, com caminhos profissionais diferentes, chegou à coordenação pedagógica acreditando que poderia partir das experiências na docência para construir uma prática profissional de coordenar o trabalho pedagógico na escola, sem deixar de lado a preocupação em favorecer aos professores um lugar de destaque em todas as ações que compõem as escolhas que fazemos coletivamente em nossas escolas. Neste outro lugar profissional, re-conhecemos um excedente possível de visão da sala de aula e, dada a vivência neste lugar como docentes, assumimos a matriz de referência de nossa constituição na condição de professoras-coordenadoras.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descorti-

na fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003: 23).

Buscamos compreender os acontecimentos na perspectiva da experiência como conhecimentos produzidos no cotidiano das escolas. Dar a ver nossas “táticas de praticantes” (CERTEAU, 2008) em nosso viver do cotidiano. As escolhas que fazemos não são aleatórias e casuais. Olhamos a partir de dentro da escola; vendo-nos nela, afastam-nos para vermos como atuamos neste espaço; neste sentido, os encontros com este grupo de professoras-coordenadoras no GEPEC potencializam que coloquemos em prática o excedente de visão, em relação ao nosso próprio saber-fazer-saber.

Mas o que fazemos? O que produzimos em nossas escolas?

Considerando pesquisas e textos - dentre os quais destacamos as produções de Vera Placco, Renata Cunha, Patrícia Campos e Adriana Pierini - sobre a atuação do professor-coordenador, objetivamos dialogar sobre os dispositivos que criamos, cotidianamente, para alterar, interromper uma rotina, recriá-la e produzir visibilidade dos saberes-e-fazeres dos nossos professores. “Um jeito de fazer” a ser aperfeiçoado na circulação da diversidade das práticas, por nós sujeitos da escola, por entendermos que podemos aprender com a prática do outro. Partilhamos, também, da ideia de que a formação é uma responsabilidade compartilhada, pois o coletivo se configura como potência ao confluir princípios e definição de ações e de projetos.

Ressaltamos que em nossos encontros de estudo, através das narrativas e diálogos, identificamos práticas próximas, articuladas entre si, que indicam as primeiras lições deste exercício de (com)partilhar nossos fazeres-e-saberes de professoras-coordenadoras, aqui apresentadas topicalizadas:

- a) Promover a experiência da escrita docente;
- b) Possibilitar a afirmação dos sujeitos sobre suas práticas e a reflexão sobre elas em espaços coletivos;
- c) Oportunizar espaço-tempo para ampliação do repertório cultural dos adultos profissionais;
- d) Garantir o acompanhamento “cuidadoso” do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor;
- e) Participar da elaboração de projetos com o professor;
- f) Valorizar a multiplicidade de experiências cotidianas;
- g) Potencializar e abrir espaço para o diálogo;
- h) Promover uma prática reflexiva sobre a própria prática;
- i) Trabalhar com o professor e demais membros da equipe educativa.

AS PRIMEIRAS LIÇÕES (COM)PARTILHADAS NOS ENCONTROS: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO, PARCERIA E INTERLOCUÇÃO

Pensamos que a avaliação e a autoavaliação precisam fazer parte de nosso cotidiano e podem ser promovidas por meio de vídeos, gravações, análises de aulas, compondo um conjunto de narrativas múltiplas (verbais, orais, visuais), que possibilitam percebermos como agimos, analisar o silêncio... onde todos são convocados a ler, reler, interpretar e compreender o processo que está sendo realizado, que saberes-e-fazeres são explicitados.

Um breve texto como este, que relata uma experiência concreta fundamentada na reflexão, não é possível, neste momento, ser finalizado com uma conclusão. Podemos, no máximo, socializar algumas considerações que acreditamos serem relevantes para uma prática escolar mais humanizada em favor da aprendizagem das crianças e potencializando a formação profissional e pessoal dos adultos profissionais.

Como experiência humana, temos a certeza de não haveremos esgotado as possibilidades do refletir e de colocar em prática nossas ideias, mas compartilhamos a possibilidade de fazer diferente, promovendo um trabalho compartilhado e reflexivo, que acredita no potencial criativo da escola e deste lugar como promotor de conhecimento e que, por isso mesmo, precisa ser mais compartilhado e divulgado.

Acreditamos que promover diálogos, estudos, reflexões, com a perspectiva de trabalho que desenvolvemos possibilita o encontro, confrontos, enfrentamento dos dilemas e conquistas que realizamos, dentro do espaço escolar, interferindo favoravelmente no desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos, proporcionando uma relação efetiva entre aquilo que se aprende e as possíveis relações sociais que podemos estabelecer, abrindo espaços para que diferentes contextos sociais façam parte da realidade escolar, visando, assim, o desenvolvimento social e a valorização humana dos sujeitos.

Desejamos que esta experiência, mesmo passível de equívocos, possa ser tomada para uma reflexão acerca de valores ligados às vivências e à prática no cotidiano escolar, contribuindo para o exercício da coordenação pedagógica, na perspectiva de um trabalho coletivo e reflexivo, e que vocês leitores encontrem nestas páginas, energia suficiente para o trabalho com a coordenação, promovendo ações educativas que superem os dogmas sociais, abrindo-se às novas dimensões do trabalho da/na escola com os professores.

Acreditamos que a escola é lugar em que se passa um processo de socialização intenso que se confunde com o eu, não havendo ser humano que não aprenda com a experiência. Tomamos a experiência como ponto de partida, mas sabemos que é um grande desafio e precisamos, inclusive, desaprender muitas coisas que já sabemos e defendemos a ideia que nós professores, coordenadores ou não, carregamos conosco muitos aprendizados e, portanto, precisamos compartilhar o que pensamos, o que fazemos e no contato com os outros e outras experiências, conseguirmos nos distanciar da própria experiência, compreendendo, questionando, debatendo, refletindo com a experiências dos outros, para poder ver e compreender a nossa mais de perto.

Uma última consideração refere-se à constante necessidade de aprofundamento nos estudos, o que nos possibilita relacionar os fundamentos teóricos de planejamento, currículo e unidade didática com a prática pedagógica, a partir de experiências efetivadas e com resultados concretos, ampliando o processo de ensino e de aprendizagem, alcançando objetivos que contribuam para o desenvolvimento da autonomia e valorização profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. "Cultura e cotidiano escolar". In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.23, p.62-74, maio/ag. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Manoel de. *Cantigas Por Um Passarinho à Toa*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa

- Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CAMPOS, Patrícia R. I. “A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe”. 2010. 202fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano, Artes de Fazer*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHIAVENATO, Idelbrando. *Gestão de Pessoas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- CLEMENTI, Nilba. “A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador”. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera M. N. de Souza. (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- CUNHA, Renata C. O. Barrichelo. “Pelos telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas”. 2006. 272fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- FONTANA, Roseli A. Cação. “Como nos tornamos professores? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação”. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- GALLO, Silvío. “Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola”. In: MARIGUELA, Márcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de (Orgs.). *Cotidiano escolar: Emergência e Invenção*. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.
- GEGLIO, Paulo César. “O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge, et al. *Déjame que te Cuente. Ensayos Sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- PIERINI, Adriana Stella. “A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós”. 2007. 160fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura. *Porque Escrever é Fazer História*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O Conhecimento de Si: Estágio e Narrativas de Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- WITTIZORECKI, Elisandro S., et al. “Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)”. In: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago. 2006.

Foto-memórias de tempos difíceis*

Hard times photo-memories

ANNATERESA FABRIS

Bacharel licenciada em História (FFLCH/USP), mestre e doutora em Artes (ECA/USP)
e professora titular aposentada da ECA/USP
neapolis@ig.com.br

Resumo:

Em 1936, a revista *Fortune* encomendou a James Agee uma reportagem sobre a pobreza rural no Sul dos Estados Unidos. A delonga do escritor e as dúvidas da revista sobre o projeto determinaram o cancelamento da publicação. O projeto foi publicado sob a forma de livro em 1941 – *Elogiemos os Homens Ilustres* –, com um bloco de trinta e uma fotos de Evans destituídas de legendas antecedendo o texto lírico de Agee. Como este enfatizou, fotos e texto eram “coiguais, mutuamente independentes e plenamente colaborativos”.

Palavras-chave: Fotografia; Documento; Literatura

Abstract:

In 1936 *Fortune* magazine asked James Agee to write a report on rural poverty in the South of the United States. The writer's procrastination and *Fortune's* doubts about the project prompted the magazine to cancel the publication. The project was published as a book in 1941 – *Let Us Now Praise Famous Men* –, with a block of thirty-one Evans uncaptioned photographs preceding Agee's lyrical text. As the writer stressed, photographs and text were to be viewed as “coequal, mutually independent, and fully collaborative”.

Keywords: Photography; Document; Literature

* Trabalho apresentado no GT Memória e Fotografia

O primeiro encontro de Walker Evans com Fred Ricketts, um dos agricultores cuja vida será abordada em *Elogiemos os Homens Ilustres*, é vivamente evocado por James Agee no texto publicado em 1941. Enquanto conversava com o colono, cujo nome verdadeiro era Frank Tingle, na saída do tribunal do condado de Hale (Alabama), Evans tirou uma dúzia de fotos, atraindo a atenção dos outros dois protagonistas da reportagem: o meeiro George Gudger (Floyd Burroughs) e o colono Bud Woods (Bud Fields). Acreditando que Evans e Agee eram funcionários do governo que poderiam ajudá-lo na difícil conjuntura vivida pelos agricultores na década de 1930, Ricketts os leva até sua casa. Lá o fotógrafo realiza uma nova sessão de retratos, apresentada por Agee como um ato de crueldade. O escritor descreve a cólera/resignação da esposa de Ricketts, a quem atribui a percepção da sessão fotográfica como uma maneira de pôr a nu a pobreza da família “diante da fria absorção da câmara”. Evans, “recurvo sob capa e cobertura de cruel tecido, e girando botões”, não chega a ensaiar nenhum tipo de negociação com seus modelos. Ao contrário, fotografa seus preparativos para a pose, enquanto eles acreditavam estar realizando um teste (AGEE, 2009: 337-340).

A família de Gudger, igualmente convocada, tem tempo de compor uma imagem mais condizente com a solenidade do retrato, apesar da precariedade das roupas. Sabedor da tradição do gênero, o meeiro negocia com Evans o local da tomada. Após ter descartado a lateral do imóvel de Ricketts, “onde tudo é estragado e feio”, escolhe como fundo “um arbusto alto descabelado em flores, na frente da casa em pleno sol duro”. Se bem que não haja nenhuma descrição de sua atuação diante da câmara, também a família de Woods é convidada para a sessão de pose na casa de Ricketts, a quem, dias depois, o fotógrafo e o repórter manifestam o próprio pesar pelo modo como esta havia sido realizada: colocando a esposa e as crianças em fila e “tirando retratos sem dar qualquer explicação a ela” (AGEE, 2009: 342-344, 359).

Encomendado pela revista *Fortune* em 1936, o artigo, que dará origem a *Elogiemos os Homens Ilustres*, tinha como objetivo proporcionar “um registro fotográfico e verbal da vida e do ambiente cotidianos de uma típica família de colonos brancos” do Sul dos Estados Unidos (AGEE, 2009: 11). Para o registro fotográfico, Agee convida Evans, que já havia colaborado com a revista em 1934, ao publicar sete fotografias num artigo dedicado ao Partido Comunista. O fotógrafo solicita uma licença da Seção Histórica da Farm Security Administration (FSA), para a qual estava trabalhando desde o outono de 1935.

Concebida por Roy E. Stryker, professor do departamento de Economia da Universidade Columbia, a Seção Histórica contrata uma equipe de fotógrafos (John Vachon, Ben Shahn, Russell Lee, Dorothea Lange, Jack Delano, Arthur Rothstein, Carl Mydans, Marion Post Wolcott, John Collier Jr., Gordon Parks, Theodor Jung, Walker Evans), a quem cabia documentar a realidade da pobreza causada pela recessão que se seguira ao crash da bolsa de Nova York (outubro de 1929), por meio de imagens emocionais da crise, que não ajudavam a esclarecer suas verdadeiras razões. Essa estratégia de mostrar e ocultar a um só tempo (MORA e HILL, 2004: 132) a realidade da era Roosevelt não é partilhada por Evans, que opta por trabalhar de maneira independente, de acordo com o próprio ritmo e as próprias concepções, sem levar em conta as instruções [1] que Stryker dava aos membros da equipe (HAGEN, 1983: s.p.).

Essa mesma independência, alicerçada na ideia de que a fotografia era um “registro puro, não propaganda” (apud: MORA e HILL, 2004: 134), é exibida

1 - Exemplos dos “roteiros de imagens” concebidos por Stryker foram reproduzidos no livro de Geoff Dyer (2008: 13-14).

por Evans na colaboração com Agee. Seus métodos de trabalho são diametralmente opostos. Agee entrega-se de corpo e alma à reportagem, que tem a duração de três semanas (julho-agosto de 1936). Dorme no chão da casa dos Gudger. Redige à noite suas observações num estilo livre, lírico e apaixonado, repleto de excessos descritivos e evocativos, por vezes próximo da escrita automática surrealista e não isento, em certas páginas, de uma palpável tensão erótica, provocada pela presença de Emma, cunhada do agricultor.

Evans, ao contrário, comporta-se como um observador que mantém a devida distância em relação ao referente. Admirador da “compreensão lírica da rua” de Eugène Atget, do “processo clínico” de August Sander (EVANS, 2000: 81, 84) e dos retratos nova-iorquinos de Paul Strand, Evans era partidário de uma “edição fotográfica da sociedade”, tarefa a que se dedicará com afinco por meio da elaboração de uma metodologia de trabalho precisa, cujos pressupostos eram a objetividade, a clareza e a serialização. Esses elementos, que o levam a privilegiar o distanciamento, a luminosidade, a nitidez e a legibilidade da imagem, são usados, a princípio, na documentação da arquitetura vitoriana da região de Boston (1931). Utilizando uma câmera de grande formato, o fotógrafo lança as bases do que, em oposição à inutilidade da arte, denominará “estilo documentário”, baseado em duas características principais: distanciamento e testemunho neutro (CHASSEY, 2005: 75-76).

Se essa concepção é problematizada nos dias de hoje, é ela, no entanto, que atrai a atenção de Agee, para quem a fotografia, “manejada de forma limpa e literal em seus próprios termos, como um gélido, em certos sentidos limitado, em certos sentidos mais capaz, olho”, possibilitava “registrar nada que não a verdade absoluta, seca”, do mesmo modo que a gravação fonográfica e os instrumentos científicos (AGEE, 2009: 234).

Os excessos narrativos de Agee, que escreve um artigo dez vezes maior que o combinado e eivado de qualidades negativas aos olhos da redação de *Fortune* – “pessimista, não construtivo, nada útil, indignado, lírico e sempre pessoal” –, decretam o insucesso da empreitada. Depois de ter tentado cortá-lo ao longo de um ano, os editores da revista devolvem o manuscrito ao autor (SUZUKI Jr., 2009: 439-440). Fundada em fevereiro de 1930 por Henry R. Luce, proprietário do *Time Magazine* (1923), *Fortune* tinha como objetivo oferecer “textos claros e legíveis, abundantemente ilustrados, num formato grande, agradável ao olho” (apud: CAMPANY, 2011: 90). O primeiro atributo está, sem dúvida, ausente do texto de Agee, distante das convenções do jornalismo e interessado tão somente na manifestação de uma visão particular da realidade dos Estados Unidos durante a recessão. Não partilhando os pressupostos de uma experiência que respondia à “estética do capital” (CAMPANY, 2011: 90), o escritor resolve reelaborar e ampliar o relato, o qual, depois de ter sido recusado pela Harper & Brothers (1939), é finalmente publicado, em 1941, pela Houghton Mifflin, com escasso sucesso de público.

No prefácio, Agee apresenta o livro como um esforço para

reconhecer a estatura de uma parcela da população cuja existência mal se imagina, e conceber técnicas adequadas de registro, comunicação, análise e defesa desse grupo [...] Os instrumentos imediatos são dois: a câmera de instantâneos e a palavra impressa. O instrumento-

-comandante – que é também um dos centros do tema – é a consciência humana individual e antiautoritária. Por fim, pretende-se que este registro e esta análise sejam exaustivos, sem que nenhum detalhe, por mais que possa parecer trivial, permaneça intocado, ou que seja evitada qualquer relevância que esteja dentro das capacidades da reminiscência manter, da inteligência perceber e de nela o espírito persistir (AGEE, 2009: 12-13).

Desconfiando da capacidade de a palavra conseguir dar conta do real, o escritor auspacia, no começo do livro, uma publicação feita de fotos e de “fragmentos de tecido, um pouco de algodão, torrões de terra, registros de fala, peças de ferro e madeira, frascos de odores, pratos de comida e de excremento” (AGEE, 2009: 30, 224-227). Se isso não era possível, o livro, contudo, caracteriza-se por uma apresentação inusual, ao confrontar de imediato o leitor com trinta e uma fotografias de Evans, destituídas de legendas. O fotógrafo já havia colaborado anteriormente com escritores de maneira peculiar, ao conceber portfólios fotográficos independentes do texto para *The Bridge* (1930), de Hart Crane, e *The Crime of Cuba* (1933), de Carleton Beal. Em *Elogiemos os Homens Ilustres*, que Evans considera um exemplo de “literatura experimental” (apud: MORA e HILL, 2004: 199), a relação entre texto e imagem é um tanto complexa. Fotógrafo e escritor tratam de demarcar as diferenças existentes entre ambos e, ao mesmo tempo, de integrá-los num conjunto. É o que se depreende do prefácio assinado por Agee, para quem as fotografias “não são ilustrativas. Elas, e o texto são coiguais, mutuamente independentes e plenamente colaborativos” (AGEE, 2009: 13).

A apresentação anticonvencional da colaboração entre Agee e Evans contrastava com os livros sobre o período da recessão publicados pela Seção Histórica da FSA, nos quais os documentos fotográficos eram acompanhados de textos. É o caso de *Land of the Free* (1938), de Archibald MacLeish; de *Home Town: Photographs by the Farm Security Photographers* (1940), de Sherwood Anderson; de *An American Exodus: a Record of Human Erosion* (1939), de Dorothea Lange e do economista Paul Taylor. Centrado na seca ocorrida na região sudoeste em meados dos anos 1930 e na conseqüente migração dos agricultores, o último título determina o fim da colaboração de Lange com a Seção Histórica, uma vez que Taylor apresentava como simplistas as posturas sociais da FSA. Baseado em depoimentos de agricultores, o empreendimento de Lange/Taylor diferenciava-se do livro-documento mais famoso do período, *You Have Seen Their Faces* (1937), fruto da colaboração entre o escritor Erskine Caldwell e a fotógrafa Margaret Bourke-White, que se caracterizava pela presença de relatos ficcionais.

Agee demonstra, sem rodeios, sua antipatia pela figura de Bourke-White, ao reproduzir, na parte final de *Elogiemos os Homens Ilustres*, um artigo publicado no *New York Post*, em que a fotógrafa era apresentada como uma pessoa frívola e como “uma das mulheres mais bem pagas dos Estados Unidos” (AGEE, 2009: 415). Bourke-White, que colaborava com *Fortune* desde sua fundação, era uma profissional reputada sobretudo pelas vistas arquitetônicas e pelas imagens de máquinas, fotografadas de acordo com os postulados modernistas, mas o resultado de *You Have Seen Their Faces* não é satisfatório, sendo considerado “uma caricatura” por Ian Jeffrey. O termo “caricatura” pode parecer demasiado forte,

mas o autor lembra que a fotógrafa se entrega a uma visão irônica de seus modelos, apresentando pessoas dissimuladas, desanimadas, ingênuas ou trapaceiras (JEFFREY, 1981: 168).

Bem diferente é a atitude de Lange e Evans. Autora da imagem-símbolo da Grande Depressão – Mãe Migrante, Nipoma, Califórnia (1936) –, Lange acreditava que a evidência visual fornecida pela fotografia tinha a capacidade de transmitir a crise vivida pela sociedade naquele momento. Imbuída de um profundo senso de justiça social, engaja-se na produção de imagens sugestivas, repletas de respeito pelo modelo e portadoras, não raro, de uma visão amarga da realidade representada. É o que demonstra Desempregado na Beira do Campo de Ervilhas, Vale Imperial, Califórnia (1937), marcada pela indiferenciação entre a terra e o rosto e a camisa do agricultor, de maneira a evidenciar o que ela e Taylor denominavam “erosão humana” (DYER, 2008: 115). Lange não hesita em colocar sua anterior experiência de retratista a serviço de uma visão penetrante dos modelos. A capacidade de ir além das aparências, que motiva sua contratação por Stryker, está presente tanto nas tomadas em ângulo inferior, que dão um aspecto monumental à composição, quanto na importância conferida à expressão e à gestualidade das pessoas retratadas.

O patos humanista que emana das imagens de Lange está, ao contrário, ausente das fotografias de Evans. Sua indiferença para com as implicações sociais das campanhas da FSA manifesta-se de imediato na documentação realizada na Virgínia Ocidental e na Pensilvânia (junho, julho e novembro de 1935). Nela, Evans persegue seu interesse particular pela serialização, fotografando monumentos públicos, igrejas e cemitérios. Nos trabalhos posteriores feitos para a Seção Histórica (entre os quais o registro das cheias ocorridas no Arkansas e no Tennessee em fevereiro de 1937), sua abordagem distanciada do referente pontua retratos, tomadas de monumentos, vistas urbanas, interiores, flagrantes de cartazes e letreiros, igualmente caracterizados por uma suspensão temporal e, frequentemente, por um senso de melancolia, alheios aos objetivos propagandísticos de Stryker e a seus roteiros pormenorizados.

Interessado nos aspectos vernáculos e irredutíveis às tipologias modernas das culturas locais, Evans dedica uma atenção particular aos signos e à história, deixando de lado um dos tópicos mais explorados pela fotografia norte-americana – a natureza – (CHEVRIER, 2007: 263), em imagens dominadas pelo anonimato, pela simetria e pelo equilíbrio da composição. Definindo-as “enciclopédicas”, Jeffrey detecta nelas verdadeiros inventários da vida das pequenas comunidades, nas quais nada é idêntico, em virtude da atenção que o fotógrafo dispensava aos detalhes (JEFFREY, 1981: 172-174).

O recenseamento da realidade norte-americana levado a cabo nos trabalhos para a FSA e na reportagem para *Fortune* ganha uma organização particular no catálogo da exposição *Fotografias Americanas* (1938), considerado o primeiro livro fotográfico moderno por Gilles Mora e John Hill. Dividido em duas partes – retratos da América e retratos dos americanos –, o catálogo é concebido por Evans como um fluxo contínuo de imagens, que o leitor deveria apreciar a partir do ritmo da apresentação. As legendas são relegadas ao final da publicação, pois o fotógrafo desejava que suas imagens fossem visualizadas de maneira autônoma, na condição de composições autossuficientes (MORA e HILL, 2004: 161).

O distanciamento entre imagem e legenda e o abandono de uma ordem cronológica rigorosa não são os únicos índices da busca de uma fotografia au-

2 - O título dado por Chassey é Mulher de Meeiro de Algodão do Alabama. Ele foi revisto a partir do livro de Gilles Mora e John Hill, que pesquisaram detalhadamente a exposição "Fotografias americanas" e seu catálogo.

tônoma por Evans. Como assinala Éric de Chassey, o retrato de Annie Mae Gudger, publicado em *Elogiemos os Homens Ilustres*, é um exemplo eloquente de fotografia autossuficiente. Dois elementos contribuem para isso. O primeiro diz respeito à tomada, que integra o modelo numa imagem plana (e, logo, moderna), na qual são igualmente determinantes seus traços fisionômicos (sobretudo o queixo quadrado), os motivos e as pregas do tecido e os veios da madeira da parede. O segundo é localizado pelo autor nas quatro versões da imagem, diferentes entre si pela expressão da boca e pela inclinação do rosto, e nos títulos que foram sendo dados. Apresentada como Mulher de Lavrador Arrendatário do Alabama [2] em *Fotografias Americanas*, é reproduzida sem legenda em *Elogiemos os Homens Ilustres*, até receber o título atual: Allie Mae Burroughs, Condado de Hale, Alabama. Os diferentes títulos e versões da fotografia seriam índices de sua autossuficiência em relação ao referente. Se este não é diminuído, é, porém, neutralizado no momento da visão, ao ser remetido à experiência de cada observador antes de ganhar uma eventual densidade a partir das informações dadas pelo título (CHASSEY, 2006: 69-70).

Chassey faz referência a outros dois exemplos de imagens autossuficientes no interior de *Elogiemos os Homens Ilustres*. Na primeira delas – Squincky Burroughs Dormindo –, em virtude da adoção do ângulo superior, Evans transforma os objetos numa composição geométrica, jogando com as linhas oscilantes do piso de madeira. Desse modo, o fotógrafo reconduz a imagem a um plano único, procedimento que seguirá também em Instantâneos, Casa da Família Tingle, a qual se resume a duas fotografias contíguas, pregadas numa parede de madeira (CHASSEY, 2006: 89).

O fato de parte das imagens de Evans ser caracterizada pela planaridade, própria da arte moderna, não deve fazer perder de vista outro aspecto determinante de sua poética: o interesse pela organização de sequências, nas quais nenhuma fotografia isolada se sobrepõe ao conjunto. Essa estratégia, que já fora utilizada na mostra "Fotografias americanas", estruturada em cinco sequências – arquitetura, cartazes e letreiros, edifícios, pessoas e paisagens – (MORA e HILL, 2004: 160) e no catálogo homônimo, é retomada em *Elogiemos os Homens Ilustres*.

A figura de um senhorio abre a sequência do condado de Hale, sendo seguida por retratos da família Gudger/Burroughs, por algumas tomadas do interior de sua casa e pela inquietante fotografia da criança dormindo no chão, coberta por um lençol que mais parece uma mortalha. A mesma lógica de apresentação rege as microsséries dedicadas aos Fields/Woods e aos Ricketts/Tingle: Evans começa seu recenseamento com retratos para adentrar logo depois na intimidade dos lares, representada, no segundo caso, apenas pelas fotografias pregadas na parede. As três últimas imagens, caracterizadas pela ausência humana, por um senso de vazio e pela suspensão de toda atividade, confrontam o observador com aspectos urbanos do condado de Hale e com um entorno degradado e em visível estado de abandono, até mesmo no caso da prefeitura. É possível pensar que as duas últimas fotografias centradas em elementos arquitetônicos tenham sido concebidas como um contraponto à modesta casa de madeira que encerra a microsséquence dedicada à família Fields, da qual se desprende uma sensação de solidez.

A busca de uma imagem neutra e de uma abordagem não emotiva do tema não significa que o conjunto do Alabama não seja portador de uma visão crítica dos Estados Unidos da Depressão. A sensação de esqualidez embutida

nas sequências transforma-as em imagens eloquentes de um tempo de crise, sem que Evans seja obrigado a lançar mão de uma série de recursos retóricos, tão caros à vertente humanista da fotografia. Ao apresentar os agricultores em seus contextos específicos, ao adentrar em suas residências e ao destacar nesses interiores alguns artefatos dotados de uma história própria – prateleiras e paredes nas quais se destacam objetos variados e, sobretudo, os instantâneos guardados pelos Ricketts –, o fotógrafo não deixa de subscrever os requisitos, evadidos de um viés irônico, que Agee havia estabelecido para a reportagem. É possível detectar nas fotografias tanto a presença da “percepção da seriedade e do mistério do tema” quanto a consciência da “responsabilidade humana” (AGEE, 2008: 26), da qual os dois autores estavam investidos em virtude da natureza do próprio trabalho. Tudo está inserido num contexto no conjunto do Alabama. As pessoas são retratadas em suas residências. As casas apresentam-se não como símbolos, mas como imagens-signos, como documentos-monumentos, para usarmos, de maneira ampliada, as observações de Jean-François Chevrier sobre as vistas urbanas de Evans (CHEVRIER, 2007: 263-264).

Na segunda edição do livro realizada em 1960, a ideia de contexto é ampliada, embora nem todas as sessenta e duas fotografias utilizadas correspondam ao conjunto do Alabama. A casa de Gudger/Burroughs ganha um destaque maior; há referências explícitas ao trabalho, enfeixadas num par de botinas largadas no chão e numa figura feminina colhendo algodão. O mesmo acontece com as tomadas de Fields/Woods e de Ricketts/Tingle. Do primeiro há um retrato posado no campo de algodão, além da imagem de uma pequena horta. As referências ao interior da residência da segunda família são ampliadas, indo além dos dois instantâneos de 1941 e incluindo a imagem de uma parede que, na primeira edição, integrava a microssequência de Fields/Woods.

Os aspectos urbanos e arquitetônicos recebem um reforço considerável. Se, em alguns momentos, criam um contraponto com a miséria, que é o traço distintivo da vida das três famílias, na maioria das vezes, Evans detém-se em construções precárias, tortas, em estado de ruína, quer se trate de pequenas vendas, quer se trate de moradias. Nenhum traço relevante desse microcosmo escapa da câmera de Evans. Escolas rurais, o posto de correio, uma estação ferroviária, uma residência senhorial abandonada, homens jogando conversa fora, uma parelha de cavalos, um cartaz publicitário compõem um cenário melancólico, visto de maneira fria e desapaixonada pelo fotógrafo. A microssequência encerra-se com um túmulo e com um galho com cabaças, que acentuam a sensação de desolação do conjunto, dando a ver o viés crítico que estava na base das fotografias do condado de Hale.

Do mesmo modo que na série dedicada à arquitetura vitoriana, Evans adota quase sempre uma posição frontal em relação ao tema para melhor sublinhar a impessoalidade do próprio ponto de vista e a determinação de captar imagens nítidas, bem definidas e facilmente decodificáveis. Embora esteja interessado primordialmente em formas, não descuida do contexto em que as edificações estão inseridas. Chega a conceder espaço à natureza, criando algumas interações entre edifícios e vegetação, que parecem acentuar a pobreza e a mediocridade da arquitetura popular. Mesmo quando lida com exemplares de uma concepção mais qualitativa, opta por tomadas que privilegiam uma visão de conjunto, sem por isso negligenciar a presença de detalhes significativos. Contribuem para isso o tipo de iluminação escolhida, que realça as formas arquitetônicas com uma luz

direta, e a presença de poucas sombras.

É significativo que nas duas edições de *Elogiemos os Homens Ilustres* a sequência se inicie com a figura de um proprietário. Se o aspecto limpo e arrumado do homem gera um contraste com boa parte das figuras humanas apresentadas a seguir, não se pode deixar de assinalar que o ponto de vista frontal adotado pelo fotógrafo acaba por reconduzir a imagem a um universo partilhado com os agricultores, pouco importando a posição ocupada na escala social. Se, como observa Pierre Bourdieu, o retrato frontal permite que o modelo adote uma postura cerimonial, oferecendo ao outro uma imagem de si “preparada de antemão” e impondo as normas de sua percepção (BOURDIEU, 1979: 129), é também importante lembrar que a frontalidade absoluta, atributo de uma cultura popular e campesina, é refutada por aristocracia e burguesia, que preferem adotar uma pose lateral como sinal de distinção.

Em vários momentos, os modelos humildes de Evans assumem poses laterais, o que demonstra que o fotógrafo, depois da atitude agressiva do primeiro encontro, estabelece uma negociação com eles sobre o melhor modo de representação. O convívio dessas duas possibilidades e a colaboração dos modelos na determinação do que era conveniente mostrar de si têm a ver com o título que será dado ao livro. *Elogiemos os Homens Ilustres* tem como fonte de inspiração o capítulo 44, versículos 1 a 14, do “Eclesiástico”. Dedicado à Sabedoria, o livro, que integra o *Velho Testamento*, é, em sua décima parte, um hino de louvor aos patriarcas, de Adão até Simão. Ao optar por esse título, Agee demonstra desejar conferir uma dignidade ímpar a pessoas que não teriam como deixar sua marca na história, por não poderem ombrear com aqueles que, designados por Deus, contribuíram para o bem da humanidade e da sociedade. O título escolhido é, pois, um recurso retórico de que o escritor se serve para exaltar a dignidade dos mais pobres entre os pobres e para legar seu testemunho de vida à posteridade. Apesar de seu estilo distanciado e desapaixonado, Evans não fica atrás nessa tarefa, ao fazer vir à tona a dimensão psicológica do grupo de agricultores.

Mesmo vestindo roupas pobres, manchadas ou, até mesmo, sujas, os modelos do Alabama são retratados com respeito, são apresentados como figuras dotadas de uma grande dignidade por conseguirem suportar uma condição tão adversa. Se duas leituras pontuam o livro – uma escrita cumulativa que, em vários momentos, dá a impressão de estar fotografando o objeto a partir de múltiplos pontos de vista, e uma visualidade enxuta e essencial –, é, porém, inegável a justeza da observação de Agee sobre o duplo estatuto de independência e reciprocidade entre as partes. É difícil ler as páginas de Agee sem querer voltar atrás, em busca daquelas imagens que ajudam a conferir um aspecto mais realista, mais palpável às digressões e às longas descrições que são uma parte determinante do relato. Delas emerge um perfil afiado das três famílias, das casas que habitam, de sua parca mobília e dos poucos objetos de uso cotidiano, dos animais que possuem, da terra que lavram, de diferentes odores, mas não resta dúvida de que as imagens sintéticas de Evans permitem apanhar, de um só golpe, uma situação que, por vezes, desnorteia o leitor com sua infinita riqueza de detalhes, fazendo-lhe perder de vista uma ideia de conjunto.

Evans será poupado das críticas que atingem o livro em 1941. O que estava em jogo, naquele momento, era a escrita experimental de Agee, que faz

com que a crítica não perceba um dos objetivos centrais do livro: ensaiar uma reflexão sobre dois instrumentos de criação, para além da dimensão de uma simples reportagem ou de um frio estudo antropológico. Em busca de uma “noção de ‘realidade’ e de ‘valores’”, voltada às “formas artísticas algo novas [...] de que as câmeras de instantâneos e de filmagem são os instrumentos e símbolos mais vigorosos”, Agee propugna “uma forma de ver a existência” baseada

em uma interseção da física astronômica, da geologia, e (sem excluir a psicologia) da antropologia, conhecida e comentada não em termos científicos, mas humanos. Nada que surja dessa interseção pode sequer correr o risco da insignificância: tudo é proporcionalmente tremendamente significativo quando se aproxima em nossa percepção, simultaneamente, de seus próprios termos singulares e de seu ramificado parentesco e provável identificação oculta com todas as coisas (AGEE, 2009: 234-235).

As fotografias de Evans participam, de maneira autônoma e cooperativa a um só tempo, desse objetivo, ajudando a configurar um quadro da América da Depressão destituído de artifícios e de efeitos sentimentais e, por isso mesmo, mais contundente em sua extrema economia formal. A imposição de uma ordem estética ao caos da realidade social, que causara os protestos de Stryker durante sua colaboração com a Seção Histórica (MORA e HILL, 2004: 134), é potencializada no conjunto do Alabama. Há sempre um desígnio estético nas composições do fotógrafo, que faz com que suas imagens sejam, ao mesmo tempo, documentos e obras de arte independentes. Essa independência voluntariamente buscada, evidenciada pela pose dos modelos e pelos ângulos escolhidos, é, afinal, o alicerce da construção documental, posto que Evans não escamoteia o próprio ponto de vista e, logo, a natureza ambígua e complexa do documento fotográfico. Se ele não faz propaganda, não apresenta tampouco um registro descompromissado. Um sentimento de simpatia pelos modelos e por seu ambiente de vida emana dessas imagens, transformando-as em preciosas fontes de uma memória visual que, embora alicerçada no distanciamento e na neutralidade, não perde de vista a dimensão humana de uma experiência que parece ter calado fundo no fotógrafo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGEE, James. *Elogiemos os Homens Ilustres*. Trad. Caetano Waldrigues Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. “La definición social de la fotografia”. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *La Fotografía: un Arte Intermedio*. México: Editorial Nueva Imagen, 1979, p. 107-148.
- CAMPANY, David. “Une intervention récalcitrante: les pages de Walker Evans”. *Études Photographiques*, Paris, n. 27, maio 2011, p. 86-110.
- CHASSEY, Éric de. *Platitudes: une Histoire de la Photographie Plate*. Paris: Gallimard, 2006.
- _____. “Les photographies d’architecture victorienne de Walker Evans et l’invention du style documentaire”. *Les Cahiers du Mnam*, Paris, n. 92, verão 2005, p.

74-93.

- CHEVRIER, Jean-François. “Walker Evans/Dan Graham: doble lectura”. In: *La Fotografía entre las Bellas Artes y los Medios de Comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili, 2007, p. 229-273.
- DYER, Geoff. *O Instante Contínuo: uma História Particular da Fotografia*. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras: 2008.
- EVANS, Walker. “The reappearance of photography”. In: ROSENHEIM, Jeff L. e EKLUND, Douglas (org.). *Unclassified: a Walker Evans Anthology*. Zurique/Berlim/Nova York: Scalo; Nova York: The Metropolitan Museum of Art, 2000, p. 80-84.
- HAGEN, Charles. “Elements à photographier pour rendre compte de la réalité américaine”. In: Centre National de la Photographie (org.). *Amérique. Les Années Noires: Farm Security Administration/1935-1942*. Paris: Centre National de la Photographie, 1983, s. p.
- JEFFREY, Ian. *Photography: a Concise History*. Nova York/Toronto: Oxford University Press, 1981.
- MORA, Gilles e HILL, John T. *Walker Evans: the Hungry Eye*. Londres: Thames & Hudson, 2004.
- SUZUKI Jr., Matinas. “O algodão agridoce”. In: AGEE, James. *Elogiemos os Homens Ilustres*. Trad. Caetano Waldrigues Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 433-454.

Memória, identidade e resistência: o desenvolvimento econômico como ameaça*

Memory, identity and resistance:
economic development as threat

CRISTIANO DAS NEVES BODART
Doutorando em Sociologia pela USP
cristianobodart@usp.br

CASSIANE DA C. RAMOS MARCHIORI
Mestranda em História pela UFES
cassianemarchiori@hotmail.com

Resumo:

Busca-se neste artigo, por meio de um estudo de caso, discutir o papel da identidade fundamentada na memória como luta de resistência à desapropriação de terras. O marco teórico deste trabalho está fundado nas contribuições de Erving Goffman (1978), Stuart Hall (2003), Zygmunt Bauman (2006) e Anthony Giddens (2002), em torno do conceito de identidade e de Peter Burke (2000) em relação à memória. Apontamos que, frente a pós-modernidade caracterizada pela liquidez, a identidade coletiva resgatada por meio da memória pode ser uma arma de resistência e afirmação identitária, principalmente tratando-se de grupos étnicos que possuem respaldo constitucional específico, como os índios.

Palavras-chave: Identidade; Resistência; Memória

Abstract:

We seek in this article, by way of a case study, to discuss the role of identity substantiated in memory as a struggle of resistance to the expropriation of land. The theoretical structure of this work is based on the contributions of Erving Goffman (1978), Stuart Hall (2003), Zygmunt Bauman (2006), and Anthony Giddens (2002), around the concept of identity and of Peter Burke (2000) in relation to memory. We point out that, compared to post-modernity characterized by liquidity, the collective identity rescued by means of memory can be a weapon of resistance and affirmation of identity, especially in the case of ethnic groups which possess specific constitutional backing, such as the Native Americans.

Keywords: Identity; Resistance; Memory

* Trabalho apresentado no GT Memória e Políticas Públicas

A discussão aqui realizada está inserida no contexto que envolve uma comunidade denominada “Chapada do A” e a sua luta de resistência frente à desapropriação de suas terras, para uma possível implementação de uma siderurgia denominada Companhia Siderúrgica de Ubu (CSU), esta pertencente a empresa Vale do Rio Doce. Como arma de resistência e busca de segurança, a referida comunidade, buscando uma reconstrução da memória, auto-reconheceu-se como indígena, tendo solicitado seu reconhecimento enquanto povo indígena junto à Fundação Nacional do Índio (Funai). A partir de então os moradores retomaram um trabalho coletivo de resgate de sua memória e, conseqüentemente, de sua história (antes realizada de forma tímida), objetivando, por meio da consolidação de sua identidade, fazer frente à implantação da siderúrgica e à remoção da comunidade do local.

A comunidade de Chapada-do-A localiza-se na região litorânea capixaba, no município de Anchieta, distando 4 km da sede, e cerca de 2 km da costa marítima. Comunidade supostamente composta por cerca de 75 famílias descendentes de índios tupiniquim, possuindo, segundo a Associação dos Moradores, apenas 4 famílias de imigrantes. O município de Anchieta está localizado no litoral sul do Espírito Santo. Sua sede dista 71km da capital do estado, Vitória. Seu território é de 407,811 km², tendo uma densidade demográfica de 58,61 hab./km², possuindo apenas 23.902 habitantes (IBGE, 2010).

O município compõe, juntamente com os municípios de Alfredo Chaves, Iconha, Itapemirim, Piúma e Marataízes, a Microrregião Expandida Sul [Figura 1].

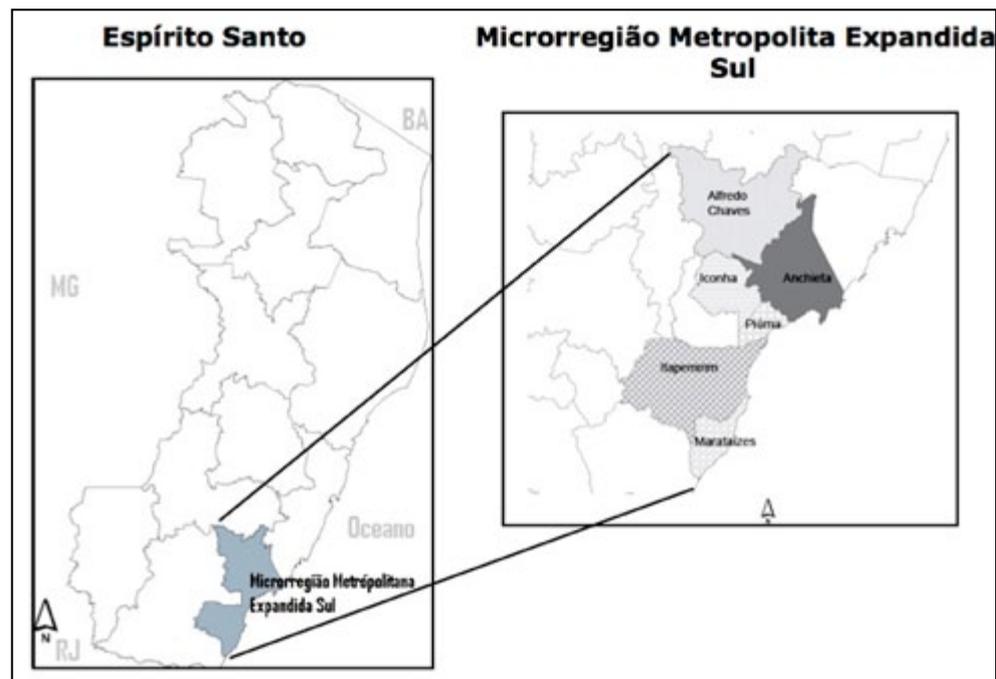


Figura 1. Mapa do Espírito Santo com destaque para a Microrregião Metropolitana Expandida Sul do Espírito Santo. Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Instituto Jones Santos Neves.

Desde 2007 os moradores da Microrregião Expandida Sul vem ouvindo notícias referentes à construção de uma siderúrgica no município de Anchieta. Na época, a proposta de construção da siderúrgica era fruto de uma parceria en-

tre Companhia Vale do Rio Doce e uma empresa chinesa denominada Baosteel. O objetivo do projeto era construir uma siderúrgica que produzisse cerca de 20 milhões de toneladas de placas por ano. Devido a diversos fatores (a resistência da população local, a pressão de ONGs ambientalistas e de uma pequena parte da imprensa contrária, as exigências ambientais do Iema e, por fim, a não aceitação do projeto original por parte do Governo do Estado) a empresa chinesa anunciou oficialmente, em janeiro de 2009, sua desistência em construir no estado do Espírito Santo tal siderúrgica. Contudo, a Companhia Vale do Rio Doce assumiu o projeto, anunciando em 28 de Agosto de 2009 a sua retomada. A partir de então o nome do empreendimento passou a ser denominado de Companhia Siderúrgica de Ubu (CSU).

O problema que envolve a comunidade de Chapada-do-A foi gerado devido à localização da planta industrial da CSU. A comunidade está fixada na área onde a Vale do Rio Doce e obteve a licença ambiental para construir o empreendimento. Esta empresa, por sua vez, busca negociar a extinção da comunidade junto aos moradores, os quais vem resistindo à negociação, não aceitando as propostas de remoção e denunciando o modelo de “desenvolvimento”.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: O CASO DA COMUNIDADE CHAPADA-DO-A

Por meio de entrevista do presidente da Associação dos Moradores de Chapada-do-A, identificamos que a comunidade tem consciência de que a identidade é de suma importância para a resistência à desocupação do território historicamente ocupado. Essa percepção deu-se não de forma intrínseca, mas por orientação de terceiros que abraçaram a causa da comunidade, como ambientalistas, estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo, professores e políticos contrários a gestão municipal atual.

Munidos de informações da legislação brasileira, em fevereiro de 2011, a comunidade de Chapada-do-A enviou um comunicado à Funai informando que havia se auto-reconhecido como indígena, mais especificadamente Tupiniquim, e cobrando o reconhecimento identitários e da região ocupada pela comunidade como terras indígenas. No dia 21 de Março, deste mesmo ano, uma equipe da Funai composta por técnicos e antropólogos, vinda de Governador Valadares/MG, esteve na região para realizar um estudo a fim de identificar e classificar a referida comunidade como indígena ou não. O que até a conclusão deste artigo não ocorreu.

Em 26 de março de 2011, a comunidade realizou uma celebração de auto-reconhecimento como Tupiniquim. O evento contou com a presença de alguns poucos índios Tupiniquim do município de Aracruz, localizado no norte do estado do Espírito Santo. O objetivo foi, além da celebração, promover o intercâmbio entre as comunidades. A celebração contou com a presença da Associação de Moradores da Chapada-do-A, da Associação de Catadores de Caranguejo de Anchieta, da Associação de Pescadores de Ubu e Parati, do Grupo de Apoio ao Meio Ambiente (Gama) e da Rede Comuna Verde. O evento contou, ainda, com o apoio da Via Campesina, do Rede Alerta, da Federação das Associações de Moradores e Movimentos Sociais do Espírito Santo do Sindimetal, da CUT-ES, do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES e de representante do curso de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Emescam (Século, 03/2011).

Mediante esses dois fatos - pedido à Funai de reconhecimento e o auto-re-

conhecimento -, são levantadas as seguintes questões: quem determina ser ou não índio? Ou ainda: Quem deveria determinar ser ou não índio? Caberia a Funai tal decisão ou aos próprios indivíduos auto-declarantes? Ser índio é possuir traços estereotipados? O que define uma identidade? Essa é imutável? Qual o papel da memória no reconhecimento identitário? Tais questões são combustíveis para o presente trabalho.

Partindo das contribuições de Hall (2006: 13), podemos iniciar a presente discussão a partir do reconhecimento de que a identidade não é algo estático, trata-se de “uma celebração móvel”, por tanto “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Para Hall (2006: 13), os sujeitos, em meio ao mundo moderno, tendem a assumir identidades variadas de acordo com o momento, podendo ser estas contraditórias. O contraditório é que frente à liquidez das identidades, como diria Bauman, há movimentos de reconhecimento identitário, como é o caso da comunidade em estudo.

Bauman (2005: 84) reconhece que para buscar uma identidade “você precisa submeter os seus interesses pessoais em benefício da solidariedade de que o grupo necessita para resistir a um grupo ainda maior”. Em entrevista a alguns jovens que afirmaram não entender muito bem das questões ligadas à identidade indígena e da legislação brasileira foi possível notar essa solidariedade. Uma expressão usada por um dos jovens entrevistados e confirmado por mais quatro jovens, que estavam ao redor, nos chamou a atenção: “não sabemos muito sobre isso, mas se a comunidade fechou, nós fechamos juntos!” Esses são jovens, que em contato com o mundo moderno, apenas conhecem suas origens por meio das narrativas dos mais velhos e não sabem muito bem o que seria ser índio nos moldes estereotipados da sociedade e nem é a intenção deles viverem como os índios do século XVI.

Nota-se que a memória parece ser o aglutinador da comunidade em torno de seus atos de resistência. Memória e história estão diretamente associados. Já nos anos de 1920, Maurice Halbwachs, já apontava o caráter coletivo da memória, sendo esta um fenômeno social, ou seja, um fenômeno construído coletivamente e submetido às transformações constantes. Sendo a memória elemento primordial para a construção da identidade, esta também acaba acompanhando as mudanças que se desenrolam ao longo da história.

Para Santos (1998) “o sentido de continuidade e de permanência presente em um indivíduo ou grupo social, ao longo do tempo, depende tanto do que é lembrado, quanto o que é lembrado depende da identidade de quem o lembra”. No caso da comunidade de Chapada-do-A, a memória tem sido vista como ponto de partida para a sua luta de resistência. Assim, festas tradicionais indígenas, a partir das narrativas dos mais velhos, têm sido resgatadas, bem como as próprias narrativas tomadas como patrimônio. Nesse sentido há uma compreensão de que, como afirmou Peter Burke (2000: 69-70), a memória “não é obra de indivíduos isolados”.

Nessa direção, afirma Pollak (1992: 4), que “a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa”. Para esse autor, a memória sofre flutuações ligadas ao momento em que ela é articulada e expressa. “As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade, também, em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais

organizada” (POLLAK, 1992: 4). Dito isto, fica claro que frente ao problema que se encontra a comunidade de Chapada-do-A, a memória será estruturada a partir da situação atual que se envolve, o que corrobora com a conclusão de Pollak, para quem a memória é um fenômeno socialmente construído.

O desafio da comunidade tem sido provar para as autoridades e para o restante da sociedade que são índios e que por lei têm a garantia de permanência na terra. O problema é que na imaginação popular existe um estereótipo de índio que eles não possuem.

Partindo da percepção de que as comunidades sofreram e ainda sofrem influências externas, a discussão em torno do reconhecimento ou não das identidades sociais não pode estar limitada à busca de traços estereotipados. Para Goffman (1978), a busca por estereótipos acaba estigmatizando os grupos identitários. Para esse autor estigma pode ser entendido como uma distorção entre a identidade social virtual e a identidade social real dos indivíduos ou dos grupos sociais, ou seja, “se referem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (Goffman, 1978: 11). Entende-se como identidade social virtual aquela atribuída por outra pessoa e imputada a um indivíduo ou grupo a partir de suas expectativas. A identidade social real, como sugere a terminologia, está relacionada às características reais que possui o indivíduo ou o grupo. Por esse motivo é comum os não-índios frustrarem-se devido à expectativa criada em torno das características dos grupos indígenas (quase sempre estigmatizados), criando um clima de desconfiança, sobretudo sobre supostos índios que possuem menor ou nenhum grau de isolamento social.

Os sinais corporais estereotipados em torno dos índios criaram um estigma na mentalidade dos não-índios, o que tem sido um obstáculo ao reconhecimento da comunidade de Chapada-do-A como tupiniquim. A comunidade por não possuir os traços indígenas estereotipados^[1] tem dificuldade em ser reconhecida como tal pelos não-índios. Ao longo desta pesquisa várias perguntas nos foram realizadas em torno daquela comunidade, perguntas essas que evidenciam a expectativa dos não-índios, a saber: eles usam roupas? Lá existem pajé e cacique? Moram em casa ou em cabanas? Eles dançam em torno de uma fogueira ou tronco? Tais perguntas evidenciam o estigma imposto sobre os índios brasileiros e exigido pelos não-índios, o que acaba dificultando o seu reconhecimento social e legal.

O estigma, uma vez criado em torno de um grupo, acaba permanecendo incorporado ao conhecimento popular, mesmo quando as condições originárias do estigma deixam de existir, o que parece, grosso modo, ocorrer com os índios. Há sobre eles, da parte especialmente dos “civilizados”, uma cobrança para que venham a agir como se vivessem no século XVI.

De acordo com Santos (1998) a partir de novos estudos em torno da formação das identidades coletivas e das contribuições de Goffman (1959),

passou-se a afirmar que indivíduos constroem suas identidades e que a manutenção destas identidades depende do processo resultante das interações mantidas por estes indivíduos no processo de compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade. Identidades coletivas passaram a ser compreendidas a partir não só de um

1 - É importante destacar que algumas tradições foram mantidas, especificadamente entre os mais velhos, como a agricultura de subsistência, a caça do caranguejo, a produção de esteiras de tábua, a farinha e os artesanatos. Os jovens trabalham em empresas ligadas à prestação de serviço na área urbana.

agregado de interações sociais, mas também da razão político-estratégica de atores sociais.

As condições socioeconômicas a que foram submetidos com a expansão da agropecuária (o que reduziu as possibilidades de subsistência nos moldes indígenas) teriam, segundo relataram membros da comunidade, de certo modo, forçado a comunidade a buscar outras fontes e, conseqüentemente, uma reorganização social nos moldes mais próximos às comunidades não indígenas. De acordo com Goffman (1999), os indivíduos tendem a agir de acordo com o esperado pelos demais grupos e de acordo com o cenário configurado em suas interações sociais. Seria de se esperar mudanças na identidade da comunidade de Chapada-do-A, que agora sendo cobrada a agir como índios estereotipados, busca na memória social o resgate de elementos outrora abandonados pelos mais jovens.

Para Hall (2006), o processo de globalização em vigor tem contribuído para a contestação e fragmentação da centralidade das identidades nacionais, o que tem desencadeado um movimento de reforço à afirmação da identidade local; porém esta, em constante contato e diálogo com diversas outras identidades, tem criado um cenário propício às novas identidades ou ao surgimento de identidades híbridas. Certamente o contato da comunidade da Chapada-do-A com outras comunidades propiciou novas configurações, longe daquelas dos índios tupiniquim do século XVI. Mas teriam deixado de ser índios? O europeu deixou de ser europeu devido ao contato com o restante do mundo a partir das grandes navegações? Parece que a esta pergunta a resposta é facilmente respondida: não. Por que, em se tratando de índios, a resposta não surge tão prontamente? Não estaria a idéia romantizada e estereotipada dos povos indígenas cristalizando um sentimento etnocêntrico, onde eles, necessariamente, devem ser silvícolas e dotados de uma economia rudimentar? Para Hall (2006: 17) a estrutura da identidade permanece sempre aberta, provisória e sem essas características não teríamos nenhuma história.

Hall (2006: 17-16), citando Laclau[2], aponta que a modernidade desarticulou as identidades do passado, mas abriu possibilidades de novas articulações, de novas identidades e a produção de novos sujeitos e o que Laclau chamou de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (LACLAU, 1990: 40 apud HALL, 2006: 18). Para Giddens, a identidade é influenciada em grande parte por pressões de grupos externos e pela visibilidade e contato com determinados estilos, assim como limitada pelas condições socioeconômicas (GIDDENS, 2002: 81). É consenso no meio acadêmico que a cultura se desenvolve a partir das necessidades dos grupos humanos. Afirmar que a comunidade de Chapada-do-A teve seus traços culturais modificados frente as suas necessidades materiais e devido ao contato com outros grupos e estilos de vida não seria nenhuma novidade. Essa foi a realidade imposta sobre os diversos povos indígenas no Brasil. Imputar um peso sobre esses povos devido a tais transformações já parece ser algo questionável.

Bauman (2005: 17) afirma que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Partindo da perspectiva de Bauman, a comunidade de Chapada-do-A estaria lutando em prol da identidade escolhida frente à pressão existente para que tenham a identidade de “homem branco” lançada por aqueles que estigmatizaram os índios.

[2] LACLAU, E. *New Reflection on the Resolution of four Time*. Londres: Verso, 1990.

Sugere Giddens (2002: 13) que “por causa da “abertura” da vida social de hoje, com a pluralização dos contextos de ação e a diversidade de “autoridades”, a escolha de estilo de vida é cada vez mais importante na constituição da auto-identidade”. Mas não podemos deixar de atentar para uma questão básica em torno da identidade, apontada por Bourdieu (1998: 117), que afirma que o ser percebido existe, fundamentalmente, pelo reconhecimento dos outros. Portanto, a identidade não é algo deslocado dos outros que estão a minha volta. O auto-reconhecimento pode não ser legítimo quando os outros não o legitimam. Assim, a comunidade de Chapada-do-A terá que ir além da auto-afirmação, terá que ser reconhecida pelos outros grupos sociais que a rodeiam. A tarefa torna-se difícil devido à ideia estereotipada de índio, da qual a comunidade se distingue.

Para Giddens (2002: 75) “o indivíduo apropria seu passado peneirando-o à luz do que antecipa como um futuro”, o que aponta que a construção da identidade depende da coerência da memória, do discurso a respeito do passado e da identidade futura que optou por assumir. Desta forma, o resgate histórico, via memória, é sem dúvida uma “carta na manga” que a comunidade em questão possui, só não há a garantia de ser suficiente. O resgate histórico e a construção e divulgação de uma identidade sólida parece ser vital para a resistência.

Por meio de sua experiência pessoal, Bauman (2005: 18), afirma que o deslocamento obrigado ou forçado do “*habitat* natural” impossibilita o ajustamento “cem por cento” do indivíduo em relação a sua identidade. Desta forma, seria justo exigir que a comunidade da Chapada-do-A mantivesse as características indígenas de séculos passados? O deslocamento provocado pelos processos de “civilização”, iniciado no século XVI, e de globalização corrente não teria retirado o habitat natural dos tupiniquim, gerando uma crise identitária por hora sendo resgatada? Esse resgate, por meio da memória coletiva, não seria a “redescoberta” da identidade dessa comunidade? Para Bauman (2005: 21), “a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto [...] uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais”.

No mundo atual a identidade e o “pertencimento” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para a vida inteira, sendo negociáveis e revogáveis (BAUMAN, 2005: 17). Certamente a comunidade da Chapada-do-A realizou muitas negociações, ora por escolha, ora por pressão da “civilização”. “A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas”, afirma Bauman (2005: 22). Assim contexto,

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005: 31).

Buscar uma identidade coletiva é, para muitos grupos, uma questão existencial. No caso de comunidades indígenas, o reconhecimento identitário está diretamente associado ao seu território. Para Bauman (2005: 35), “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. No caso dos moradores de Chapada-do-A, a busca de seu reconhecimento e de sua perma-

nência no território ocupado passa por uma briga judicial. Como Hall (2006: 72-73) afirmou, é no lugar que ainda existem raízes, embora com a globalização possamos cruzar rapidamente de um lugar a outro. Parece que a comunidade de Chapada-do-A reconhece que o que os proporciona a identidade social, o inter-reconhecimento, é o lugar. Por isso lutam por ele. Antony Giddens (2002) aponta que em uma sociedade tradicional a localidade possuía grande importância para a identidade social. Parece que nesse ponto a comunidade de Chapada-do-A busca resistir à modernidade, uma vez que se apega ao local, ao território como forma de preservar a identidade social.

De acordo com o presidente da Associação dos Moradores de Chapada-do-A, o anseio pelo reconhecimento identitário está ligado à busca de segurança frente a ameaça de remoção de suas residências. Nessa direção, Bauman (2005: 35), afirmou que “o anseio por identidade vem do desejo de segurança”. A identidade nacional que hora trazia a sensação de segurança não mais lhes propicia. Ser brasileiro não garantirá a permanência da comunidade. Busca-se, então, uma identidade a qual a legislação brasileira oferece a proteção desejada por essa comunidade em estudo: a identidade indígena.

Há certamente um ponto importante a ser considerado na discussão proposta neste artigo, o qual está centrado no que Hall (2006) chamou de “jogo das identidades”. A luta da comunidade da Chapada-do-A pelo reconhecimento envolvem interesses diferentes e identidades diferentes. De um lado, um “discurso nacionalista”, o qual busca defender os interesses mais gerais, de desenvolvimento econômico da região e do país; do outro um discurso de preservação da identidade local e dos interesses econômicos do grupo. O posicionamento contra ou a favor parece que está ligado à identidade que o indivíduo assume. Ser a favor da comunidade parece ser contra a identidade nacional, enquanto que ser a favor da CSU é ser contra a identidade local. Por esse motivo, diversos grupos regionalistas têm apoiado a resistência praticada pela comunidade frente ao empreendimento industrial.

A memória coletiva tem sido resgatada a fim de consolidar a identidade, especialmente entre os mais jovens, os quais foram mais influenciados pelas comunidades não indígenas e que não tiveram contato com a estrutura socioeconômica de outrora.

Buscando compreender o posicionamento do Estado Brasileiro, por meio de suas leis, identificamos que o Estatuto do Índio (Lei 6001/73; Decreto 1141/94) é a lei responsável pelas questões indígenas, uma vez que “regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (LEI 6001/73, Título I, Art. 1º).

O Estatuto do Índio dá a este o direito de escolha de seus meios de vida. Representantes da Companhia Siderúrgica de Ubu, tecem críticas à comunidade da Chapada-do-A por não possuírem “características culturais indígenas”, afirmando que por não possuírem tais características não seriam índios e, portanto, sem o direito à terra. Tal crítica teria fundamento? A comunidade não tem o direito de optar por mudanças em seus traços culturais? Não seria garantido por lei tal mutabilidade, como apresentado no artigo 2, parágrafo IV do Estatuto do índio? Não teria essa comunidade direito de viver sem se enquadrar no estereótipo indígena? A Constituição Federal Brasileira em seu art. 231, contudo, aponta elementos para a definição de grupos indígenas, sendo “reconhecidos aos

índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O Estatuto do Índio, em seu art. 3º, define o índio da seguinte forma:

Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas: I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional; II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades indígenas, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados.

De acordo com a legislação brasileira vigente, existem três requisitos para ser classificado como índio: i) a origem e ascendência pré-colombiana; ii) o reconhecimento e o auto-reconhecimento; e iii) características culturais distintas daquelas da sociedade nacional. Afirma Luiz Felipe Bruno Lobo que se trata de uma identificação etnocêntrica, e que só o índio pode afirmar ser ou não índio.

O Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 dispõe que “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”. Com base nesse decreto, o auto-reconhecimento do indivíduo a um grupo é a questão central e de maior peso em sua classificação étnica. A Lei Complementar nº 75/93 em seu Art. 5º define que cabe ao Ministério Público assegurar à comunidade os seus interesses, principalmente se esta for oficialmente reconhecida como indígena. Caberia ao Ministério Público paralisar o processo de construção da CSU ou acelerar o resultado do parecer oficial da Funai? Seria, isso, uma ação de respeito à comunidade envolvida.

No *site* oficial da Funai existe um texto (sem identificação de autoria) reafirmando o peso da auto-definição indígena para a classificação de índio ou não, relatando a preocupação, já na década de 1950, dos antropólogos em torno da valorização da auto-definição. Para tanto reporta ao conceito de índio de Darcy Ribeiro, para quem “índio é todo o indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato” (Funai).

De acordo com esse texto “um grupo de pessoas pode ser considerado indígena ou não se estas pessoas se considerarem indígenas, ou se assim forem consideradas pela população que as cerca”.

O problema que envolve a comunidade da Chapada-do-A é composto por dois pontos críticos, a saber: i) a barreira da exigência social de se enquadrar dentro do estereótipo indígena; ii) não se trata de “reconhecimento pelo reconhecimento”, mas o reconhecimento para ter direito de permanecer nas terras ocupadas atualmente por ela, ou seja, existem questões de ordem política. A busca de reconhecimento como índio está inserida no conflito econômico para a CSU

e social para a comunidade. O reconhecimento legal envolve a preservação das terras da comunidade. Com relação ao direito a terra, o Estatuto do Índio, no Título III, cap. I aponta, além de definir que as terras indígenas são intransferíveis, que:

Art.17º Reputam-se terras indígenas: I - as terras ocupadas ou habitadas pelos silvícolas, a que se referem os artigos 4º, IV, e 198, da Constituição; II - as áreas reservadas de que trata o Capítulo III deste Título; III - as terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas.

Desta forma, o reconhecimento legal de índios garantir-lhes-ão a permanência em suas terras e a impossibilidade da implantação da CSU no local. A luta pelo reconhecimento imbrica-se com a luta pela terra. Ainda no Estatuto, no Cap. II, Art. 22º consta que “cabe aos índios ou silvícolas a posse permanente das terras que habitam e o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes”.

A Funai criou, em 10 de novembro de 1997, um manual para os antropólogos incumbidos de realizar o laudo antropológico. Nele, essa instituição orienta o pesquisador que considere a expressão “terra tradicionalmente ocupada”, uma vez que se trata de um conceito jurídico que consta do §1º do Art.123 da Constituição Federal de 1988, e envolve a necessidade de identificar as terras: i) ocupadas em caráter permanente; ii) utilizadas para suas atividades produtivas; iii) imprescindíveis a preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e; iv) necessárias a sua reprodução física e cultural “de tal forma que o conjunto destas seja capaz de ser considerada como a ‘terra tradicionalmente ocupada’. Dialogar com estes parâmetros jurídicos é uma característica da identificação antropológica” (LEITE, 1997: 7).

Parece que a segurança almejada pela comunidade e a preservação da mesma no atual território ocupado dependerá menos da legislação e mais de sua capacidade de afirmação de sua identidade indígena em relação aos outros grupos, como apontou Bourdieu (1998: 117). Na perspectiva de Burke (2000), isso dependerá de uma reconstrução da identidade, que só será possível por meio do esforço de resgate da memória de cada um dos indivíduos da comunidade, uma vez que tais memórias individuais trarão, na concepção de Burke, elementos da memória do grupo.

Embora a atual legislação brasileira valorize o auto-reconhecimento identitário, este não pode estar desligado do reconhecimento dos outros grupos que o cercam. Esse parece ser um desafio que perpassa pelo estereótipo criado em torno do índio e pelo conflito entre a identidade nacional (em torno dos interesses econômicos do país e da região) e a identidade local (em torno dos interesses dos moradores, especialmente aqueles que resistem ao “desenvolvimento”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que a comunidade vem buscando várias formas de resistir à desapropriação de suas terras, entre elas a principal: a afirmação de sua identidade. O desejo de se reconhecer como índio parece não ser recente. Identificamos que tal comunidade sempre soube de suas origens, e que, frente ao conflito com

a CSU, se mobilizou para assumir tal identidade, o que possibilitou buscar na legislação um ponto de apoio. Assim, o auto-reconhecimento foi encorajado pelos possíveis benefícios que possam proporcionar em sua posição de resistência.

O desafio da comunidade não é anular aquilo que adquiriu ao longo do tempo mais recente, marcado pelo contato com os não-índios, mas, como disse Bauman (2005: 94), domar os processos da globalização, transformando as ameaças em oportunidades. Não se trata de retomar as raízes e lançar fora o novo a fim de que sejam reconhecidos como índios, mas mostrar que são índios marcados por uma identidade própria, fruto dos contatos e de suas raízes.

Os pontos comuns entre Hall, Bauman e Giddens são a ênfase que dão à descontinuidade, à fragmentação, à ruptura e ao deslocamento propiciados pela sociedade contemporânea. Por meio da perspectiva desses teóricos, é impossível permanecermos enraizados nas antigas formas de classificação e reconhecimento identitário, especialmente tratando-se de descendentes de índios marcados por uma socialização “civilizada”. Como a identidade nacional, que outrora oferecia segurança, parece se estilhaçar frente à globalização, a busca de uma identidade local, mais especificadamente indígena, tem sido vista como uma possibilidade de adquirir segurança, especialmente sobre suas terras. Desta forma, a identidade tem sido vista pela comunidade de Chapada-do-A como uma arma de resistência e esta dependerá, dentre outras coisas, da reconstituição de sua memória coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BURKE, Peter. “História como memória social”. In: *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.
- LEITE, Jurandir Ferreira. Procedimentos para a identificação de terras indígenas: Manual do antropólogo-coordenador. 1ª versão, 10 de Nov. de 1997. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/pdf/Manual_Antropologo.pdf> Acessado em Junho de 2011.
- LOBO, Luiz Felipe Bruno. *O Direito Indigenista Brasileiro*. São Paulo: LTR, 1996.
- FUNAI. Site Oficial. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/fr_conteudo.htm> Acessado em junho de 2011.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.
- GOFFMAN, E. Estigma: *Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 2ª ed., Trad. NUNES, M. B. M. L. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 8ª ed, Trad. RAPOSO, M. C. Petrópolis; Editora Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Sobre a Autonomia das Novas Identidades Coletivas: Alguns Problemas Teóricos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 38, São Paulo, out. 1998.

Estação Ferroviária de Pelotas: espaço de sociabilidade, visualidade e memória urbana*

Railway Station of Pelotas: space of sociability,
visuality and urban memory

MAIRA EVELINE SCHMITZ

Mestranda em História pela Universidade Federal de Pelotas

maira.schmitz@gmail.com

Resumo:

O tema deste artigo é o espaço ferroviário da cidade de Pelotas, no sul do Rio Grande do Sul, ao final do século XIX. Este foi um momento de mudança na materialidade urbana e busca-se, assim, inferir as novas sociabilidades e práticas sociais construídas no espaço ferroviário, bem como compreender as interpretações e sentidos dados ao local. Para tanto, as fontes analisadas serão fotografias e jornais, utilizando-se as metodologias apropriadas. Indo além, pretende-se perceber como os sentidos dados ao espaço ferroviário naquele momento dialogam com sua situação material e patrimonial hoje.

Palavras-chave: Ferrovia; Pelotas; História urbana

Abstract:

The present research work has a theme the railway area city of Pelotas, in southern of Rio Grande do Sul, at the end of the nineteenth century. This was a turning point in the urban materiality and seeks to thus infer the new sociability and social practices built into railway area as well as understand the interpretations and meanings given to the site. For this purpose, the sources will be analyzed photographs and newspapers, using appropriate methodologies. Going forward, we intend to understand how the meanings given to the railway area at that time dialogue with their material and patrimonial situation today.

Keywords: Railway; Pelotas; Urban history

* Trabalho apresentado no GT Memória e Cidade

Pelotas, sul do Estado do Rio Grande do Sul, está situada às margens do arroio Pelotas e do canal São Gonçalo. Ao fim da década de 1880, juntamente com Rio Grande e a capital Porto Alegre, era uma das cidades fortemente urbanizadas da Província de São Pedro, com o traçado urbano planejado, alta demografia para o período, casarões imponentes e diversas praças e locais de lazer.

O historiador pelotense Mário Osório Magalhães chega mesmo a considerar o ano de 1890 como simbólico do fim de um período de expansão e auge sócio-cultural – iniciado em 1860 –, o qual só teria sido possível em virtude das boas condições urbanas e econômicas propiciadas pela produção charqueadora (MAGALHÃES, 1993: 11). O autor em seu trabalho dá ênfase às novas sociabilidades surgidas com o desenvolvimento de oportunidades e eventos culturais, artísticos e educacionais.

Observando-se as transformações morfológicas da cidade, uma intervenção urbana específica do fim deste período chama a atenção: a Estação da via férrea. Pelotas se situa no caminho da estrada de ferro do Rio Grande a Bagé, inaugurada, junto com as estações, ao final do ano de 1884. Essa estrada seguia, em seu sentido geral, em paralelo à fronteira com o Uruguai, cortando uma região que, na época, era uma das mais rentáveis do Estado, com economia centrada na pecuária. As cidades de Rio Grande, Pelotas e Bagé, interligadas a partir da inauguração, representavam, assim, o tripé econômico gado-charque-porto (IPHAE, 2002: 21).

A cidade de Pelotas, neste momento, era o centro da economia do sul do estado, com a produção baseada nas charqueadas. O espaço urbano, como já mencionado, via aflorar um grande desenvolvimento, sendo a estação ferroviária, ao mesmo tempo, propiciadora desta expansão, impulsionando a cidade em direção ao porto e à mancha ferroviária, e limitadora, constituindo-se em uma barreira física para o crescimento citadino (IPHAE, 2002: 61).

A construção da linha e da estação, dessa forma, trouxe implicações para o desenho urbano e para a organização morfológica da cidade. Acredita-se, contudo, que além da implicação material a entrada deste novo local de encontro no espaço urbano trouxe mudanças também no ritmo e no tempo citadinos, com a criação de um lugar de sociabilidades e de novas práticas sociais específicas. É sobre a construção deste novo espaço urbano e das relações que nele ocorreram que pretende discorrer este trabalho.

A primeira parte do texto, assim, centra sobre as percepções e sentidos dados à construção e inauguração deste espaço, sobre a intervenção na morfologia e nas práticas sociais urbanas. Para tanto, serão utilizados como fonte os artigos veiculados pelos jornais pelotenses *A Nação*, *A Discussão* e *Onze de Junho* do fim de 1884 e dos primeiros meses de 1885. Após, buscar-se-á compreender de que forma o espaço ferroviário foi constituindo-se em paisagem, imagem dotada de uma visualidade própria, através da análise de duas fotografias dos primeiros anos de funcionamento da Estação. Por fim, quer-se lançar o olhar sob uma perspectiva mais abrangente, procurando perceber como os sentidos dados ao espaço ferroviário naquele momento dialogam com sua situação material e patrimonial hoje.

O ESPAÇO URBANO DA FERROVIA: SENSIBILIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS

A história das estradas de ferro no Rio Grande do Sul, de acordo com o inventário das estações ferroviárias elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, tem início em 1866, com os debates na Assembléia

Provincial acerca da construção de uma linha que interligasse a zona de colonização alemã, no vale do Rio dos Sinos, com a capital Porto Alegre (IPHAE, 2002: 19). Posteriormente a esta linha pioneira foi sendo implantada na Província uma rede de estradas de ferro, seguindo quatro linhas principais: as Estradas de Ferro Porto Alegre – Uruguiana, Rio Grande – Bagé, Santa Maria – Marcelino Ramos e Barra do Quaraí – Itaqui.

A Estrada de Ferro Rio Grande – Bagé fazia parte de um projeto inicial apresentado, em 1872, pelo engenheiro J. Ewbank da Câmara, sendo denominada por ele de “Tronco Sul”. Sua construção foi autorizada a partir de um decreto imperial, em 1873, juntamente com a linha Porto Alegre – Uruguiana. A concessão de sua construção passou por vários nomes, sendo por fim concretizada a partir da fusão de duas empresas, a “Compagnie Imperiale des Chemins de Fer du Rio Grande do Sul” e a “Southern Brazilian Rio Grande do Sul Railway Company Limited” (IPHAE, 2002: 20).

No dia 02 de dezembro de 1884, em meio à efervescência das eleições provinciais – ocorridas ao primeiro dia do mês – inaugura-se esta estrada de ferro e, com ela, abrem-se oficialmente as estações férreas da região ao uso público. Momento este que foi o ápice, ou o mais novo início, de um processo que animava havia décadas os debates políticos e o imaginário das populações. Se já os projetos de linhas causaram discussões, com os preparativos da inauguração não foi diferente.

O jornal *Onze de Junho*, de 27 de novembro de 1884, traz um artigo sobre a reunião realizada pela comissão organizadora dos festejos, nomeada pela câmara municipal. Nesta, a comissão se mostra contrariada pelo fato de que a cidade de Pelotas não teria recebido a “consideração” devida em relação à sua “importância e desenvolvimento”^[1], deixando a Companhia de lhe delegar um lugar de relevância, considerando-a somente mais uma parada na viagem inaugural. Alegando que Pelotas foi posta à margem das cidades que marcavam o termo da estrada – Rio Grande e Bagé – a comissão opta, assim, por não realizar os festejos.

A mesma edição contém outra notícia, sobre um telegrama enviado pelo engenheiro responsável pela linha, Dr. Augusto Duprat, pedindo que os organizadores pelotenses mudassem sua posição. Foi respondido, de acordo com o jornal, com um pedido de revisão do plano da inauguração, condição indispensável para a realização dos festejos. O texto encerra com a seguinte frase: “Não queremos favores, queremos tão somente a justiça e mais consideração”^[2], o que indica uma posição do jornal favorável à determinação da comissão em garantir um relevo maior à cidade de Pelotas.

Se o *Onze de Junho* se coloca ao lado da comissão, o jornal *A Discussão* contesta a decisão tomada. No número de 29 de novembro de 1884, provavelmente em resposta à negociação ocorrida, afirma que “o capricho de poucos e a teimosia de outros, que entendem bem representar esta cidade, não poderam ser vencidas apesar das mais claras e convincentes explicações, provas de atenção e pedidos constantes e leaes”^[3]. Percebe-se a relutância em aceitar a decisão de poucos nomes como representante da vontade de toda a população pelotense. Por outro lado, pode-se inferir uma inclinação deste jornal para com alguns membros da comissão que votaram a favor dos festejos, como os Srs. Álvaro Chaves, Nunes Vieira e Julio Martins Correa.

Ao fim das discussões, a inauguração da estrada de ferro em 02 de dezembro, como indica a maioria das fontes, no trecho de Pelotas se deu sem grande

1 - *Reunião. Onze de Junho, Pelotas, 27 nov. 1884. nº 1552, Notícias, p.1.*

2 - *Ainda sobre a inauguração da estrada de ferro. Onze de Junho, Pelotas, 27 nov. 1884. nº 1552, Notícias, p.2.*

3 - *Não há festejos. A Discussão, Pelotas, 29 nov. 1884. nº 284, Correio do Dia, p.2.*

4 - Festejos da inauguração da estrada de ferro, Onze de Junho, Pelotas, 06 dez. 1884. nº 1559, Onze de Junho, p.1.

5 - Estrada de Ferro. A Discussão, Pelotas, 03 dez. 1884. nº286, Correio do Dia, p.2.

6 - Estrada de ferro. A Nação, Pelotas, 03 dez. 1884. Noticiário, p.2.

7 - Inauguração. Onze de Junho, Pelotas, 07 dez. 1884. nº 1560, Notícias, p.1.

8 - Estrada de ferro. A Nação, Pelotas, 03 dez. 1884. Noticiário, p.2.

9 - Camara Municipal. A Discussão, Pelotas, 21 abr. 1884. nº88, Correio do Dia, p.2.

entusiasmo. O *Onze de Junho*, no dia 06 de dezembro, considerou o momento um “desanimo”, o qual não esteve à altura do melhoramento que significava para o sul e que muito desta situação foi ocasionada pela própria companhia da estrada de ferro[4]. Além de não embandeirar os vagões, a companhia deixou de expor a flâmula brasileira nas estações, substituindo-a pela francesa. De forma simbólica, tem-se a representação de quem realmente detinha o controle e, provavelmente, usufruía da maior parte dos lucros: a empresa destinada a construção e gestão da estrada. O discurso de progresso da nação, sempre tão presente, vê-se ameaçado pelo descaso da própria responsável por fazê-lo acontecer.

A *Discussão*, do dia 03 de dezembro, definiu a comemoração como “fria e contristadora”, afirmando que somente teria ido um “regular concurso de povo, que para lá se dirigia atraído tão somente pela curiosidade”, acusando de responsáveis por isto as “discórdias bairristas”[5]. O número de *A Nação*, do mesmo dia, classificou a estação como muito concorrida, tendo um movimento de mais de 800 pessoas[6]. Várias posições, assim, conforme os interesses dos jornais e suas percepções sobre o evento.

Independente do resultado dos festejos da inauguração, contudo, a intervenção que o funcionamento da Estação Férrea ocasiona na cidade já se fazia sentir. Um exemplo é a construção da linha de bondes, inaugurada a 07 de dezembro, conforme notícia do jornal *Onze de Junho* deste dia, justamente para fazer a ligação entre o centro da cidade, a partir da estação central da Companhia Ferro Carril, e a estação da estrada de ferro, localizada mais periféricamente[7]. O jornal *A Nação*, de 03 de março de 1885 também atesta esta ligação, ao publicar os novos horários da linha de bonds, os quais se adequavam aos dos trens[8].

Outra intervenção urbana necessária, em virtude da existência da estrada de ferro, é a construção de uma nova avenida na cidade, que se dirigisse do centro para a estação. Esta foi discutida e aprovada pela câmara municipal, sendo declarado concluído o contrato pelo requerimento dos Srs. J. J. Dias Ferreira e J. Machado, conforme o número de 21 de abril de 1885 do *A Discussão*. [9] Nesta mesma reunião, deu-se à avenida o nome de Bernardo Souza – atual Dom Pedro II.

O espaço ferroviário, assim, não pode ser entendido somente como a estação, ou os trens e trilhos, mas como todo o complexo que acompanha as estruturas características – ruas, avenidas, praças, calçadas, comércio, hotéis, moradias. Esta compreensão, contudo, pode ir muito além da morfologia física: a ferrovia constitui-se em toda uma conjuntura que acompanha – e se faz acompanhar – do desenvolvimento urbano, mas também da transformação das relações de trabalho, da criação de novos hábitos, ritmos, paisagens e da própria constituição de sociabilidades.

Falar em sociabilidades requer indispensavelmente uma passagem pelo primeiro autor a discutir o conceito, Georg Simmel. De acordo com Heitor Frúgoli Jr., em suma, a sociabilidade de Simmel seria “a modalidade de interação entre indivíduos: o processo geral e os processos particulares de associação” (2007:9). O autor ressalta, contudo, que com as várias apropriações do termo, este acaba podendo definir “tudo” e, assim, não explicar nada. Aponta, então, alguns direcionamentos possíveis de seu uso, entre os quais se opta, aqui, pela definição das “formas de sociabilidade enquanto possibilidades de construção temporária do próprio social entre estranhos ou atores sociais de condições diversas, em que a interação em si constituiria o principal intuito” (FRÚGOLI JR., 2007: 23-4). Um dos maiores desafios, considera o autor, é identificar os lugares, em termos

espaciais, que permitam a visibilidade destes vários tipos de interação social, cabendo “atentar aos espaços urbanos para onde costumam afluir diferentes grupos” (2007: 24). Acredita-se, assim, que o espaço ferroviário é um destes espaços.

Neste sentido, no caso de Pelotas pode-se observar não só mudanças na materialidade urbana, mas o surgimento de novas práticas sociais e de outros tempos da cidade; principalmente, o tempo de espera e o tempo de partida. A estação e a estrada de ferro tornam-se motivo e oportunidade para o encontro, para recepção e despedida – não que estas práticas já não existissem, como no cais do porto, mas adquirem novos significados por causa do espaço. Temos, então, casos mais isolados, como o das famílias que vêm passar o dia na cidade, recebendo as despedidas dos cidadãos no momento do regresso – noticiado n’*A Nação*, de 9 de dezembro de 1884 [10] –, ou até mesmo de pelotenses ilustres, como o candidato a deputado Dr. Francisco da Silva Tavares, o qual foi recebido na estação por “correligionários e amigos” com banda de música e “girândolas de foguetes” – conforme *A Nação* de 12 de janeiro de 1885 [11].

Outros casos, por sua vez, chegaram a mobilizar toda a cidade – na opinião dos periódicos. O primeiro deles pode ser localizado já há uma semana após a inauguração oficial da linha. No dia 7 de dezembro ocorreram os festejos dos comerciantes de Pelotas conjuntamente aos da cidade de Bagé, os quais fazem, então, sua “verdadeira” comemoração em virtude do início do tráfego – independente do planejamento da Companhia e da presença da cidade do Rio Grande nas festas.

Nesta ocasião, a estação é palco para a espera, novamente com foguetes e bandas de música - Santa Cecília, Apollo e União, enumera o *Onze de Junho* de 10 de dezembro [12]. Neste mesmo número, o jornal afirma que “na *gare* da estação achavam-se para mais de 5 mil pessoas, representando todas as classes sociais” [13]. Para *A Nação*, publicada no mesmo dia, naquele espaço e nas imediações “aglomeravam-se para mais de seis mil pessoas que para alli começaram a afluir desde as 3 horas da tarde”, sendo que “a cidade parecia deserta, e o commercio, a pedido da sua respectiva comissão, fechara os seus estabelecimentos” [14]. Tomando-se a informação de Magalhães (1993: 108), Pelotas contava em 1890 com 41.591 moradores no perímetro urbano; provavelmente a cidade não pareceria deserta, mas a média de 5 ou 6 mil pessoas movimentando o espaço ferroviário pode ser considerado expressivo, ainda que somente como simbólico de uma ideia a ser passada pelos periódicos.

Nesta mesma direção, tem-se ainda a passagem e estadia da Princesa Isabel e do Conde d’Eu em Pelotas, em fevereiro de 1885. Há notícias, principalmente no *A Discussão*, do préstito que a segue até a estação para se despedir, quando de sua ida à cidade de Bagé e também da recepção quando de sua volta, onde, conforme o número de 23 de fevereiro de 1885, “desde ás 2 horas da tarde começou a afluir a estação da via férrea, vistosamente embandeirada, grande concurso de povo, em carros, em bonde e a pé” [15]. O interessante do caso da Princesa Isabel é que o município e o jornal incentivam à ida ao espaço da estação da via férrea, como no convite publicado no dia 20 de fevereiro, destinado “a todos os habitantes” para que fossem assistir à recepção – esta sempre caracterizada pelas bandas e pelos foguetes [16].

A partir destes exemplos, percebe-se que com o funcionamento da estrada de ferro são forjadas novas práticas sociais determinadas, localizadas no espaço específico que é o ferroviário. A chegada e a partida do trem regulam novos

10 - Festejos. *A Nação*, Pelotas, 09 dez. 1884. *Noticiário*, p.2.

11 - Dr. Francisco da Silva Tavares. *A Nação*, Pelotas.

12 - Manifestação. *Onze de Junho*, Pelotas, 10 dez. 1884. nº 1561, *Notícias*, p.2.

13 - Manifestação. *Onze de Junho*, Pelotas, 10 dez. 1884. nº 1561, *Notícias*, p.2.

14 - Festejos em Bagé. *A Nação*, Pelotas, 10 dez. 1884. *Noticiário*, p.1-2.

15 - S.S. A.A. imperiaes. *A Discussão*, Pelotas, 23 fev. 1884. nº42, *Correio do Dia*, p.1.

16 - Princesa imperial. *A Discussão*, Pelotas, 20 fev. 1884. nº40, *Correio do Dia*, p.1.

tempos da cidade, seja nos horários do trânsito dos bondes, ou no tempo certo de afluir para a estação para partir ou chegar, ou ainda receber e se despedir dos passageiros. A descrição dos eventos que envolvem as viagens ferroviárias, pelos periódicos, geralmente apresenta o horário de partida e o de chegada, como que para deixar claras a duração do passeio e a forma como o trem domina o espaço e o tempo. A relação locomotiva-relógio é sempre posta. Um exemplo incontestante é quando, conforme *A Nação* de 12 de janeiro de 1885, o observatório de Greenwich muda a forma de contar o tempo – passando o dia a ser marcado da meia-noite até 24 horas – e a expectativa é de que o novo sistema seja bem aceito, principalmente em virtude das estradas de ferro...[17]

17 - *Observatório de Greenwich. A Nação, Pelotas, 12 jan. 1884. nº229, Noticiário, p.2.*

Olhar o espaço ferroviário e as implicações sociais que sua existência acarreta, no entanto, não consiste somente em ver mudanças de caráter “positivo”, como o encontro, a festa, o domínio do cronológico-espacial, o desenvolvimento material urbano. A presença dos trilhos, da estação e da locomotiva traz novas rotinas e práticas que nem sempre são acolhidas sem conflitos ou tensões. As dificuldades com a empresa estrangeira, o preço dos fretes e a falta de uma tabela fixa que os regule, as cargas não transportadas sem justificativa, são reclamações recorrentes.

Outro fator de conflito observado pode ser visto à luz do que Henri Lefebvre (2001) considera um dos principais fatores da própria produção da cidade, produção da obra urbana: os conflitos entre os grupos sociais que habitam e pertencem ao urbano. A inauguração da estrada de ferro e da estação implica na inserção de um novo grupo social na cidade, o dos trabalhadores ferroviários. Em relação a estes, na visão dos periódicos analisados, as queixas são intermináveis, indo desde uma greve realizada em meio à viagem inaugural, passando pela falta de educação e grosserias frequentes dos usuários, chegando até a perda de bagagens.

É interessante a imagem do pessoal da estrada de ferro, construída principalmente pelo *Onze de Junho*, como trabalhadores que se portam como senhores do espaço férreo. No dia 10 de dezembro de 1884 afirma que estes se portaram com indignidade, “chegando alguns a proibirem a entrada de famílias na gare” [18]; no dia 20 do mesmo mês há a denúncia que o transporte de bagagens e mercadorias se dá conforme o “capricho dos Srs. empregados”, sendo que as pessoas que “têm a felicidade de valer alguma coisa para o pessoal da estrada de ferro, são imediatamente atendidas, como se o serviço se achasse perfeitamente organizado” e, por outro lado, “as que não têm essa felicidade, são, algumas vezes, tratadas bruscamente e desatendidas em suas justas pretensões” [19].

18 - *Manifestação. Onze de Junho, Pelotas, 10 dez. 1884. nº 1561, Notícias, p.2.*

19 - *Cousas da estrada de ferro. Onze de Junho, Pelotas, 20 dez. 1884. nº 1570, Notícias, p.2.*

A entrada em cena desta categoria, dos diretores, engenheiros e, até mesmo, dos trabalhadores ferroviários, como maquinistas, guarda-freios, chefes de estação, certamente abalou a estrutura social urbana pelotense. Não há como afirmar seguramente, por falta de fontes que atestem neste momento a hipótese, mas os detentores do conhecimento e do controle da via férrea e deste espaço urbano novo e peculiar poderiam ter se constituído em uma ameaça simbólica para hegemonia social de determinados grupos. Por isso, tantos atritos e tentativas de escancarar toda e qualquer falha proveniente daqueles.

Percebe-se, assim, também os conflitos que se originam neste espaço e as disputas entre quem fornece e usufrui do serviço. A cidade é lócus por excelência da tensão entre grupos sociais e é a partir desta que as sociabilidades, as práticas sociais e a construção de representações ocorrem e adquirem sentido. Mais do

que isto, são os valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, na expressão de Michael Pollack (1992), que fazem com que esta relação passe do evento e da ocasião para uma constituição sensível do urbano.

A CONSTRUÇÃO DE UMA VISUALIDADE E A EDUCAÇÃO DO OLHAR

A Escola de Chicago, segundo Heitor Frúgoli Jr., aprofunda a noção de sociabilidade de Georg Simmel, considerando-a a partir de uma “concepção ‘espacializada’ do social e, reciprocamente, socializada do espaço” (2007:17). Nesta perspectiva, se a constituição material do espaço ferroviário possibilita novas sociabilidades e práticas sociais, estas também interferem na construção deste como representação. Quer-se focalizar, aqui, a representação imagética, ou seja, a passagem do simples “lugar” para imagem urbana, para paisagem.

Dessa forma, um estudo sobre o espaço e as vistas urbanas requer, primeiramente, um esclarecimento do que se compreende efetivamente por paisagem. Na medida em que se torna um “documento”, o objeto de estudo da História nunca será a paisagem em si – na sua realidade concreta e pura – mas as representações que se fez/fazem acerca dela. Sendo, assim, considera-se que a paisagem

Consiste na representação que dá a ver uma visualidade do espaço por meio de um artefato (imagem ou texto). Nesse sentido a paisagem é considerada uma composição sensível de acesso a cultura, uma forma de representação carregada de sentimentos, memórias e conhecimentos. Ela constrói laços de afinidade entre pessoas e ambiente; atribui sentido estético ao mundo que nos rodeia ao mesmo tempo em que age como verdadeira pedagogia do olhar. A paisagem é partícipe do que entendemos por cultura visual. (SAYÃO, 2011: 27)

A paisagem, nesta perspectiva, é representação do espaço que age neste mesmo espaço, intermediando a relação entre as pessoas e destas com a representação e o referente. A paisagem direciona o olhar, cria formas de visibilidade (e invisibilidade) e de visualidade; mostra o que se deve ver e de que forma ver. Na medida em que é partícipe de uma “cultura visual” isto significa que não é somente um elemento – o visual – de determinada cultura, mas que representa uma própria forma desta cultura se ver e se mostrar visualmente.

Além de todas estas características, Sayão lembra que o estudo da representação da paisagem nos remete à condição imagética da paisagem e que o trabalho de interpretação consiste no pleno exercício de leitura de imagem. A leitura, entretanto, não pode ser uma transposição das ideias lingüísticas, mas deve seguir a decodificação própria da imagem. Nesta perspectiva, como afirma Nelson Peixoto, “quando o olho dá lugar à vidência [enxergar, no visível, sinais invisíveis aos nossos olhos profanos], a imagem passa a ser tão legível quanto visível. A visibilidade da imagem torna-se uma legibilidade” (1998: 34).

Ao fim do século XIX acontece uma mudança na forma como as coisas passam a ser apreendidas e representadas; há um clima mental em que a instabilidade passa a ser o que marca e identifica a vida dos homens (HARDMAN, 2005:37). O “lugar próximo” adquiria um maior estranhamento e com a pulverização do tempo em “instantes inacessíveis”

é desta forma fluida, volátil, vaporosa que se estava constituindo a paisagem típica da era urbano-industrial. Com efeito, o mundo das mercadorias está se convertendo, a partir de meados do século XIX, num gigantesco fantascópio. Alguns de seus contemporâneos, em meio a multidões assombradas em face dos espetáculos mecânicos da modernidade, tentam representar as imagens desse novo poder de encantamento. (HARDMAN, 2005: 37-38)

A paisagem urbano-industrial a qual se refere o autor não diz respeito somente à materialidade dos espaços, mas ao próprio ambiente social e cultural que passa a marcar as relações entre pessoas e lugares. As ferrovias são exemplo dessa forma vaporosa, fluida e volátil do mundo moderno, com a fumaça e a velocidade das locomotivas, o vai-e-vem dos passageiros, a passagem rápida de um local ao outro. Neste sentido, cria-se uma necessidade – e oportunidade – de buscar apreender toda a instabilidade e representar imageticamente o espetáculo moderno.

André Rouillé lembra, assim, que a fotografia foi a melhor resposta a esta necessidade, o que fez com que fosse projetada “no coração da modernidade, e que lhe valeu alcançar o papel de documento, isto é, o poder de equivaler legitimamente às coisas que ela representava” (2009: 31). A condição imagética das paisagens da Estação Férrea de Pelotas escolhida para análise neste trabalho é, então, a das fotografias.

A primeira fotografia elencada é de autoria do fotógrafo Augusto Amoretty, famoso por percorrer a zona sul do estado registrando a construção da estrada de ferro, fazendo parte da criação de uma “iconosfera” da ferrovia da região. Possuía um estúdio próprio na cidade, a partir do qual se dava a provável circulação e recepção de suas imagens. Esta, em papel albuminado, data do ano de 1884 [Figura 1].



Figura 1 - Estação de Pelotas, Estrada de Ferro do Rio Grande a Bagé, Rio Grande do Sul, 1884. Fotógrafo: Augusto Amoretty. Acervo online do Itaú Cultural/Fundação Biblioteca Nacional.

Ao se observar a imagem, percebe-se a técnica de um fotógrafo profissional. Ampliando o plano de visibilidade, abarca grande parte da paisagem que circunda a estação, a qual deixa ao lado direito da composição. Mesmo que a centralidade da fotografia seja o vazio do terreno em frente ao prédio, este recebe maior luminosidade. A estação, no visível, demonstra toda sua imponência frente ao desbravado da paisagem, dominando o espaço e indicando uma determinada forma de olhar para a imagem. Em contrapartida, o direcionamento dado pelo fotógrafo deixa “invisível” o entorno, deslocando este espaço do restante do urbano. Isto, associado à vegetação, à presença da água e ao relevo – características mais voltadas à natureza – faz com que um observador que não possua o “modo de ver” apropriado, por um lado, não consiga associar a imagem à cidade e, por outro, tenha enfatizado o caráter grandioso e moderno da construção.

A segunda imagem, do ano de 1900, foi tomada pelo fotógrafo amador pelotense Henrique Patacão. Fixada também em papel albuminado, em preto

& branco, tem dimensões de 11,8x17,5cm, enquanto o cartão suporte mede 19,7x25cm. Resalta-se o péssimo estado de conservação desta fotografia (pertencente ao acervo da Bibliotheca Pública Pelotense), sendo esta uma reprodução da imagem do catálogo da coleção. Ainda que não se tenha acesso aos dados de circulação desta fotografia-artefato, presume-se que ela percorra o círculo social do fotógrafo, partindo de uma posição social de elite – mesmo que somente simbólica. Baseia-se esta hipótese no acesso deste homem às técnicas fotográficas e à sua revelação, sendo esta imagem da estação somente uma dentre várias tomadas de vistas urbanas feitas por ele [Figura 2]



Figura 2 - Estação da Viação Férrea, 1900. Fotógrafo: Henrique Patacão. Acervo da Bibliotheca Pública Pelotense.

Observa-se nesta fotografia, em contraposição à anterior, que a Estação Férrea é o foco central, mas ainda ocupa um segundo plano. O primeiro plano, da mesma forma como na imagem de Amoretty, é tomado pela vegetação e pelo “banhado”, denunciando as contradições entre o terreno não domado e a suntuosidade de uma construção moderna de grande porte. Pode-se deduzir que Patacão teve acesso à fotografia de Amoretty, seguindo uma mesma visualidade. A visibilidade dada à movimentação de pessoas e carretas, entretanto, somada a um maior enquadramento do prédio, já permite um ar mais urbano. Com esta fotografia – ainda que não se possa afirmar que tenha sido a primeira – tem-se fixado a paisagem “ícone” da ferrovia em Pelotas: A Estação Férrea, vista de frente, lado voltado à cidade, local do encontro dos passageiros e dos que esperam.

De acordo com André Rouillé, para ver, precisamos de razão. O autor afirma que as visibilidades fotográficas, no século XIX, são inseparáveis dos fenômenos da modernidade, principalmente da urbanização. Contudo, acrescenta que “a fotografia só vê na cidade o cenário do poder: os monumentos que o fixam no passado, e as grandes obras urbanas que o projetam para o futuro” (ROUILLÉ, 2009: 45). Esta ideia é observável com as imagens da Estação Férrea de Pelotas. Nem tudo o que é urbano possui as características para se tornar “visível”; as fotografias representam a esperança do progresso e da modernidade que poderia advir com as locomotivas.

Nota-se, contudo, que a paisagem ferroviária representada imgeticamente neste momento é deslocada do restante da cidade. Localizada mais próxima da periferia do que do centro urbano propriamente dito, a Estação ainda é um elemento “a parte”, conflituoso, que necessita encontrar seu pertencimento. Da mesma forma como ocorria com as mudanças morfológicas e nas práticas sociais, a representação deste espaço vai sendo construída na experiência, ao mesmo tempo em – certamente – a modifica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES...

Partindo destas considerações, percebe-se que a entrada da estrada de ferro e da Estação ferroviária no cenário urbano acarretam modificações, tanto na materialidade da cidade, como na forma como os cidadãos se relacionam entre si e com o espaço, possibilitando a construção de representações, imagens, sentidos e sensibilidades em relação à cidade. Pensando-se que o campo das sensibilidades

diz respeito não só à História, mas principalmente à memória, a análise destes processos históricos, mais do que auxiliar no entendimento da constituição da sociedade urbana pelotense, contribui para um olhar de compreensão da própria forma como esta cidade continua a se relacionar com o espaço ferroviário.

Neste sentido, é necessário observar que a memória não é compartimentada; ela faz referência sempre às questões imateriais (sentidos, percepções, saberes, fazeres), os quais só ganham significação por estarem sustentados e localizados em algum espaço material específico, sendo inerentes às contradições e sínteses resultantes desta relação. Ainda que, *a priori*, os limites possam ser percebidos, a lógica relacional entre o físico e as sensibilidades é muito mais complexa.

Atualmente a estação encontra-se totalmente abandonada, as águas furçadas não mais existem e se tornam visíveis para quem passa as telhas quebradas, as inscrições nas paredes, as portas e janelas fechadas com tijolos e cimento. Chama a atenção, assim, o descaso despendido a este espaço urbano, uma vez que materializa um processo importante da história urbana, social e econômica de Pelotas e do Estado.

Várias hipóteses podem ser levantadas – como a fixação por um discurso oficial de passado que remeta somente à opulência e à famílias tradicionais da cidade. Todas, no entanto, devem sempre levar a refletir sobre qual é a noção de memória e de patrimônio defendidas e por quem e para quem servem. Reforça-se, assim, a necessidade da disciplina da História se dedicar aos estudos da memória e da espacialidade urbanas. Ao analisar as diversas formas como são representados, pode-se fazer o jogo analítico das tensões entre passado e presente dos espaços, compreendendo as formas como são praticados, apresentados e vistos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRÚGOLI JR., Heitor. *Sociabilidade Urbana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- HARDMAN, Francisco F. *Trem-Fantasma: A Ferrovia Madeira-Mamoré e a Modernidade na Selva*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- IPHAE (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado). *Patrimônio Ferroviário no Rio Grande do Sul: Inventário das Estações 1874-1959*. Porto Alegre: Pallotti, 2002.
- LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MAGALHÃES, Mário Osório. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: Um Estudo Sobre a História de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: EdUFPel/Livraria Mundial, 1993.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens Urbanas*. 2ª ed. São Paulo: Senac/Marca D'Água, 1996.
- POLLAK, Michel. “Memória e identidade social. Estudos históricos”. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.200-215.
- ROUILLÉ, André. *A Fotografia: Entre Documento e Arte Contemporânea*. São Paulo: Ed. Senac, 2009.
- SAYÃO, Thiago J. “(Re)Tratos Insulares: A Ilha de Santa Catarina vista através das representações das paisagens (1890-1940)”. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os antigos cafés do Recife: a sociabilidade na capital pernambucana (1920 – 1937)*

The old cafes of Recife: sociability in capital
of Pernambuco (1920 - 1937)

CARLOS ANDRÉ SILVA DE MOURA

Doutorando em História na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)

casmcarlos@yahoo.com.br

Resumo:

As memórias são instrumentos fundamentais para a produção historiográfica. Desde as biografias, os diários e os depoimentos, percebemos o quanto as fontes têm contribuído com as discussões sobre as diversas temáticas, demonstrando especificidades que não podem ser vistas em outras formas de documentação. É a partir de tal abordagem que analisaremos alguns cafés e bares do Recife como espaços de sociabilidade nas primeiras décadas do século XX, observando os debates sobre o cotidiano, suas avaliações políticas e culturais, a divulgação de notícias, as festas e as transformações do espaço cidadão.

Palavras-chave: Memórias; Espaços de sociabilidade; Intelectuais

Abstract:

Memories are key tools for historical production. From the biographies, diaries and interviews, we realized how the sources have contributed to discussions on various topics, demonstrating specificities that can not be seen in other forms of documentation. It is from such approach that we will analyze a few cafes and bars of Recife as spaces of sociability in the early decades of the twentieth century by observing the discussions about everyday life, their political and cultural assessments, the spreading news, the parties and the transformations of space city.

Keywords: Memory; Spaces of sociality; Intellectuals

* Trabalho apresentado no GT Memória e Cidade

“O viajante que chega ao Recife não é recebido por uma cidade escancarada à sua admiração. Quem vem do Rio ou da Bahia, cidades cenográficas, fotogênicas, um ar sempre em dia de festa, talvez fique desapontado com o Recife. [...] Seu melhor encanto consiste mesmo em deixar-se conquistar aos poucos.”

Gilberto Freyre

Pensar os espaços de sociabilidade no Recife do início do século XX exige escolhas. A vasta oferta de lugares para as reuniões de intelectuais, estudantes, políticos, funcionários públicos, jornalistas e outros personagens que formavam a capital pernambucana, impede-nos de fazer uma análise geral. Por este motivo, em nosso texto debatemos sobre alguns espaços que estavam localizados nos bairros de São Antônio, São José e Boa Vista, área central da cidade. Nossas escolhas facilitarão a visualização dos leitores, podendo acompanhar os passos da intelectualidade que no momento debatia sobre as questões políticas, culturais, sociais entre outras temáticas que estavam em voga no Brasil.

Debruçamos-nos sobre as produções do ambiente citadino, por ser um lugar de portas abertas para que possamos compreender os espaços públicos, as discussões culturais, as sensibilidades dos seus personagens. Com a nossa análise foi possível perceber “as vozes que expressam muitas vezes a vontade de liberdade, de uma vida liberta da opressão cotidiana” (BRESCIANI, 1992: 13).

Para apresentação da cidade, observamo-la a partir dos escritos de memorialistas, focalizando o tema da sociabilidade dos intelectuais, por estarmos dedicados ao estudo sobre a temática há algum tempo. Em nossa dissertação, analisamos como os estudantes do Recife mantiveram um debate sobre as questões político-sociais no Café Lafayette, percebendo como o lugar foi fundamental para a formação de ideias entre os anos de 1930 e 1937 (MOURA, 2010: 63). Atualmente, os nossos estudos estão concentrados nos debates sobre a Restauração Católica entre os homens das letras portuguesas e na capital pernambucana, entre os anos de 1910 e 1937, compreendendo como se desenvolveram as trocas culturais entre os personagens. Para isso, analisamos alguns espaços de sociabilidade no mundo luso-brasileiro, avaliando os meios de divulgação dos debates promovidos para a valorização das propostas de um Estado sacralizado.

A ideia para a escrita de um artigo sobre os lugares de vivências no Recife, focalizando os cafés e bares^[1] da cidade, surgiu de uma pesquisa realizada no jornal *Diário de Pernambuco* de 1933. Durante a coleta das fontes, encontramos um texto do escritor Mario Sette, onde trabalhava o cotidiano da cidade e a movimentação dos intelectuais nos cafés desde 1900. Sendo assim, a partir dos relatos do memorialista, tivemos o interesse de refletir como esses espaços foram importantes para a sociabilidade dos homens das letras do início do século XX na capital pernambucana.

Mario Sette nasceu no Recife em 19 de abril de 1886. Fez parte do grupo de letrados que mantinha debates com Gilberto Freyre, Joaquim Cardoso, Rachel de Queiroz e Monteiro Lobato, com quem dialogou sobre publicações de artigos em revistas e jornais. Em 1917 publicou seu primeiro livro, *Ao Clarão dos Obuses*, contos inspirados em episódios da primeira guerra mundial. Em 1922, foi eleito membro da Academia Pernambucana de Letras, ocupando a cadeira de número 40 (Cf. ALMEIDA, 2000).

1 - No início do século XX, muitos espaços que se denominavam de Cafés, também funcionavam como bar. No entanto, durante o texto vamos apenas fazer a referência como Cafés, seguindo a narrativa do documento em discussão.

Entre as obras do autor, destacamos suas memórias e romances sociais. Em seus textos temos a oportunidade de perceber o Recife do final do século XIX e início do XX, destacando temas como a modernização, as festas, os lugares de sociabilidade, os debates intelectuais e as transformações desenvolvidas no espaço urbano. Nos textos memorialísticos, com suas experiências de vida, os acontecimentos da infância, as rodas de debates e os personagens com quem manteve contato em suas andanças, Mario Sette apresenta-nos um Recife que dificilmente encontramos nas páginas dos periódicos do momento pesquisado. Em seus livros, entramos em contato com os carregadores de pianos, os vendedores de caranguejos e ostras, os comerciantes, os estudantes, os mendigos de gravata e os funcionários públicos que circulavam na cidade.

Com a obra de Mario Sette, temos a oportunidade de perceber os sentimentos, os cheiros e os sabores que circulavam na capital pernambucana. No espaço privado, o autor abre as portas para que o leitor tenha contato com as conversas, o preparo dos alimentos nas festas juninas, o costurar das roupas e os sonhos de jovens e adultos. No público, Mario Sette convida o leitor para arruar^[2] entre ruas e becos de uma cidade que se modernizava. Com sua leitura, percebemos os debates nos espaços de sociabilidades, as discussões dos estudantes da Faculdade de Direito do Recife (F.D.R), o comércio nas lojas e entre os vendedores informais. O tema da modernização é muito presente nos escritos do autor, como podemos perceber em *Os Azeredos do Poço*, fazendo com que entendamos as transformações urbanísticas da cidade.

Os escritos do memorialista retrataram os debates sobre as reformas na capital pernambucana, o “bota abaixo” na área portuária, abrindo espaços para as largas avenidas, a destruição dos casarios no bairro de Santo Antônio e São José para a passagem da Avenida Dantas Barreto, a retirada das famílias das áreas centrais para que o Estado pudesse efetivar a “limpeza” do espaço urbano. Em seus escritos estão materializados o sentimento de perda dos intelectuais contrários às obras de modernização, destacando a saudade de uma cidade que se foi.

Os discursos de modernização do início do século XX não incorporavam os homens das letras que enxergavam um Recife que deveria manter suas estruturas históricas. Tais afirmações nos remetem aos escritos de Ítalo Calvino, quando chama atenção que “jamais se deve confundir a cidade com o discurso que a descreve” (CALVINO, 1990: 59). Os discursos da capital pernambucana tentavam descrever o moderno que estava sendo implementado nas principais cidades do Brasil, contrário à manutenção das tradições de cidade colonial, defendida por alguns letrados.

Como colaborador do *Diário de Pernambuco*, Mario Sette trabalhou as questões de sua atualidade, apresentando os lugares de sociabilidade da intelectualidade, as obras de modernização que “tirava a magia” do Recife, os ensaios e festas que aconteciam nos bairros de São José e da Boa Vista. O memorialista soube compreender o Recife, que se deixou encantar por suas histórias, decifrando o “namoro” proposto por Gilberto Freyre. Para o sociólogo, a capital pernambucana era uma cidade que não:

[...] se entrega imediatamente: seu melhor encanto consiste mesmo em deixar-se conquistar aos poucos. É uma cidade que prefere namorados sentimentais a admiradores imediatos. [...] Muitos saem do Recife com a impressão única, monótona, das ruas claras, batidas de

2 - A palavra Arruar, que deu título à obra de Mario Sette, tem significado de andança ou caminhada por ruas de uma cidade. (Cf. SETTE, 1952).

sol, das pontes modernas, da gente quase tôda morena
(FREYRE, 1934: 03-05).

Compreendemos a cidade como lugar de possibilidades, de encontros e desencontros, transformações, espaços labirínticos, de desejos e memórias (CALVINO, 1990: 28). Como Mario Sette observou em sua obra, a cidade apresenta-se em constante mudança, com a colaboração dos personagens que a formam, aglutinando novos indivíduos em debates e experiências diversas. As trocas de conhecimento são constantes em espaços de vivências. De tal modo, a sociabilidade opera-se por relações de compartilhamento socioculturais e simbólicas em espaços significativos para os indivíduos, como os lugares de trabalho e recreio, dos lazeres ou do entretenimento, como ruas, parques, praças, cafés, clubes e salões.

A rua foi um local importante para compreendermos tais relações sociais na cidade. Destacamos que enxergamos a rua como um espaço complementar dos lugares que observamos em nosso texto, onde se poderia acontecer trocas culturais importantes para os debates nos espaços de sociabilidade. A rua “é um fator da vida das cidades, a rua tem alma! Em Benarés ou em Amsterdã, em Londres ou em Bueno Aires, sob os céus mais diversos, nos mais variados climas, a rua é a agasalhadora da miséria” (RIO, 2008: 29-30), lugar de possibilidades diversas.

No momento, estamos pensando a sociabilidade entre os intelectuais no Recife, tomando como espaço os cafés dos bairros centrais. Para Ângela de Castro Gomes, os lugares foram de fundamental importância para a formação cultural dos letrados, para o reconhecimento dos seus pares e a partilha de ideias que conduziram os debates com temáticas variadas. Os espaços frequentados por homens das letras situavam-nos politicamente, formando redes de contatos que os inseriam no mundo cultural (GOMES, 2004: 51).

Destacamos que os intelectuais do início do século XX foram classificados como homens engajados, atuantes no cenário nacional, com propostas em várias áreas sociais. Suas experiências, como literatos, bacharéis, funcionários públicos ou jornalistas, eram compartilhadas nas mesas de muitos cafés, que em alguns momentos se tornaram o segundo escritório para a produção intelectual (Cf. MICELI, 2001).

Em seu texto “Os antigos cafés do Recife”, Mario Sette demonstrou como os espaços de sociabilidade foram importantes para a movimentação na cidade no período da noite. Para o autor, entre as décadas de 1910 e 1930, a cidade noturna passou a tomar novas paisagens, com o movimento dos boêmios que circulavam de um bairro para outro. Em seus escritos, destacou que “Morria muito cedo a vida do Recife ainda por volta de 1900. Mal o comércio cerrava as portas – a princípio as 9, depois às 8 da noite, as ruas tomavam um aspecto de abandono, de solidão, de lugar mal afamado” (SETTE, 1933). Nesse instante, o autor oferece especial atenção ao espaço da rua, observando suas mudanças e o ritmo de seus ocupantes durante a noite.

Gilberto Freyre também refletiu sobre a movimentação na cidade do Recife durante a noite nas primeiras décadas do século XX. Comparando a movimentação no Pátio de São Pedro durante as várias horas do dia, destacou que à noite o lugar se tornava o mais desértico da cidade. Caracterizado pelo conjunto arquitetônico formado pela Igreja de São Pedro dos Clérigos e os casarios, o espaço no período noturno “é de pouco movimento. Depois das nove da noite é um dos lugares

no Recife, em que se pode estar mais só [...]”, durante o dia, o pátio tem uma nova paisagem. “[...] Os carregadores de açúcar da praia de Santa Rita, muito suados, de braços nus e musculosos, de manés-joões melados, [saboreiam] refresco de abacaxis; a preta dos bolos, habitual da esquina da Rua do Fogo, [expõe] o tabuleiro envidraçado cheio de mãos-bentas, cocorotes, pastéis de nata, mata-fomes, [...] á espera da freguesia acostuada.” O cenário é constituído por diversos personagens, os “Soldados da polícia [grelam] raparigas de pixains alvoroçados. Um cavalo, à porta de uma vendola, já livre dos sacos de carvão que trouxera, [bate] constantemente com as patas no calçamento, num afugentar das moscas que [teimam] em pousar-lhe num flanco ensangüentado.” (FREYRE, 2004: 08).

Rogério Proença Leite destacou a divisão entre o dia e a noite para os espaços de sociabilidade. Antes do uso da energia elétrica, as atividades de lazer muitas vezes limitavam-se aos horários que ainda contavam com a luminosidade solar. No entanto, com o serviço de iluminação 24 horas, com “o dia artificial”, os divertimentos prolongavam-se, as discussões puderam alongar-se por horas, sendo controladas apenas pelo horário social (LEITE, 2007: 241). Com a iluminação na cidade do Recife, as ruas que ficavam desérticas logo nos primeiros horários em que o sol se despediam, passou a ser frequentadas por personagens que não se contentavam com os debates realizados durante o dia, ou que não tinham a oportunidade de marcar presenças nas discussões diurnas.

O espaço noturno tomava má fama por diversos motivos, inicialmente devido ao cenário que era construído, com “os lampiões de iluminação pública, [que] em parte, eram apagados. Vinha um velhinho com uma vara comprida e haja a extinguir os pobres bicos em ter que, já por ser minguados, anêmicos. Tudo tomava ar de aposentos onde as lamparinas convidam ao sono” (SETTE, 1933). A imagem contrastava com o comércio diurno, os vendedores a gritar pela melhor promoção na Rua Nova, as casas de corte e costura lotadas por senhoras e suas filhas, que se atualizavam com os novos modelos vindos de Paris. As sorveterias com os estudantes da Faculdade de Direito do Recife, ao pé do balcão acompanhando o movimento dos bondes que traziam novos personagens ao centro. A noite também tinha má fama devido aos “problemas” causados no Bairro do Recife. Lugar em que os homens procuravam os prazeres sexuais, eram comuns as notícias policiais que se desdobravam na Rua da Guia ou da Madre de Deus, contrastando com o projeto de ordem e moral implementado nas décadas de 1930 e 1940.

Na Rua Nova também estavam as sorveterias Cristal e Biju, cinemas e teatros que mantinham suas apresentações ao som das orquestras, bem frequentados por parte dos estudantes. O cinema Royal, divulgava quase diariamente sua programação, propagando entre os leitores dos jornais os “filmes que arrepiavam o Recife em Pezo!” (*Diário de Pernambuco*, 1934). A rua, também, contava com a Livraria do Nogueira, que atendia acadêmicos de várias regiões, era respeitada por oferecer inúmeros exemplares da literatura européia. Os livros jurídicos, também, tornaram-se especialidade da casa, o que ajudou na frequência de membros da F.D.R. no local (PARAÍSO, 2006: 136).

Após o movimento diário na Rua Nova, localizada no Bairro de Santo Antônio, os:

Maridos que tinham lojas apressavam-se [...] para casa, evitando cenas de ciúmes, pelo retardo; rapazes de pais severos também largavam as conversas com as pequenas rumavam o tecto da família com receio do carão ou da porta fechada. As boleiras que se estendiam pela praça

da independência repunham os tableiros na cabeça, enfiavam nos ombros o tamborete e iam caminhando devagar para as bandas de São José (SETTE, 1933).

À noite restava apenas o movimento dos Cafés e bares. Muitas vezes, escutava-se o som dos ensaios dos blocos carnavalescos, vindos do Bairro de São José. Após uma cerveja, alguns resistentes da vida noturna caminhavam até a Rua dos Prazeres, no Bairro da Boa Vista, ou as ruas do Bairro de São José para acompanhar os acertos das marchas dos blocos líricos. Perto das casas que sediavam as agremiações, aproveitava-se para realizar o comércio, que tinha lucro garantido. Os ensaios contavam com a presença de estudantes e trabalhadores, que ao término do expediente, se arriscavam nos passos do frevo ou nos instrumentos musicais[3].

Na Rua Nova [Figura 1] funcionavam os cafés Rui e o Familiar, um de frente para o outro. Durante à noite, eram os únicos lugares de onde saíam luzes, sempre mantendo um movimento dos “Retardatarios a sorver um gelado de maracujá ou a emborcar mais um copo de cerveja”. O Café Rui era o preferido dos estudantes da Faculdade de Direito, com suas mesas redondas de tampo de mármore, os futuros bacharéis faziam “brindes algazaras, bolindo com quem passava. Durante o dia espíavam as pernas das moças quando subiam nos bondes” (SETTE, 1933). Era prática das casas comerciais disponibilizarem atrativos para seus clientes. Jogos, charutaria, salões de danças e músicas eram as formas de aumentar a clientela, garantindo a maior permanência daqueles que mantinham o divertimento no centro da cidade.

Alguns cafés disponibilizavam um espaço nos andares superiores para o divertimento masculino, com mulheres de nomes europeus e sotaques treinados previamente, atraíam o público de diversas regiões. Deste modo, alguns cafés foram vistos como um reduto de homens, onde a frequência de mulheres de “boa família” não era bem vista.

3 - O Bairro de São José ficou conhecido com o berço dos Blocos Líricos no Recife dos anos de 1920. (Cf. SANTOS, 2010.)



Figura 1 - Rua Nova. Acervo digital da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ. S/d.

Para os pensadores que faziam a vida no Bairro da Boa Vista, os cafés preferidos eram o Santos do Dumont e o Modelo, localizados na Rua da Imperatriz. Uma das principais atrações do lugar era o Bozó[4], que tinha a finalidade de decidir o responsável pelo pagamento da conta. O lugar era estratégico para os estudantes que saíam das aulas na Faculdade de Direito ou residiam em ruas próximas do local, como as Ruas Velha, da Glória, dos Prazeres, Pátio de Santa Cruz, até as regiões mais distantes. Os lugares, também, eram próximos a outros centros de estudo, como as Faculdades de Engenharia e Medicina, facilitando as reuniões dos estudantes, sendo considerado um lugar para os debates e ações estudantis.

No Bairro de Santo Antônio, a Rua do Imperador era enigmática para os intelectuais. No lugar estavam as sedes dos principais jornais que circulavam na cidade, como *Jornal do Commercio*, *Jornal do Recife*, *Jornal Pequeno*, *Diario da Manhã* e um pouco mais afastado o *Diario de Pernambuco*. Os pensadores que ali chegavam tomavam informação das notícias que eram fixadas nas paredes das redações, sendo comentadas com os jornalistas no momento de folga nos bares e cafés que ficam ali por perto (PARAÍSO, 2001: 125).

Na Rua do Imperador funcionava o Café 15 de Novembro, ou o Café do Girão, como era mais conhecido. A sua organização atraía letrados de diversos setores, que eram premiados com o bom atendimento do Sr. Girão, proprietário do estabelecimento. O Café “Estendia mesinhas e cadeiras pela ampla calçada, ponto preferido dos políticos durante o dia, dos jornalistas, estudantes, rapazes á noite” (SETTE, 1933). Às 19 horas o movimento aumentava com os debates que tinham como lugar preferido a mesa redonda de mármore. Com o passar das horas, a empada e o café sediam espaço para a cerveja e os petiscos, preparados conforme os pedidos dos frequentadores, servidos ainda quentes pelos garçons que também “ousavam” colaborar com as discussões tão inflamadas. Nas palavras de Mario Sette, fazia-se do “15’ um meio ponto de ligação, de palestra, de gracejos, de outras cousas inocentes para a idade...” (SETTE, 1933).

No espaço debatia-se sobre os acontecimentos nacionais, como a revolta da vacina, as eleições, os movimentos patrióticos, dentre outros assuntos que embalavam os fregueses por horas. No entanto, o local também era usado apenas para os encontros passageiros, principalmente nos dias de espetáculos no Teatro de Santa Isabel. Nosso memorialista destacou, que “Quando havia companhia no Santa Izabel, dali partíamos ás 8 horas, formidavelmente de endumentaria, cheirando a [...] ‘Jeanette’, numa pose que trazia sorriso, nosso querido Girão: porque ele sabia que íamos direitinho para o paraizo” (SETTE, 1933).

No encontro da Rua do Imperador com a Primeiro de Março estava o Café Continental, mais conhecido como o Café Lafayette[5]. Nas décadas de 1920 e 1930, os diversos assuntos fervilhavam no lugar. Personagens de várias regiões procurando o Lafayette pelas notícias de um espaço que reuniam os principais nomes da intelectualidade e servia a “melhor coalhada da região”. A *Revista Ilustração Brasileira* classificou o lugar como ambiente de “reunião de políticos, corretores, desocupados e toda a variada flora e fauna de maldizentes”. Ainda segundo o periódico, as colunas jornalísticas que levavam o nome do Café colaboravam com sua fama, ainda sendo privilegiada com o “poste da rede aerea da Tramways” em sua calçada e pelos “já celebres boletins, mais ou menos rubros de que tem sido innocente suporte” para as notícias de seu cotidiano (*Ilustração Brasileira*, 1924: 199).

4 - Bozó é um jogo composto de copos e dados, onde os jovens apostavam a sorte em suas rodadas.

5 - O Café Continental estava localizado no mesmo prédio do depósito dos cigarros Lafayette, por isso o espaço ficou mais conhecido como Café Lafayette.

Vivenciada por jornalistas, políticos e estudantes, que muitas vezes saiam das aulas para discutirem os problemas sociais enfrentados pela população, como o período entre guerras e a falta de assistência do governo, a esquina da Rua do Imperador tornou-se referência entre os jovens. Souza Barros destacou a participação efetiva desses indivíduos, insuflando as discussões com informações dos debates que aconteciam na Faculdade de Direito. Para o autor, a participação de “Otacilio Alecrim, mais tarde, diretor da revista do Diretório da Faculdade de Direito. E, já na última fase, no período de 1930, os jornalistas Nilo Pereira e Esmaragdo Marroquim” (BARROS, 1972: 212) foram fundamentais para a formação do assíduo grupo de intelectuais da instituição, que se tornaram os debatedores mais exaltados da esquina.

No fragmento abaixo percebemos como se dava a funcionalidade do Café Lafayette [Figura 2] e seus principais frequentadores. O lugar agregava diversas camadas sociais, sendo o Lafayette o Café:

[...] mais importante do Recife até hoje. Café sentado, como se dizia, desses que foram abolidos porque, mais do que dinheiro na caixa, rendiam conversa fiada aos proprietários. [...] Aí, durante anos e anos, discutiram-se, da manhã à noite, entre cafezinhos e baforadas, problemas pernambucanos de toda a espécie. Negócios de compra e venda, futebol, literatura, fuxicos, acerto ou desacerto de casos políticos. O Lafayette era freqüentado por usineiros, deputados, cabos eleitorais, médicos, literatos, comerciantes, estudantes, jornalistas, até governadores (MOTA, 1971: 47 – 48).



Figura 2 - Fachada do Café Lafayette: Esquina da Rua do Imperador Pedro II com a Rua 1º de Março. Acervo digital da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ. S/d.

Na Praça da Independência, o Café Chile era um lugar destinado às pessoas com maior poder aquisitivo. Seus anúncios demonstravam a sofisticação que o diferenciava dos outros espaços da cidade, com instalações modernas e um atendimento especial. Com uma orquestra que animava o público até por volta das duas horas da manhã, que poderiam se servir dos cigarros e charutos comercializados na tabacaria no interior do estabelecimento. Diferentes de outros ambientes, seu cardápio não estava resumido ao café, à cerveja, à coalhada ou a empada, mas contava com refeições sofisticadas, como a macarronada italiana e bebidas para todos os gostos, como whisky, cervejas importadas e champagne (COUCEIRO, 2007: 07).

Na Praça da Independência, os frequentadores do Café Chile também contavam com as casas de aposta dos páreos do Jockey Club de Pernambuco. Os serviços, também, eram estendidos para aqueles que tentavam a sorte nos jogos de futebol, com destaques para os clássicos de domingo no campo do Bairro do Derby. O Clube Náutico Capibaribe, o Sport Club do Recife, o América Futebol Clube e o Santa Cruz Futebol Clube eram as principais potências do esporte no período. Aos domingos os campos lotavam, os resultados das partidas eram debatidos nas mesas dos bares e café dos bairros centrais, movimentando o Recife com torcedores das diversas “cores”.

Os debates que aconteciam nos lugares aqui apresentados não se reduziam aos espaços frequentados apenas por intelectuais, mas por indivíduos que circulavam pelas ruas, em rodas de conversas que proporcionavam a sociabilidades das discussões travadas por homens das letras. Por esse motivo, consideramos interessante fazer as análises juntos com as memórias, pois, assim, temos a oportunidade de “ouvir” os diálogos nos diversos lugares da cidade, as discussões entre os vendedores, os engraxates e os comerciantes, despertando desse modo as histórias que dormem nas ruas (CERTEAU, 2008: 201).

O espaço da rua foi por muito tempo negado entre os pesquisadores na academia, momento em que a História concentrava seus estudos aos grandes fatos e os espaços considerados da elite. Porém, percebemos o ambiente como de fundamental importância para observarmos o reflexo dos debates dos letrados no início do século XX. A rua que já foi mal afamada, “constituía um pecado tão feio! Rua tinha saído de cousa proibida e de má fama. Moleque de Rua... Povo da Rua... Mulher de Rua... [...]” (SETTE, 1952: 08), porém como nos falou Mario Sette, arruar é gostoso, proporciona descobertas e sensações que transformam nosso olhar sobre a cidade. “A rua se torna moradia para” (BENJAMIN, 1989: 35) aqueles que querem compreender as tensões de um lugar, mergulhando em seus labirintos, que fazem compreender parte da História do Recife.

Assim como as notícias dos Cafés estavam presentes nas principais páginas de vários jornais, seu perigo, também, era anunciado em algumas seções policiais. Alguns cafés foram vistos como lugares perigosos para a ordem e para as mulheres de “boa família”. Na esquina do Lafayette, as senhoras evitavam passar por sua calçada, na tentativa de fugir das cantadas disparadas pelos jovens estudantes, que ficavam à espera na porta do estabelecimento. No passar do bonde, ou no caminho para as missas no Convento Franciscano, as mães orientavam as filhas a virarem o rosto para não compartilharem dos gracejos, que eram disparados das mesas do lugar.

A boemia era um costume dos indivíduos das cidades que se diziam modernas, mentes pensantes e fervilhantes que debatiam no centro, local que con-

centrava os maiores acontecimentos da região, a capital para onde corriam os principais pensamentos de contestação social. Ideias que inspiravam os leitores mais atentos. “Momento do despertar das fantasias, liberdades e ações que aguçavam o inconsciente de muitos que pensaram a política e a cultura no início do século XX no Recife” (SEIGEL, 1992: 81, 83).

Em seu texto “Os antigos cafés do Recife”, Mario Sette apresentou as possibilidades de um Recife em mudança, que vivenciava as transformações das questões culturais, constantemente debatidas em espaços informais. Com a leitura do seu artigo, foi possível perceber parte do cotidiano boêmio dos jovens letrados na região central da cidade, seus lugares, as temáticas de discussões e as formas de sociabilidade. Desse modo, reafirmamos a importância dos usos das memórias como fonte para a produção historiográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Magdalena. *Mário Sette: o Retrato da Palavra*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2000.
- BARROS, Souza. *A Década de 20 em Pernambuco (Uma Interpretação)*. Rio de Janeiro, 1972.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo: Obras Escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRESCIANI, Maria Stella. “Permanências e ruptura no estudo das cidades”. In: FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio (org.) *Cidade e História*. Salvador: UFBA/ANPUR, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. 12ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, Michel De. *A Invenção do Cotidiano: Morar, Cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COUCEIRO, Sylvia Costa. “A sedução da noite nos cafés do Recife dos anos 1920: entre prazeres e transgressões”. XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 7, 2007, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: ANPUH, 2007. v. CD ROM.
- FREYRE, Gilberto. *Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1934.
- FREYRE, Gilberto. *Livro do Nordeste*. São Paulo: Global, 2004.
- GOMES, Ângela de Castro (org.) *Escrita de si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- LEITE, Rogerio Proença. *Contra-usos da Cidade: Lugares e Espaço Público na Experiência Urbana Contemporânea*. Campinas: Unicamp; Aracajú: UFS, 2007.
- MICELI, Sergio. *Intelectuais à Brasileira*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2001.
- MOTA, Mauro. *História em Rótulos de Cigarros*. 2ª ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisa Sociais, 1971.
- MOURA, Carlos André Silva de. “Fé, saber e poder: os intelectuais entre a Restauração Católica e a política no Recife (1930 – 1937)”. 2010. 161 p. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura Regional, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2010.
- PARAÍSO, Rostand. *A Esquina do Lafayette e Outros Tempos do Recife*. Recife: Rostand Paraíso, 2001.

- _____. *A Velha Rua Nova e Outras Histórias*. Recife: Bagaço, 2002.
- _____. *Livros, Livreiros, Livrarias*. Recife: Bagaço, 2006.
- RIO, João. *A Alma Encantadora das Ruas*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- Royal. *Diário de Pernambuco*, Recife, p. 09, 01 abr. 1934.
- SANTOS, Mário Ribeiro dos. *Trombones, Tambores, Repiques e Ganzás: a Festa das Agremiações Carnavalescas nas Ruas do Recife (1930-1945)*. Recife: SESC, 2010.
- SEIGEL, Jerrold. *Paris Boêmia: Cultura, Política e os Limites da Vida Burguesa. 1830 – 1930*. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- SETTE, Mário. *Arruar: Histórias Pitorescas do Recife Antigo*. 2° ed. Rio de Janeiro: Livraria – editora da Casa do Estudante do Brasil, 1952.
- SETTE, Mario. “Os antigos cafés do Recife”. *Diário de Pernambuco*, Recife, p. s/n, 05 fev. 1933.
- Um grande empório industrial. *Ilustração Brasileira*, Recife, p. 199, 24 jun. 1924.

Modernização urbana e educação das sensibilidades na cidade de Vitória (1890-1912)*

Urban modernization and the education of the sensibilities in the city of Vitória (1890-1912)

ARNALDO PINTO JUNIOR

Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bacharel em História pela Unicamp e doutor em Educação pela mesma universidade
apjbrasil@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho apresenta reflexões acerca do processo de modernização na cidade de Vitória, entre os anos de 1890 e 1912. Ao analisar projetos urbanísticos e discursos defendidos pelos grupos dominantes locais, procuro evidenciar as batalhas de percepções ocorridas em um cenário marcado por transformações do viver urbano, que também (re)significaram a história e a memória coletiva. Compreendendo esse processo como manifestação do avanço das concepções da modernidade capitalista no Espírito Santo, problematizo as perspectivas socioculturais que hierarquizaram conhecimentos em detrimento de memórias plurais.

Palavras-chave: História cultural; Modernidade; Educação das sensibilidades

Abstract:

This paper presents some insights about the modernization process in the city of Vitória between 1890 and 1912. By analyzing urbanistic projects and speeches supported by the local dominant groups, I aim at demonstrating the battles of perceptions which took place in an environment surrounded by transformations in the urban life, which also (re)signified the collective history and memory. While understanding this process as the manifestation of the advance of the conceptions of the capitalist modernity in the State of Espírito Santo, I problematize the socio-cultural perspectives that hierarchized knowledge in spite of plural memories.

Keywords: Cultural history; Modernity; Education of the sensibilities

* Trabalho apresentado no GT Memória e Educação das Sensibilidades

Os pesquisadores que focalizam as cidades na contemporaneidade trabalham com a complexidade de sua história, espacialidade, economia, sociedade e dos sentidos culturais relacionados ao seu contínuo desenvolvimento. A acelerada expansão dos centros urbanos, sobretudo observada a partir de meados do século XIX, está associada ao processo de avanço da modernidade capitalista. Primeiramente nos países industrializados do hemisfério Norte, posteriormente nas mais diferentes regiões do planeta, o fenômeno da urbanização produziu marcas significativas nos últimos 150 anos.

Os discursos modernos concorreram de forma efetiva para a constituição de ideais de vivências urbanas, os quais apontaram para os indelévels signos de civilidade, racionalidade, prosperidade, produtividade, segurança, saúde, dentre outros. Segundo os referidos discursos, as relações sociais nas cidades garantiriam as condições essenciais de vida ao homem moderno, sujeito afeito às temporalidades urbanas, seduzido pelas novas tecnologias e comodidades oferecidas apenas nos locais onde o atraso deixara de existir.

Entretanto, se hoje as novas gerações dialogam com o referido ideário sem apresentar grandes questionamentos, as múltiplas referências culturais dos sujeitos que viveram as transformações nos séculos XIX e XX produziram, ao mesmo tempo, encantamentos e estranhamentos, aproximações e distanciamentos, dominações e resistências. O adensamento populacional das metrópoles, os novos ritmos de vida, a perda de referências sociais, o desenraizamento dos sujeitos e exacerbação do individualismo geraram sensibilidades conflitantes (SENNETT, 1998: 261-265).

Para os homens engajados na tarefa de difundir as concepções da modernidade, inúmeros desafios deveriam ser ultrapassados: como legitimar as regras do mercado de trabalho urbano em um cenário dominado por práticas culturais do espaço rural? Como incluir os sujeitos considerados à margem do ideal de civilização? Como estabelecer paradigmas da cultura letrada em uma sociedade majoritariamente analfabeta? Como educar as sensibilidades das novas gerações no sentido de valorização dos símbolos da modernidade? Como conquistar os corações e mentes dos sujeitos hierarquicamente desqualificados pela ordem capitalista? Como adequar os espaços urbanos ao progresso capitalista? Como reformar as caóticas cidades construídas no passado?

Refletindo sobre os projetos socioculturais defendidos pelos sujeitos modernos no decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, temos a convicção de que as demandas não eram simples de serem solucionadas. O objetivo era contornar todos os empecilhos que pudessem impedir a concretização do progresso e, para se alcançar o estágio idealizado pelos preceitos civilizatórios, deveriam ser abarcadas questões legais, administrativas, educacionais, econômicas, urbanísticas, enfim, concepções socioculturais mais amplas.

Devido à abrangência dos aspectos envolvidos, as visões relativas à modernidade foram instituídas gradativamente, com avanços e retrocessos, em um processo dialético de relações de forças sociais e de (re)produção de conhecimentos.

É com este objetivo que encontramos as elites sociais do Espírito Santo no final dos oitocentos, ou seja, buscando a transformação da capital do estado, Vitória, em uma cidade moderna, capaz de representar à altura a importância de seu povo e de sua economia. Ao aproximar-se dos ideais da modernidade brasileira, as elites espírito-santenses dialogaram com modelos estabelecidos pelos padrões culturais ocidentais, trabalhando no sentido de valorizar o estado e,

principalmente, a sua capital, representação do progresso local.

Como em todos os exemplos de avanço da modernidade nos mais variados países, as contradições que envolveram o processo no Espírito Santo provocaram tensões entre as visões de passado, presente e futuro, entre a história desejada e as memórias coletivas, entre os sujeitos modernos e os sujeitos rotulados como atrasados.

A EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E A CULTURA NA MODERNIDADE

O debate referente à modernidade no mundo contemporâneo contribuiu para instigantes reflexões, mas nem sempre essas contribuições são evocadas em novas análises. Invariavelmente nos deparamos com comparações realizadas entre diferentes cidades – de países com suas respectivas especificidades – tomando-se como base os signos modernos construídos desde o século XIX. Ao desconsiderar as contradições existentes nos centros urbanos atualmente enaltecidos como exemplos a serem seguidos, ao buscar a homogeneização de distintas culturas e vivências urbanas, ao ignorar a historicidade de cada urbe e população, as superficiais comparações hierarquizam sujeitos e conhecimentos.

Esclarecendo o conceito de modernidade capitalista, fundamental para esta pesquisa, dialogamos com as contribuições do filósofo Walter Benjamin, as quais articulam os processos culturais modernos – experiências, sensibilidades e visões de mundo – ao avanço das relações capitalistas de produção. Autor de estudos que analisaram as perspectivas culturais construídas pelas sociedades capitalistas após a revolução industrial, Benjamin afirma que:

O século [XIX] não soube corresponder às novas virtualidades técnicas com uma nova ordem social. É por isso que a última palavra coube às mediações enganosas do antigo e do novo, que estão no coração de suas fantasmagorias. O mundo dominado por essas fantasmagorias é – para usarmos a expressão encontrada por Baudelaire – a Modernidade (Benjamin, 2009: 67).

Segundo a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, não existe nos estudos de Benjamin uma visão definitiva e/ou estrutural do conceito de modernidade capitalista. Para Galzerani, o pensador berlinense concebe:

(...) o conceito de modernidade intimamente articulado ao avanço do sistema capitalista. Seu olhar metodológico permite-lhe ampliar a concepção de sistema capitalista – pensando em inúmeras elaborações analíticas construídas na relação com o marxismo –, uma vez que incluiu, no interior do conceito de relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e de sensibilidades. E, na recuperação deste movimento dialético, encara a cultura ao mesmo tempo como produto e produtora das relações sociais. Permite, pois, que focalizemos as sensibilidades não como naturais ou psicologicamente compreensíveis, mas enquanto construções historicamente dadas (GALZERANI, 2002: 53-54).

Compreendemos que a metodologia benjaminiana, ao problematizar determinados desdobramentos do sistema capitalista, potencializa as análises relativas aos processos históricos, ressaltando os movimentos dialéticos das produções culturais, bem como as experiências, visões de mundo e sensibilidades humanas.

Nessa perspectiva, acreditamos que as obras do historiador Peter Gay (1988, 1999) também contribuem metodologicamente para a ampliação de nossas reflexões acerca da modernidade. Trabalhando com uma diversidade de práticas culturais, na Europa e na América do Norte durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, o referido pesquisador concebe-as inseridas historicamente na trama das relações sociais burguesas, as quais apresentaram movimentos de dominação e resistência. Ao sublinhar o difuso, mas incisivo processo de educação das sensibilidades, do qual as práticas culturais fazem parte, Gay reforça a ideia de construção coletiva dos conhecimentos. Na análise da educação das sensibilidades no período recortado, fundamentando-se na História marxista cultural e também na psicanálise, o pesquisador promove uma ampliação da própria dimensão de ser sujeito, bem como do conceito de cultura, uma vez que os considera abarcados tanto pela dimensão consciente, como pelo inconsciente. O conceito de cultura é apresentado em sua obra a partir da ideia de movimento contínuo, difuso e contraditório, de produção de visões de mundo e formas de sociabilidades e sensibilidades.

Com estes referenciais teórico-metodológicos, entendemos que a difusão das concepções de modernidade pelo mundo é mais um dos desdobramentos observados no avanço do sistema capitalista, principalmente após meados do século XIX, com a denominada Revolução Científico-Tecnológica (SEVCENKO, 1998: 8). Alicerçados na valorização das ciências, da produção de riqueza acumulativa, do contínuo progresso, da educação institucionalizada, da cultura letrada, da racionalidade técnica-instrumental, da hierarquização dos saberes, dentre outros aspectos, os discursos proferidos pelos triunfantes defensores da modernidade conquistaram, gradativamente, a aceitação e o apoio de diversas classes sociais, principalmente os integrantes das elites liberais intelectualizadas.

Acreditando que os estudos científicos potencializariam a frenética busca pelo progresso e apontando a educação como estimuladora de um processo civilizatório eficiente, os sujeitos modernos instituíram uma educação das sensibilidades que reforçou a esperança no futuro promissor, contrapondo-se ao passado menos glorioso, ou mesmo repleto de dificuldades vividas pela humanidade. Construindo hipotéticas sociedades organizadas, disciplinadas, pacíficas e justas, os discursos modernos projetavam a superação dos problemas que afligiam o mundo até aquele momento.

A esperança de prosperidade material e cultural conquistou corações e mentes a partir do século XIX, não por acaso denominado o “século das ciências”. Os discursos progressistas da modernidade associavam as pesquisas científicas e os avanços técnicos aos povos civilizados, detentores do conhecimento humano mais sofisticado. Somente os povos tecnicamente avançados poderiam desfrutar dos benefícios trazidos pela modernidade: novas drogas para o combate de enfermidades, meios de comunicação mais confiáveis, meios de transportes mais rápidos, habitações mais confortáveis e adequadas aos novos padrões de higiene, cidades projetadas para facilitar o fluxo de pessoas e mercadorias, espaços urbanos capazes de manter o desenvolvimento econômico e de disciplinar a vida social de seus habitantes.

Enquanto esses discursos não eram excludentes, sob o ponto de vista social, em sua origem liberal, as práticas cotidianas relacionadas ao capitalismo marginalizavam aqueles que não tinham condições de pagar pelos novos serviços e mercadorias disponibilizadas aos consumidores. Efetivamente, o ideal de povo que incluía todos os sujeitos estava restrito ao discurso. O cidadão moderno foi partido, as condições econômicas impulsionaram a divisão entre aqueles que poderiam pagar pelas novidades científicas e os avanços tecnológicos e aqueles que não teriam acesso “às maravilhas do mundo moderno”.

Em diversos países, os processos de urbanização das grandes e médias cidades não promoveram à maioria de seus habitantes, acessos ao saneamento básico, aos meios de transporte, à educação escolar, à assistência médica, às condições dignas de moradia, situações que acentuaram os problemas relacionados ao viver urbano.

Atendendo prioritariamente os grupos mais abastados da sociedade e, conseqüentemente, as áreas onde esses sujeitos habitavam e/ou atuavam, os projetos de modernização das cidades foram vivenciados em variadas condições pelas populações urbanas na virada do século XIX para o XX.

Dessa forma, a Revolução Científico-Tecnológica que potencializou o avanço do sistema capitalista, acabou contribuindo para o significativo aumento de práticas culturais excludentes. Pensando nos esperançosos discursos modernos, que em determinados aspectos apaziguavam as tensões sociais e minimizavam as diferenças entre sujeitos de classes distintas, o avanço do capitalismo consolidou a hierarquização sociocultural nas cidades.

No Brasil, observamos que algumas expansões urbanas tiveram início na segunda metade do século XIX. Capitais de províncias – como São Paulo, Porto Alegre, Salvador e Recife – e principalmente, a capital do país, já esboçavam um processo de metropolização neste período. A exemplo do que ocorreu em cidades norte-americanas e europeias, o processo de metropolização no Brasil intensificou a separação das classes sociais, sobretudo a partir da especulação imobiliária, fenômeno que valorizou espaços privilegiados do centro urbano, devidamente resguardado para as elites locais. Em cidades mais populosas do interior e outras capitais do país, o crescimento das áreas urbanas também seguia a mesma lógica das cidades que se transformavam em metrópoles. Trabalhadores marginalizados pelos processos de reurbanização e/ou expansão urbana no período, acabaram convivendo com problemas sérios de habitação, educação, saneamento, saúde pública e violência.

Seguindo os paradigmas da urbanização em países considerados mais avançados economicamente, discursos liberais brasileiros defenderam a expansão urbana como um ícone do desenvolvimento nacional, processo capaz de desencadear a diversificação da produção de riqueza em um país agroexportador. Transformar o Brasil em um país urbanizado era um projeto praticamente inalcançável para a sociedade rural do Império. Sonho distante sim, mas os progressistas brasileiros tinham a esperança de conquistar o status de nação civilizada. Urbanização, industrialização, educação, civilização, termos citados recorrentemente pelos liberais que defendiam as concepções da modernidade capitalista. As elites nacionais, encantadas com a modernização dos centros urbanos na Europa e nos Estados Unidos, desejavam reestruturar as ultrapassadas cidades brasileiras, mesmo que para isso a maioria da população ficasse à margem do processo de melhoramentos (PINTO JR, 2003).

UMA NOVA CAPITAL PRODUZINDO NOVOS HOMENS

Debater o moderno na América Latina é debater a cidade: a cidade americana não é apenas o produto mais genuíno da modernidade ocidental, mas também, ademais, é um produto criado como uma máquina para inventar a modernidade, estendê-la e reproduzi-la. Assim foi concebida durante a Colônia, primeiro, para situar os enclaves a partir dos quais produzir o território de modo moderno; nas repúblicas independentes, depois, para imaginar nesses territórios as nações e os Estados à imagem e semelhança da cidade e de sua cidadania; nos processos de desenvolvimento, faz tão pouco tempo, para usá-la como “polo” a partir do qual se expandir a modernidade, restituindo o contínuo rural-urbano segundo seus parâmetros, isto é, dirigidos para produzir homens social, cultural e politicamente modernos (GORELIK, 1999: 55).

Nas palavras de Adrián Gorelik, a invenção da modernidade na América Latina está relacionada ao espaço urbano. Centro das decisões políticas, as cidades irradiaram sua cultura, seja no período colonial ou pós-independência. No caso de Vitória, as imagens de uma cidade sedutora, polo de produção cultural e referência de desenvolvimento econômico não surgem com facilidade até o final do período monárquico.

As transformações urbanísticas mais acentuadas foram verificadas após a proclamação da República, em 1889. Segundo setores das elites republicanas que governaram o estado a partir deste ano, a capital espírito-santense não poderia continuar apresentando os sinais de um passado indesejável, de uma cidade pouco produtiva para os padrões modernos, modos de vida marcadamente provincianos, muito distantes das visões culturais que conquistavam cada vez mais adeptos em outras regiões do país.

A coincidência da efetiva modernização capixaba com o período republicano está relacionada aos governos estaduais empenhados no planejamento e execução desses projetos. As administrações dos presidentes do Espírito Santo, José de Mello Carvalho Muniz Freire (em dois mandatos não consecutivos, de 1892 a 1896 e 1900 a 1904) e Jerônimo de Souza Monteiro (1908-1912), são apontadas por pesquisadores como as responsáveis pelo referido processo.

Segundo o historiador Gilton Luis Ferreira, “o primeiro governante ousou no planejamento da cidade, o segundo foi responsável pela realização das diversas obras idealizadas anteriormente, dando continuidade ao processo de expansão pensado para Vitória ao término dos Oitocentos” (FERREIRA, 2009: 113).

No relatório administrativo do Presidente de estado, referente ao seu primeiro mandato, Muniz Freire explicita os problemas da capital, herdados do passado, apontando a possibilidade para a superação dos mesmos:

Vitória, cidade velha de aspecto colonial, pessimamente construída, sem alinhamento, sem esgoto, sem arquitetura, seguindo os caprichos do território, apertada entre

a baía e um grupo de montanhas, não tem campo para desenvolver-se sem a dependência de grandes despesas. En-tretanto, possui um porto em condições admiráveis, indiscutivelmente muito superior a todos os outros do Estado e um dos melhores do Brasil. (Freire, 1896: 17)

As percepções registradas no relatório de governo também deveriam circular na capital do estado antes mesmo da implantação do regime republicano. Quando afirmamos que diversos projetos de modernização foram incentivados a partir da República, não estamos descartando a existência dos mesmos no período monárquico. A historiadora Maria Stella Martins Bresciani (1976, 1982) problematiza em suas pesquisas visões historiográficas unidimensionais, portadoras de tendências deterministas. Contrapondo-se às produções mecanicistas na área, Bresciani trabalha com uma concepção de ideologia liberal como componente institutivo do social e não, simplesmente, desdobramento de um determinado processo. Ao analisar os discursos liberais entre o final do Império e início da República, Bresciani evidencia as convergências e/ou dissonâncias das correntes socioculturais em ação, apontando para a multiplicidade de vozes e projetos, destacando-se as perspectivas positivistas, românticas e católicas, as quais foram amalgamadas e fundamentaram o avanço das concepções de modernidade no Brasil.

As valiosas contribuições metodológicas apresentadas por Bresciani reafirmam a complexidade do processo histórico que envolveu a modernização de Vitória. Os referenciais da modernização urbana não nasceram com o regime republicano, muito menos eram ideias originais do movimento republicano brasileiro. Na Europa, os processos de urbanização em Londres, Paris, Madrid e Roma tiveram grande impulso com regimes monárquicos. Por outro lado, as cidades norte-americanas que passaram por grandes transformações urbanísticas eram governadas por elites republicanas.

O diferencial, no caso do relato do presidente de estado Muniz Freire, é a expressão do poder público, que reconhece uma série de problemas advindos da velha estrutura urbana. A presença do ideário moderno entre as classes dominantes no período é indiscutível, pois o antigo deve ser substituído pelo novo.

A expansão urbana de Vitória, que se desenvolveu junto ao acanhado porto desde o período colonial, não contemplava as novas demandas econômicas e socioculturais. Ruas irregulares e estreitas, que cortavam os reduzidos espaços existentes entre os aterros, os morros e o mar, confluíam para o pequeno cais de madeira, incapaz de receber grandes embarcações. O confuso trânsito de carroças e animais de transporte impedia a disciplinada e produtiva circulação de mercadorias e pessoas. Além disso, epidemias assolavam uma população desprovida de saneamento básico. Enfim, a cidade precisava superar os entraves constatados pelas autoridades para desenvolver seu potencial econômico e gerar melhores condições de vida à população.

Se a estrutura urbana da capital do estado era desalentadora até o fim do século XIX, interpretando o relato do presidente Muniz Freire, o porto poderia impulsionar as transformações idealizadas pelos preceitos das sociedades civilizadas. Apresentando “condições admiráveis”, o projeto de reestruturação do porto acabou balizando a modernização e expansão urbana de Vitória.

Para a historiadora Maria da Penha Smarzero Siqueira (2010), as obras na

região portuária tiveram um papel significativo nas intervenções urbanas empreendidas pelos poderes públicos, pois o porto representou o agente principal para o progresso de todo o Espírito Santo, além de pautar outros projetos de modernização da capital.

Siqueira analisa as transformações urbanísticas de Vitória, destacando os fundamentos do sistema capitalista e a difusão de valores burgueses que perpassavam por tal processo:

Nessa perspectiva, estruturou-se um plano de reformulação urbana em três dimensões; as obras de estruturação e o aparelhamento do porto, o saneamento da cidade e a reforma urbana, aspectos que marcaram o perfil socio-espacial da cidade, dinamizado pelo comércio do café que direcionava as relações cidade-porto (SIQUEIRA, 2010: 572).

As três dimensões enumeradas reafirmam os princípios do capitalismo nas ações dos poderes públicos espírito-santenses: estimular a produção e circulação de riquezas, ampliando os equipamentos urbanos para que estes pudessem potencializar a economia de mercado. Paralelamente, a modernização urbanística legitimaria as ações empreendidas porque proporcionaria aos moradores de Vitória condições de vida semelhantes aos das metrópoles mais desenvolvidas. A educação das sensibilidades ocorria através de desejos idealizados e expectativas de progresso contínuo, difundindo-se a crença na infalível evolução técnico-científica. Mais do que viver os benefícios do avanço da modernidade, buscou-se moldar formas de sociabilidades e sensibilidades, instituindo-se a busca incessante do novo em contraposição ao velho, seja no âmbito da mercadoria, seja no campo do conhecimento.

Apontados como os principais responsáveis pela reurbanização de Vitória, Muniz Freire e Jerônimo Monteiro eram representantes das forças políticas dominantes no estado, as quais estavam procurando estabelecer articulações socioculturais mais amplas, identificadas com as concepções da modernidade capitalista, ideário defendido por diversos setores das elites brasileiras.

Para representar melhor as transformações que as modernas elites do estado pretendiam realizar, a cidade de Vitória deveria passar por um processo de urbanização semelhante às grandes metrópoles mundiais. Sem dúvida, os sujeitos modernos do Espírito Santo estavam maravilhados com os projetos urbanísticos de Paris, Londres e Nova Iorque, pela monumentalidade de edifícios, avenidas e praças, pelos variados estilos arquitetônicos, pelos encantadores equipamentos viários. Mas a capital do Brasil possuía particularidades mais cativantes, pois existiriam certas similaridades entre o Rio de Janeiro e Vitória. Além da proximidade geográfica, os discursos das elites locais destacavam as significativas semelhanças: a ocupação litorânea, o clima, o relevo acidentado, as generosas belezas naturais, uma baía com águas tranquilas que favoreciam o comércio portuário, a posição estratégica no estado, enfim, tudo indicava que não existia melhor modelo a ser seguido.

Maior ícone da modernização urbana brasileira desde o início do século XIX, a capital do Brasil constituiu-se em paradigma emblemático para o desenvolvimento sociocultural de inúmeras cidades brasileiras (SEVCENKO, 1998). Os governantes do regime político implantado em 1889 realizaram diversos

projetos de modernização pelo país. No que se refere às questões urbanísticas, tanto os homens modernos que viviam nas cidades mais populosas como os que viviam em cidades menos desenvolvidas do país buscaram adequar seu espaço aos novos padrões.

Se compararmos as transformações higienizadora, urbanística, viária, educacional e arquitetônica de outras capitais do país, notadamente as mais populosas e politicamente mais articuladas, com os poderes do regime republicano – como eram São Paulo, Porto Alegre, Recife, Salvador – a capital do Espírito Santo não teve um volume de recursos financeiros investidos na mesma proporção, não podendo apresentar aos moradores e visitantes, obras tão monumentais e impactantes como nas referidas cidades.

A ausência de recursos mais vultosos não impediu que as transformações realizadas na capital do Espírito Santo servissem para o propósito das intervenções do estado: instituir um cenário urbano condizente ao ideário da modernidade. Junto com as novas paisagens arquitetônicas e urbanísticas da cidade, o projeto modernizador acabou renegando determinados aspectos do passado colonial, sobretudo os que faziam referência à cultura popular. Qual o valor dos conhecimentos de camponeses ou de pescadores diante dos avanços técnicos e científicos trazidos do estrangeiro? Como as memórias coletivas, transmitidas pela oralidade, podem ser mais importantes que a história política, registrada nos livros?

O processo de modernização de Vitória na virada do século XIX para o século XX pode ser comparado ao do Rio de Janeiro em diversos pontos: na execução de aterros que ampliaram a área útil da ilha, na construção de avenidas próximas ao mar, na expansão do porto e no atendimento privilegiado às classes dominantes. Fenômeno que se repetiu, respeitando-se as devidas proporções nas mais diversas cidades, a urbanização regeneradora (SEVCENKO, 1999) foi contraditória, pois se por um lado afastava os sujeitos indesejáveis e/ou considerados incapazes de habitar as áreas civilizadas, por outro atraía para as suas cercanias os responsáveis pelo trabalho doméstico diário, pelo transporte de mercadorias, pela construção civil e demais serviços braçais.

As elites que toleravam a “proximidade produtiva” dos sujeitos desqualificados pela ordem moderna – trabalhando nas casas, ruas, praças e outros logradouros –, eram as mesmas que procuravam relegar ao esquecimento as memórias coletivas que remetiam ao passado colonial. A história oficial desejada e difundida por setores elitizados da sociedade espírito-santense não conseguiu destruir as memórias sociais que guardavam as referências de um passado pouco edificante para os sujeitos modernos. Tampouco as tensões entre as versões históricas construídas pelas elites letradas e as memórias coletivas acabaram com o avanço das concepções relativas à modernidade no Espírito Santo.

Por mais que os projetos de modernização em Vitória tenham sido elaborados para concretização de projetos econômicos e atendimento de grupos específicos da sociedade local, os sentidos ambivalentes desse processo tornaram o cenário urbano um espaço pleno de conflitos e possibilidades (BERMAN, 1997: 21). Entre prédios públicos, belas residências, praças apazíveis e novas vias de trânsito, circulavam sujeitos modernos e trabalhadores urbanos, cada qual com suas expectativas e visões de mundo. A cidade moderna – centro administrativo, local de comércio, lazer e moradia – potencializou o sistema capitalista, conciliando prosperidade econômica, bem-estar e maior visibilidade aos sujeitos detentores

dos poderes. Contraditoriamente, a cidade moderna foi frequentada, cotidianamente, por trabalhadores que movimentavam casas, meios de transporte, repartições, armazéns do porto, sujeitos marginalizados na ordem capitalista, portadores de memórias e histórias dissonantes, que circularam entre os mais seletos grupos, dialogando com a cultura letrada, mas evidenciando as batalhas de percepções (GAY, 1988) constituídas nos cenários urbanos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BERMAN, Marshall. *Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar: A Aventura da Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. “Liberalismo: ideologia e controle social (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910).” 1976. 2 v. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.
- _____. *Londres e Paris no Século XIX: o Espetáculo da Pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é história, v. 52)
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FERREIRA, Gilton Luis. “Um desejo chamado metrópole: a modernização da cidade de Vitória no limiar do século XX”. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- FREIRE, José de Melo Carvalho Muniz. *Relatório do Presidente do Estado do Espírito Santo (1892-1896)*. Victoria: Typographia Nelson Costa & Companhia, 1896.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880”. 1998. 341 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- _____. “Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento em Walter Benjamin”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por Uma Cultura de Infância: Metodologias de Pesquisa com Crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)
- GAY, Peter. *A Experiência Burguesa da Rainha Vitória a Freud: a Educação dos Sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. *O Coração Desvelado: a Experiência Burguesa da Rainha Vitória a Freud*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GORELIK, Adrián. “O moderno em debate: cidade, modernidade e modernização”. In: MIRANDA, Wander Melo (org.). *Narrativas da Modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PINTO JR, Arnaldo. *A invenção da “Manchester Paulista”: embates culturais em Sorocaba (1903-1914)*. 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público: as Tirantias da Intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura Como Missão: Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. 1ª reimpr. da 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3.
- SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. "A cidade de Vitória e o porto nos princípios modernos da urbanização no início do século XX". In: *Cadernos Metr pole*. São Paulo: v. 12, n. 24, p. 565-584, jul/dez 2010.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O coletivo do eu: memória e educação das sensibilidades na experiência estética com a arte pública*

The collective of the self: memory and education
of sensitivities in aesthetic experience with public art

RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO

Pedagoga, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
rmmfurtado@uol.com.br

Resumo:

A arte presente nos espaços públicos da cidade é uma das possibilidades de interlocução do cidadão com o coletivo, com o subjetivo e/ou com o singular e apresenta-se como uma forma de atribuir sentido, evocar as potencialidades da memória e estabelecer novos diálogos. Nesse sentido, esse trabalho objetiva uma reflexão sobre as relações existentes entre os conceitos de experiência estética, educação das sensibilidades e arte pública, mediada pela compreensão do conceito de memória. A fenomenologia apresenta-se como modo mais efetivo de analisar a intersecção dos conceitos propostos.

Palavras-chave: Experiência estética; Arte pública; Memória

Abstract:

Works of art in public spaces enable citizens to interact with the collective, the subjective and/or the singular. They also create meanings, evoke memory potentialities, and establish new dialogues. Thus, this paper reflects on the existing relationships between the concepts of aesthetic experience, education of sensitivities and public art, having the concept of memory as its basis. A phenomenological approach is the most effective way to analyze such intersection of concepts.

Keywords: Aesthetic experience; Public art; Memory

* Trabalho apresentado no GT Memória e Educação das Sensibilidades

“Atuando no corpo de forças da cidade, a arte é capaz de provocar marcas indelévels em seus habitantes, torná-los sensíveis e críticos. Mais do que simples presença na cidade, a obra de arte propõe um encontro contínuo e reflexivo com o mundo”.

Quintella e Masson, 2011: 479

Este artigo busca compreender o modo como os elementos estéticos da arte pública se apresentam como eixo constituinte da experiência estética do espectador, mediados pela memória, e transpostos para as formas de manifestações da coletividade. Tomando a fenomenologia como método referencial e a pesquisa bibliográfica com autores que abordam esses aspectos conceituais sobre múltiplos enfoques, este trabalho traz elementos que contribuem para a reflexão acerca das relações acima citadas.

A cidade, como local público de convívio, incorpora a soma de inúmeros elementos que a constituem: a história, o espaço físico, o lugar, a memória, o cotidiano, a rotina, a coletividade, a subjetividade, a singularidade. O espaço público existe em função da pluralidade humana, envolvendo a complexidade das relações socioculturais e, desse modo, incorpora, também, o campo artístico como o espaço que se sustenta em função da diversidade humana e suas articulações com o mundo da arte. Esses espaços públicos assumem na contemporaneidade a condição de importantes articuladores do fragmento que cada vez mais caracteriza a sociedade e a cidade. Transitar pela cidade proporciona uma experiência ímpar que exacerba os contrastes, ao mesmo tempo em que confluem para os prazeres do caminhar, do observar detidamente os aspectos que comumente no dia a dia passam despercebidos.

Nesse sentido, a cidade se apresenta como possibilidade de construção da memória histórica, mas, sobretudo do reconhecimento da instituição da memória coletiva e das possibilidades da memória individual, “residual”, que se constitui a cada novo elemento, acrescentado pelo cotidiano e pelas singularidades que permeiam esse cotidiano. Estes elementos ultrapassam a percepção do tempo cristalizado da memória para uma perspectiva dinâmica de produção e apropriação dos elementos que a constituem e impelem para os modos de “lembrar” coletivos. Modos estes que estabelecem o “lembrar ativo”, a que se refere Gagnebin (2003: 44), o lembrar que quebra a inércia dos fatos acontecidos, porque ao recordar, estabelece conexões com os acontecimentos das diversas temporalidades para buscar sua gênese e seus múltiplos sentidos e torna-se uma “memória compartilhada”, pois inclui o outro. Andar pela cidade com os passos que “tecem lugares”, desvela características e detalhes que provocam o olhar. Para Lopes, a experiência andante alarga as possibilidades de, pelo movimento do caminhar, experienciar-se o pensamento pré-reflexivo e reflexivo. Assim,

Um e outro embrenham-se em emoções, ligando o visível (a indiscutível materialidade do espaço urbano, a sua presença física, abrindo e fechando possibilidades, oferecendo barreiras às apropriações, necessariamente finitas e enquadradas) ao invisível (memórias, sentimentos, sentidos), abrindo e construindo cenários interiores

a partir de cenários exteriores, de tal forma que o que se cria é um ambiente de síntese inteiramente novo, autênticas topografias sentimentais ou poéticas práticas do espaço (LOPES, 2008: 106).

Desse modo, a arte presente nos espaços públicos é uma das variantes de interlocução do cidadão com o coletivo e/ou com o singular e apresenta-se como um modo de atribuir sentido e estabelecer novos diálogos com os problemas e possibilidades do espaço público. Isto porque a arte consegue impregnar um objeto de puro sentimento, exteriorizando toda objetivação em sua interioridade, representando a ação e a emoção conjugadas no fazer do artista, o que reforça seu poder de comunicação, sua dimensão social.

ARTE PÚBLICA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Dentre as múltiplas abordagens possíveis para tratar a temática da arte pública na contemporaneidade, a escolha para esse trabalho foi pela experiência estética do espectador enquanto possibilidade de educação das sensibilidades na interação com a arte pública, mediadas pela memória, que institui o coletivo. O conceito de arte pública é assim trabalhado por Regatão:

O termo arte pública se aplica às obras de arte inseridas principalmente em espaços exteriores e de “livre acesso público”. É necessário sublinhar que acessibilidade pública do espaço é condição obrigatória desse conceito e, para tal, não devem existir condicionamentos de ordem social ou econômica (REGATÃO, 2007: 64-65).

Para Bonomi, “arte pública é a celebração emotiva, de visualidade coletiva, localizada, permanente, gratuita, induzida e durável.” (2007: 19). Já Ricardo Silva a define de forma mais específica:

Entendemos a Arte Pública como um conjunto de objetos artísticos que, independentemente do processo que lhes deu origem, de quem os encomendou, financiou e é seu proprietário, estão colocados em contextos urbanos, de forma permanente ou temporária, facilmente acessível aos cidadãos, e que têm a capacidade de promover a identidade de um lugar junto dos seus fruidores, involuntários e maioritariamente não especialistas, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte (SILVA, 2007: 45).

A obra de arte no espaço público não significa apenas sua inserção desarticulada dos vários elementos que a circundam, apenas pela vontade do artista ou da instituição que a financia, ela se dá também pela ruptura com o já dado, com a relação com as realidades que não são vistas, ou seja, com uma abordagem diferenciada que propicia um olhar que se cruza com o olhar do outro, em circunstâncias que alteram a ordem dos significantes, que aspiram uma percepção das reflexões instituídas pela interação desta presença do objeto estético.

EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A ARTE PÚBLICA: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

A estética, hiato divisor, mediador, catalisador e conciliador da arte e da filosofia, institui-se como a área do saber que lida desde sua gênese, com inúmeras antinomias tanto no mundo das formas como no mundo das idéias. São elas: o efêmero e o perene; o sensível e o inteligível; a presença e a ausência, o estático e o movimento, a ruptura e a continuidade. Mesmo que o termo “estética” traga a carga etimológica da sensibilidade, é a razão o que a legitima. Ela provoca deslocamentos do sentido e do significado, do racional e do sensível que se interagem no sentido de proporcionar ao espectador o aspecto pluriforme do mundo, bem como sua polissemia, refletindo o entrelaçamento de inúmeras manifestações do real que extrapolam o circuito artístico, incorporando o que Dorflès chama de “elementos meta-artísticos, para-artísticos ou até anti-artísticos” (1988: 185). Isto ocorre, segundo ele, com “o advento do descontínuo, do assimétrico, do policêntrico nas criações artísticas”; é talvez através destes elementos “que se poderá chegar a uma melhor possibilidade de entendimento recíproco entre os homens e não só no campo artístico” (DORFLES, 1988:190).

A identificação da experiência estética com a experiência fenomenológica está na própria experiência originária que é a do sentir, que antecede o ver, o pensar ou o compreender. É essa experiência que institui a presença do ser no mundo, que permite o aparecer do fenômeno. Desse modo, é preciso compreender que “a experiência estética exige uma operação análoga à redução fenomenológica e que a arte, como a fenomenologia, numa pesquisa das coisas mesmas, se orienta rumo a um retorno ao originário” (SAISON, 1999:126).

A relação do fenômeno com a consciência perceptiva evidencia a experiência vivida pelos sentidos percebidos como tais, com a suspensão de todo conhecimento anterior, desprovido das certezas da ciência, preconcebido com um olhar neófito, inaugural do fenômeno. É a interrogação intermitente que permite se atingir com rigor fenomenológico, as movimentações que indicam a ordem criadora. A encarnação de sentido, buscando as múltiplas possibilidades de manifestação do fenômeno, no mundo vivido, apresenta-se como uma atividade contínua, exigindo que todas as coisas “façam sentido” através da reflexão, cerne do pensar fenomenológico. Em geral, é a partir da visão que se efetiva a transcendência a plena abertura ao mundo, ao logos, que supera a mera representação do mundo através dos objetos. É no contato com um espaço doador de significado que a forma efetua uma “transformação constitutiva”. No contato com a obra, que é uma transcendência, essa experiência permite “voltar ao estado nascente”, aquele da indeterminação, da inquietação, da perturbação, mas também do inesgotável, do intenso, do desvelamento do novo, da cumplicidade, do indizível.

A existência da obra de arte no espaço público sustenta-se na relação da experiência do artista com a experiência do espectador. Para que essa relação se estabeleça, nela está contida, implicitamente, a relação sujeito-objeto, que determinará uma atitude fenomenológica. Há que se ressaltar a dinamicidade da arte pública no sentido de significação e reelaboração de seus aspectos constitutivos, pois enquanto produção simbólica está inserida nas relações sociais concretas, produzindo significados que produzem tensões entre o tradicional e o novo, que é o que pode produzir divergências, conflitos, e a partir daí, mudanças sociais significativas. Como nos diz Montes:

Pelas formas plurais de expressão e seu compromisso com a diversidade da arte, tão multifacetária quanto os seus públicos, a arte pública pode oferecer o diálogo e a integração das diferenças, sem contudo anular a variedade de experiências que tais diferenças refletem (1998: 285).

Nesse sentido, busco em Mikel Dufrenne, filósofo francês com ampla produção na área da estética fenomenológica, os elementos que, mesmo se referindo à arte em geral, contribuem para se pensar a arte pública no sentido de identificar as os elementos invariantes da obra de arte, aqueles que na congruência desta se mantêm uniformes, presentes em todas as artes mesmo que em maior ou menor grau e que designam sua estrutura manifestada em três aspectos: o tratamento da matéria, a temática e a expressão.

No tocante ao primeiro aspecto, Dufrenne pensa a matéria como plano do sensível, diferenciando-se do material que origina esse sensível. Nesse sentido, o material, “instrumento materializado ou humano é como a matéria da matéria. Está a serviço da experiência estética, mas em princípio, como um servidor discreto, não aparece nela” (DUFRENNE, 1992: 378), sua aparição é minimizada para que apenas dê suporte, tornando-se como que coadjuvante do sensível. Em algumas artes, o material é inerente ao sensível, como no caso da arquitetura e da escultura, em que há uma transmutação do material e ele torna-se inseparável da matéria para a composição final do objeto estético. Desse modo, “o artista apenas luta com o material para que esse desapareça aos nossos olhos como material e seja exaltado como matéria (...) expondo-se e não ocultando-se” (DUFRENNE, 1992: 379)

O material que “se nega como coisa aparecendo”, é como que a “linguagem” daquilo que Dufrenne chama de “esquemas harmônicos” responsáveis por uma aparição “sem equívoco” do sensível. A primeira função desses esquemas é a de definir, ordenar, classificar e selecionar os elementos presentes nesse meio de expressão estético, atingindo uma gama ampla de sons, cores, movimentos, linhas e superfícies, palavras e personagens. A segunda função é a de destacar alguns elementos que dão à obra uma existência única, uma “tela de fundo” de significações advindas da escolha do material por parte do artista e que “conferem ao sensível sua intensidade mais viva e sua presença mais veemente” (1992: 384). Aqui o ritmo, o tempo e o movimento são cruciais para que a obra faça sentido. Para que esse sentido seja pleno deve ser completado pela temática, contida na representação e na expressão, “que emana da obra enquanto totalidade” (1992: 387).

Então, o material transmutado em matéria é o pré-requisito para o segundo aspecto referenciado por Dufrenne como constituinte da estrutura da obra de arte: a temática. É esta que detém a “via da significação” e faz com que “o sensível da matéria se converta em signo” (1992: 388), por meio da representação que traz consigo o apelo ao conceito. A representação existe, diz Dufrenne, quando o objeto estético nos convida a deixar a aparência, o sentimento primeiro, “a imediatez do sensível” e buscar a reflexão que mostre a verdade desse objeto. Paradoxalmente, essa supressão do sensível é o que irá posteriormente exaltá-lo. E a temática escolhida pelo artista é imprescindível para que a representação revele a verdade plena do objeto estético. Essa verdade retrata a emoção despertada no artista, o que justifica sua escolha por uma dentre inúmeras outras possibilidades

num determinado momento, já que “a obra é, em si mesma, sua própria temática” (DUFRENNE, 1992: 397). E essa emoção é elevada a um grau superior quando desperta uma significação afetiva e intelectual.

Mas é ao terceiro aspecto da estrutura da obra de arte – a expressão – que Dufrenne atribui uma função maior, pois a obra inicialmente traz um mundo representado. É a imaginação enquanto categoria mediadora do conhecimento e da percepção que capta aspectos marginais desse mundo expressado no objeto estético e que desencadeia, em torno da temática, a importância da expressão. Esta é, para Dufrenne, “o que se conecta ao que é representado, embora signifique muito mais. (1992: 393). A percepção e a imaginação são então, elementos-chave para o discernimento da ambigüidade oferecida pela pluralidade de sentidos suscitados pelo objeto estético.

A percepção requer a cooperação da imaginação e do entendimento e o resultado dessa cooperação resulta no que Dufrenne chama de “sentimento”, entendido não como emoção, mas um tipo de conhecimento já que “revela um mundo”, enquanto reação a “um mundo já dado”. Este sentimento apresenta-se em vários graus e é uma resposta do ser inteiro e sua experiência acumulada para o objeto: a profundidade do objeto estético fala para a profundidade do ser. A experiência estética situa-se, então, na intersecção do sentimento com a reflexão. Assim, o processo perceptivo vai além da conversão do dado em inteligível, feito pela representação e pela retenção desse pelo entendimento. A percepção atinge uma dimensão metafísica quando se volta sobre essa experiência do conhecimento, eliminando o dualismo do “ser” e do “ter” com relação ao dado. Essa “comunhão” experimenta o contato com as coisas, abre espaço para a imaginação e efetiva a filtragem do entendimento, desembocando no sentimento, que não é o simples retorno à presença, mas uma nova relação com o imediato. O sentimento é, pois, conhecimento. E conhecimento que não é reflexivo, pois acolhe o afetivo, mas que representa um compromisso com relação ao mundo, que é sentido e não mais pensado.

O sentimento já possui um saber latente – e que, no entanto, não é reflexivo – que é reanimado quando no contato com o objeto estético. Como nos disse Fischer: “os nossos sentimentos impelem-nos para um esforço máximo de raciocínio e a nossa razão depura-nos os próprios sentimentos” (FISCHER, 1963: 13).

A atitude do espectador diante do objeto estético é, à primeira vista, um “deixar-se levar”, uma união indispensável a toda relação, um “complementar-se”. Assim, “o que conheço é o modo como ele se une a mim, e eu somente o conheço através dessa mistura que ele compõe comigo” (DUFRENNE, 1992: 527). O objeto estético impõe sua presença ao invés de se curvar à vontade do espectador. E esta possível submissão do espectador à imposição do objeto não significa passividade, mas antes uma condição primeira para que o objeto exprima sua profundidade e penetre na profundidade do ser que o contempla, evidenciando seu significado. É preciso adotar uma nova atitude diante da obra, submeter-se a ela, permitir que ela deposite no sujeito seu sentido, ser “fiel” a ela, compreender que, ao invés de gênese, há uma “autogênese” – uma participação do sujeito nesse objeto, que o faz reencontrar o movimento originário, o próprio movimento da obra, admitindo uma consubstancialidade, um estreitamento da afinidade, uma familiaridade –, abandonar a busca das causas exteriores que constituem a obra e, sobretudo, admitir uma busca de interioridade desta, uma necessidade inerente à existência.

Desse modo, “compreender a obra é assegurar-se de que ela não pode ser

nada diferente do que ela é” (DUFRENNE, 1992: 491), é deixar-se penetrar pelo seu caráter inesgotável, é mergulhar em sua profundidade e submergir no sentimento estético, nessa abertura para o mundo que o objeto estético propicia. A experiência estética é, então, “uma espécie de oscilação perpétua entre o que poderíamos chamar a atitude crítica e a atitude sentimental” (DUFRENNE, 1992: 514). Se o sentimento pode, num primeiro momento, apresentar-se confuso, desconcertado, a reflexão dá a clareza ao sentimento que está no corpo e na inteligência.

A experiência estética acontece, então, na estreita relação com o mundo, por meio do corpo. Em todo processo de conhecimento há um encontro entre um “cognoscente” e um “conhecido”, um “deparar-se com” do sujeito frente ao objeto, interligados numa correlação que é, na sua essência, diferente, desigual, pois para o sujeito só é possível captar as propriedades do objeto quando sai de si, transcende, apreende o objeto em sua essência e isso só se dá com o retorno a si pela consciência e pela consciência de algo. Síntese da relação entre a estrutura e a gênese, o exterior e o interior, a experiência estética representa um “sair de si”, em busca de novas experiências, viver, conhecer e compreender o mundo do objeto em sua gratuidade, na comunicação originária, e retornar a si. A experiência estética torna-se assim, um modo de experimentar o mundo em suas várias possibilidades, de ser-no-mundo e de estar-no-mundo, sendo atravessado pelos acontecimentos, ao mesmo tempo em que se os atravessa. A passividade receptiva é um dos processos constitutivos da experiência que ao se converter em atividade, por sua vez inconclusa, retoma a abertura necessária ao receber.

Essa atitude de abrir-se para o mundo manifesta a capacidade de mudança, de criação, de transformação do ser humano, num movimento constante de, a partir desses processos interiores, inteirar-se dos processos exteriores. O comprometimento com o mundo, a abertura a uma participação mais efetiva, que não recusa o novo é um ato fundamental pelo qual o sujeito se constitui como unidade de percepção diante de um objeto estético, assumindo as composições do mundo, fazendo dessa abertura uma irrupção de percursos nômades. Essa percepção se apresenta com todas as tensões, interrogações e sentidos da experiência vivida. A experiência estética que supõe a relação do objeto com a percepção é extremamente rica e é essa percepção que imerge o ser no mundo. Para que ocorra essa experiência, o espectador e o objeto estético não se polarizam, mas se invertem, se interagem e se complementam.

Tal experiência compreende uma relação entre o objeto e o sujeito concreto que mantém uma “relação viva com o mundo”, contida na expressividade do artista ou na interpretação do espectador, sobretudo porque esta relação conduz ao sentimento, que é, para Dufrenne, o ápice de todo o processo perceptivo. No entanto, não se pode prescindir da reflexão, que, embora necessária, por si só não dá conta dessa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte pública, de um modo mais abrangente, representa a arte que possibilita aos cidadãos um contato com os elementos estéticos que remetem diretamente às suas vivências cotidianas e à memória coletiva, e que representam um contexto cultural como um todo, independente de que os cidadãos sejam ou não um entendedores de arte, resultando que eles sintam prazer em fruir da matéria e das formas apresentadas. A forma expande-se para uma representação que in-

voca a memória coletiva, evoca uma lembrança, ao mesmo tempo que, pela plasticidade da obra conjugada ao espaço no qual se insere, suscita novos elementos estéticos e artísticos. Convém aqui uma retomada ao pensamento de Halbwachs quando este afirma que quando se evoca uma memória, o que surge inicialmente enquanto lembrança é o plano do coletivo, dos acontecimentos e experiências de um determinado grupo. Assim,

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 1990: 34).

Desse modo, a memória transcende os limites da consciência individual e estagnada nos acontecimentos comuns do cotidiano, passa a integrar-se ao espaço coletivo, ativando uma movimentação que vai de nós a nós mesmos, de nós mesmos com o outro e de nós e o outro com o coletivo, recompondo o passado e sedimentando o presente que pensa também o futuro. Para Certeau, “a memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do ‘momento oportuno’ (kairós), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar” (CERTEAU, 2007: 161) A arte, instaurada no espaço público, adquire autonomia, pois se desloca, se desvincula do cotidiano, estando no cotidiano, e ainda supera a ideia de rotina, de repetição inócua de ações, para instaurar um novo paradigma de análise do termo, como o sentido que Pais nos traz, de rota, do latim *rupta*, ruptura, para dar uma multiplicidade de sentidos ao cotidiano. Então,

(...) se o cotidiano é o que se passa quando nada se passa – na vida que escorre, em efervescência invisível –, é porque ‘o que se passa’ tem um significado ambíguo próprio do que subitamente se instala na vida, do que nela irrompe como novidade (‘o que se passou?’), mas também do que nela flui ou desliza (o que se passa...) numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade (PAIS, 2008: 30).

Segundo Dufrenne, não é possível ignorar que a consciência estética ocorra num mundo cultural que já está dado. A historicidade imbuída na obra de arte revela sua multiplicidade e sua potência indica uma “vontade de se realizar”. Vários artistas criam inúmeras obras de arte, mas somente o espectador, através da percepção estética, pode fazê-la manifestar-se enquanto objeto estético. Nesse contexto há uma “dinâmica ontológica e estesiológica”, pois é através dos sentidos que se dá o contato primeiro com o mundo, e são estes que promovem o desvelamento do objeto estético, que assume, por conta disso, uma exterioridade do aparecer ao mundo. O sentido da obra é suscitado pelo sensível, emana dele e, no entanto “o sentido é também um sentido inteligível” (DUFRENNE, 1992: 42).

Através do sentido, o mundo exterior torna-se marginal e passamos a pertencer de algum modo, ao mundo do objeto estético.

Por fim, a pertinência da arte pública é de que esta, de certa forma, privilegia o espectador leigo, que na maioria das vezes, tem contato com a arte de maneira ocasional, diferentemente daquele espectador que vai ao museu ou outros espaços expositivos especificamente de maneira intencional para ter contato com a obra de arte. Além disso, a arte no espaço público permite uma melhor compreensão da cidade. A circulação dos cidadãos, cotidianamente, é reveladora de sua relação com a cidade, que pode ser de distanciamento ou de afinidade, já que esta relação ocasiona um novo modo de olhar para si próprios, reconhecendo-se como membros atuantes nesse espaço público, no sentido de permitir que, na interação com a arte pública, estes tenham autonomia de se utilizarem da sensibilidade, da reflexão, da interrogação, da admiração e até mesmo da indiferença. E nisso consiste sua importância maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONOMI, Maria. “Reflexões”. In: LAUDANNA, Mayra (org.). *Maria Bonomi: da Gravura à Arte Pública*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. 1- Artes de Fazer*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- DORFLES, Gillo. *Elogio da Desarmonia*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- DUFRENNE, Mikel. *Phénoménologie de L'expérience Esthétique*. Paris, PUF, 1992. v. I et v.II
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Lisboa: Ulisseia, 1963.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. “O que significa elaborar o passado?” In: PUCCI, Bruno et al. *Tecnologia, Cultura e Formação...Ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- LOPES, João Teixeira. “Andante, andante: tempo para andar e descobrir um lugar”. In: ARAÚJO, Emília. DUARTE, Ana Maria. RIBEIRO, Rita. (orgs.). *O tempo, As Culturas e as Instituições: Para Uma Abordagem Sociológica do Tempo*. Lisboa: Edições Colibri, 2008.
- MONTES, Maria Lúcia. “Arte pública e cultura brasileira”. In: *Anais dos Seminários de Arte Pública*. São Paulo: SESC, 1998.
- PAIS, José Machado. *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: ICS, 2007.
- QUINTELLA, Ivy Pessôa. MASSON, Michel. “As incorporações das ações urbanas na cidade contemporânea”. In: CIRILLO, José. VENEGAS, Carolina. RODRIGUEZ, Teresa Espantoso. (orgs.). *Arte Público y Espacios Políticos: Interacciones y Fracturas en las Ciudades Latinoamericanas*. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.
- REGATÃO, José Pedro. *Arte Pública e os Novos Desafios das Intervenções no Espaço Urbano*. Lisboa: BonD, 2007.
- SAISON, Maryvonne. “Le tournant esthétique de la phénoménologie”. *Revue d'Esthétique*. Paris, n.36, 1999.
- SILVA, Ricardo Jorge dos Reis. “Arte pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública”. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes/UL, 2007. (Dissertação de Mestrado)

Comparação crítica entre demandas e técnicas de levantamento: o papel da memória em projetos de conservação e restauração arquitetônica*

Critical comparison between survey demands and techniques: the role of memory on architectural conservation and restoration projects

PEDRO MURILO GONÇALVES DE FREITAS

Arquiteto (FAU-USP), especialista em Teoria e Prática da Preservação e do Restauo de Bens Arquitetônicos e Urbanísticos e mestrando do Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Tecnologia e Cidade (FEC-Unicamp)
pmugf.arq@gmail.com

Resumo:

A restauração contemporânea tem afirmado o reconhecimento da matéria dos edifícios como preceito fundamental. Contudo, do ponto de vista operativo, esta tarefa é atividade complexa, ligada aos referenciais do intérprete. Este artigo busca apresentar estudo de caso conduzido no levantamento da capela Panagia Vlaherna, em Zakynthos, Grécia, durante workshop internacional multidisciplinar de conservação arquitetônica. Comparam-se diferentes técnicas de levantamento e representação disponíveis para discutir demandas e a aplicabilidade destes instrumentos a profissionais interessados na preservação dos edifícios.

Palavras-chave: Reconhecimento da arquitetura existente; Projeto de conservação; Métodos de levantamento

Abstract:

The contemporary restoration has been affirmative about the acknowledgement of building fabric as a fundamental precept. However, from the operational point of view, this task is a complex activity, based on interpreter's references. This article aims to present a case study conducted on the survey of Panagia Vlaherna Chapel, at Zakynthos, Greece, during an international and multidisciplinary workshop of architectural conservation. It compares different available survey and representation techniques in order to discuss demands and applicability of these instruments to professionals interested on buildings preservation.

Keywords: Acknowledgement of existing architecture; Conservation project; Survey methods

* Trabalho apresentado no GT Memória e Patrimônio: Entre Ciência e Técnica

1 - Este trabalho é parte de pesquisa de mestrado em andamento financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) denominada “O Desenho e o Reconhecimento do Objeto Histórico: os princípios metodológicos do projeto de restauro arquitetônico”, desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Regina Andrade Tirello no Grupo de Conservação e Restauro da Arquitetura e Sítios Históricos (GCOR-Arquitetura) e no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Tecnologia e Cidade da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas (FEC-Unicamp).

2 - “A restauração constitui o momento metodológico do reconhecimento da obra de arte, na sua consistência física e na sua dúplice polaridade estética e histórica, com vistas à transmissão para o futuro.” (BRANDI, 2005:30).

3 - “Restaura-se somente a matéria da obra de arte.” (BRANDI, 2005:31).

4 - Verificar, em especial, os artigos 3 e 9 da Carta de Veneza de 1964, adotada em âmbito internacional. Cf. INTERNATIONAL COUNCIL ON MONUMENTS AND SITES, 1964:2.

5 - “Il riconoscere implica l’azione della memoria che rinvia ad un già conosciuto, ma anche la capacità critica di distinguere-identificando, che è una presenza attiva, perché comporta appunto azione di orientamento e di separazione.”

Na fundamentação[1] de seu principal axioma[2] sobre a restauração, publicado pela primeira vez nos anos 1960, Cesare Brandi (2005: 25-30) buscou refletir sobre os critérios de eleição que selecionam os objetos artísticos de sua esfera comum, o conjunto de bens do “produto da atividade humana”. A Restauração, na definição brandiana, opera como ato crítico que busca restituir eficiência a estes produtos. Em seus procedimentos, privilegia como atividade o reconhecimento da substância física da obra de arte[3], representante e evocativa dos valores intrínsecos que devem ser preservados e transmitidos sem ambiguidades às gerações futuras.

Em ressonância a essas diretrizes preconizadas até hoje, a teoria da Restauração contemporânea tem afirmado o reconhecimento da matéria dos edifícios como preceito fundamental para o desenvolvimento do projeto de intervenção. Este reconhecimento é base tanto do ato crítico de restauro em si do bem arquitetônico, como no âmbito dos procedimentos de conservação da matéria arquitetônica aos pósteros. Porque transliterados estes princípios em importantes cartas e recomendações internacionais, que consolidaram a existência do campo disciplinar autônomo, este procedimento deve refletir a base de qualquer projeto em nível preservacionista[4]. Contudo, do ponto de vista operativo, este reconhecimento é atividade complexa, que envolve capacidades cognitivas específicas, ligadas aos referenciais de quem interpreta a arquitetura existente. Da mesma forma que um objeto pode conter em si e ser atribuído de valores diferentes, muitas vezes sobrepostos, um arquiteto que se ocupa em “recuperá-lo em sua eficiência” será ditado, ainda que inconscientemente, por valores intrínsecos à sua formação, sendo o mesmo válido para historiadores, sociólogos, antropólogos, engenheiros, entre outros. Por este sentido, toda a restauração e/ou conservação reclama, e deve ser, conscientemente multidisciplinar, de forma a atingir essa possível amplitude de valores do objeto – entre históricos e artísticos, mas também arquitetônicos, arqueológicos, paisagísticos, entre outros –, em todos os campos do saber. Nas palavras de Paolo Torsello (1988: 59, tradução nossa),

reconhecer implica a ação da memória que se refere a algo já conhecido, mas também à capacidade crítica de distinguir-identificando, uma presença ativa, porque comporta exatamente ações de orientação e separação”[5].

Assim, apesar da existência dos enunciados brandianos, do ponto de vista prático, um mesmo edifício pode ser lido de diferentes maneiras, levando também à possibilidades de projeto independentes (ou contraditórias), que variam, desde o estudo da matéria do ponto de vista estritamente arqueológico à sugestões arquitetônicas de recuperação ou transformação espacial e funcional. Reconhecer a matéria arquitetônica, porque atividade subjetiva, refere-se às necessidades cognitivas da memória do intérprete, que resulta, enquanto processo, na seleção histórica dos edifícios.

Por analogia à dialética do binômio documento/monumento explicada por Jacques Le Goff (1990: 545), ocupar-se da preservação dos edifícios é uma ativida-

de que se orienta por valores e saberes em relação ao objeto que se dispõe à seleção (ou não), num debate que engloba o arcabouço teórico e o conhecimento técnico de diferentes profissionais que atuam na preservação dos bens culturais[6].

Portanto, diante da ampliação do conceito de patrimônio nos últimos anos, que torna esta situação, pela natureza prática, ainda mais inevitável – ou seja, é impossível tudo preservar –, cabe a questão no plano dos instrumentos: de que forma, com que métodos e técnicas, deve ser imprescindível ao “ato crítico”, emanado pela teoria, torná-lo o mais amplo possível, que considere, ao menos em sua maior parte, todo o universo de saberes que potencialmente estão presentes de forma difusa nos bens culturais? Será que isso é possível?

O DESENHO DE LEVANTAMENTO: LEITURAS E DEMANDAS

No Brasil, existe uma tendência a associar o registro da arquitetura à atividade do arquiteto. Com sua prática, seus métodos e recursos, o levantamento – ato no projeto de registrar a arquitetura – é, normalmente, uma representação do espaço da intervenção que pretende executar. Neste momento, pela sua observação fixa na composição do espaço, ou pela busca métrica do conjunto, em geral, detém-se em elementos secundários de forma subjetiva. Uma tomada elétrica ou a esquadria de uma porta, por exemplo, embora sejam características essenciais para o planejamento de um *layout*, que fogem e interferem no espaço delimitado pelas paredes, são corriqueiramente representados sob forma de convenções pre-estabelecidas, em que sua posição real no espaço, não corresponde exatamente à sua localização. Estes elementos, normalmente, são classificados de forma tipológica e temática, em um detalhamento posterior.

Em oposição, um arqueólogo, por conceber toda a resultante material de um sítio ou estrutura como fator condicionante de sua pesquisa, detém-se de forma exaustiva e cuidadosa em cada unidade física que pretende documentar, na arquitetura ou no terreno. Na concepção de um arqueólogo, pela resultante de sua formação, a representação do espaço está totalmente condicionada pela fidelidade material do objeto que representa. A posição de um osso numa câmara funerária, ou a composição estratigráfica de uma pintura parietal, ou das camadas do solo ou das técnicas construtivas aplicadas, pode levá-lo à conclusões paradigmáticas importantes, ainda que nem sempre condicionadas pela percepção espacial do conjunto que possa orientá-lo em suas conjecturas.

Em projetos de conservação e/ou restauração, este conflito é evidente. Na medida em que componentes espaciais e associações materiais se revelam paulatinamente processos de evidência histórica e/ou de sistemas e técnicas de construção tradicionais alteradas ou intactas, a percepção destes elementos depende de uma complexa operação interativa entre variados campos do saber. Mesmo que a restauração, para ser efetiva, requeira das instâncias da função e do uso como garantias de preservação do edifício – que evidentemente relacionam o projeto a uma base arquitetônica –, a representação deficiente de um objeto pode não suscitar a evidência de processos de degradação material e levar a um reconhecimento global inadequado do bem cultural.

Destaca Daniela Manacorda (2009: 113-114, tradução nossa), portanto, resumindo o seguinte dilema em âmbito profissional:

Entre arqueólogos e arquitetos – que trabalham num canteiro de escavação urbana e de restauração de edifi-

6 - Aspectos similares podem ser verificados nas políticas de inventário e tombamento de bens culturais e indicam a responsabilidade do papel do profissional da preservação enquanto mediadores simbólicos de um importante processo de seleção histórica. Cf. FONSECA, 2009:22.

7 - *“Tra archeologi e architetti – che operano nei cantieri di scavo urbano e di restauro dell’edilizia storica – è in corso da tempo un dibattito, che trae spunto da una riconosciuta distinzione di ruoli, ma esprime la convinzione che occorra ristabilire una cultura comune nell’approccio agli aspetti materiali degli insediamenti urbani. C’è un problema reale di formazione archeologica degli architetti e un problema di educazione degli archeologi alla cultura della progettazione.”*

8 - *“Non sarà superfluo rammentare come proprio l’analisi diretta, eseguita a vista e con il solo strumento del disegno, possa dare risultati imprevedibili e di grande soddisfazione; essa sarà tanto più efficace quanto più l’operatore risulterà ben addestrato e capace di padroneggiare i metodi della rappresentazione, insieme con la storia dell’architettura, le tecniche diagnostiche, la teoria e la pratica del restauro.”* (Grifos meus).

cios históricos – está em curso há tempos um debate que traz em princípio uma reconhecida distinção de papéis, mas exprime a convicção da necessidade de restabelecer uma cultura comum na abordagem dos aspectos materiais dos sítios urbanos. É um problema real de formação arqueológica dos arquitetos e um problema de educação dos arqueólogos à cultura da projeção[7].

Entende-se que, diante dessa reconhecida necessidade, em um projeto de restauração ou conservação, uma “cultura comum”, ao menos inicialmente, se faz pelo desenho arquitetônico, que se coloca metodologicamente como princípio de estudo preventivo essencial (SANPAOLESI, 1980: 61) e é requerido de forma ampla por profissionais de diversas formações enquanto equilíbrio de linguagens (FREITAS; TIRELLO, 2010: 6). O levantamento, atividade que precede qualquer ato sobre a arquitetura, é procedimento basilar não apenas em âmbito instrumental, mas é aquele elemento essencial no processo de projeto de conservação e/ou de restauração que subsiste à sua fidedignidade técnica, verificação e compreensão em uma síntese crítica, em diversos aspectos que confluem de modo preciso nos bens que se registra (ECKSTEIN, 1999: 11). Conforme aponta Giovanni Carbonara (1989: 85, tradução nossa, grifos nossos),

Não será supérfluo recordar como a própria análise direta, executada à vista e com um só instrumento de desenho, pode dar resultados imprevisíveis e de grande satisfação; essa será tanto mais eficaz quanto mais o operador for bem adestrado e capaz de padronizar os métodos de representação, em conjunto com a história da arquitetura, as técnicas diagnósticas, a teoria e a prática do restauro[8].

Assim, em acordo com a disciplina da Restauração contemporânea, o ato de levantar, cadastrar, medir reafirma-se como prática imprescindível ao registro dos valores históricos plenos de uma dada obra, que, ao se tornarem documentos – derivação do latim *docere*, que significa ensinar, demonstrar – em diversos suportes descritivos como croquis, elevações, plantas e perspectivas, em escalas adequadas e coerentes à representação exata do objeto de estudo, permitem a difusão do conteúdo histórico e estético dos bens, numa dimensão tão mais abrangente quanto possível e que interessa à crítica arquitetônica, à projeção atual e à pesquisa em diversas áreas do conhecimento correlatas.

A essas possibilidades soma-se, ainda, o desenvolvimento do campo da representação gráfica, que hoje conta com o auxílio de diversos meios computacionais e vem sugerindo novos suportes de gestão e manipulação da informação à área da preservação. Estes podem hoje

(...) constituir-se em uma instância qualificada de análise dos objetos do passado, desde que adequadamente balizados por documentos escritos e formas que os constituem e caracterizam. Sua concepção legitima-se quando apoiada em pesquisas multidisciplinares e em avaliações críticas da qualidade dos conteúdos históricos

expressos nos e pelos bens culturais que se quer representar (TIRELLO, 2008: 2).

Este artigo busca colocar em discussão um estudo de caso conduzido em *workshop* internacional durante as atividades de conservação de uma capela de meados do século XIX, em Zakynthos, Grécia. Com base nesses princípios, viu-se comparar diferentes técnicas de levantamento e representação disponíveis a projetos de conservação para discutir a aplicabilidade destes instrumentos em uma visão mais ampla de profissionais interessados na preservação dos edifícios.

ESTUDO DE CASO

O *workshop*, denominado Project Romiri[9], teve o objetivo de reunir uma equipe de jovens especialistas, entre arquitetos, historiadores da arte, conservadores e arqueólogos, para discussão de conceitos teóricos e metodológicos da conservação por meio de estudos de casos aplicados em bens culturais gregos. A importância do evento – centrado na capela familiar denominada *Panagia Vlaherna*, próxima à localidade de Romiri, na cidade de Zakynthos, situada na ilha de Zante, Grécia [Figura 1] – residiu nas dimensões reduzidas da edificação, o que permitiu a organização de seminários temáticos em cinco semanas – contexto, levantamento, diagnóstico, intervenção e disseminação –, em que foram trabalhadas todas as etapas necessárias para a conservação do bem, garantia de uma visão completa dos procedimentos de projeto e intervenção.

A metodologia de trabalho do evento relacionava estudos que implicavam



Figura 1 – A capela familiar Panagia Vlaherna, antes e durante os trabalhos do *workshop*. Fotos do autor, 2011.

um gradual reconhecimento da matéria construída, de atividades antecedidas por palestras convidadas que, em seguida, direcionavam sua aplicação à solução de problemas relacionados ao objeto de trabalho. Esta combinação, por assim dizer “focada” no edifício, permitiu o enfrentamento direto de posturas teóricas face a procedimentos práticos, deixando evidente, a partir de uma associação que emana exclusivamente do canteiro, a necessária verificação de determinados construtos teóricos em casos específicos, nem sempre aplicáveis enquanto princípios, para ampliar o leque de abordagens existentes e possíveis sobre o objeto histórico entre esses diferentes profissionais.

Como procuramos discutir desde o início, os aspectos abordados neste artigo são referentes à segunda semana de atividades, relacionada à prática de levantamentos métricos e coleta de dados da arquitetura existente, objeto também de nosso interesse na pesquisa de mestrado em andamento[10]. Para esse fim, foram utilizados três dife-

9 - Evento organizado pela Diadrasis Interdisciplinary Research on Archaeological & Architectural Conservation, com apoio da Universidade de York, Reino Unido, do International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property (ICCROM, Itália) e do Ministério da Cultura da Grécia, com chamada internacional de inscrição a arquitetos, engenheiros civis, arqueólogos, historiadores e conservadores. Cf. DIADRASIS INTERDISCIPLINARY RESEARCH ON ARCHAEOLOGICAL & ARCHITECTURAL CONSERVATION, 2011.

10 - Por este motivo, a participação neste *workshop* teve o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e o Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Campinas (Faepex-Unicamp), instituições às quais agradecemos o apoio concedido para participação no evento.

rentes métodos diretos ou indiretos, comumente aplicados a projetos de conservação e/ou restauração –, desenho à mão, em imagem retificada e escaneamento tridimensional – para discuti-los em sua aplicabilidade, vantagens e limites operativos.

DESENHO A MÃO

O desenho à mão, embora aparentemente trivial e tradicionalmente relacionado à dimensão artística, é atividade que requer especialização e controle científico para os fins a que se destina no projeto de conservação. Ao representar a matéria para fins documentais, é uma atividade que passa, necessariamente, pelo crivo e competência artística do desenhista, seu intérprete, mas que requer planejamento e uma condução racional relativa ao objeto para que assuma o valor científico de que se solicita (DOCCI; MAESTRI, 2009: 67).

Sob uma retícula previamente estabelecida nas fachadas do edifício, com fios de prumo a distâncias equivalentes, estabeleceram-se os planos e pontos referenciais de suporte ao processo de documentação da arquitetura, sejam horizontais, relacionados à elaboração das plantas do edifício, sejam verticais, em relação às elevações exteriores e interiores. Os instrumentos utilizados para a elaboração do registro arquitetônico foram simples e tradicionais: uma prancha rígida suportou um papel vegetal, selecionada por conter distorções métricas por dilatação; nele, registrou-se com uma lapiseira grafite profissional a informação primária da matéria arquitetônica obtida por triangulação (principalmente das plantas) ou retangulação (elevações), em relação a estes pontos e planos no desenho. A partir do momento em que determinadas quadrículas tinham a informação finalizada, referindo-se ao posicionamento de pontos marcantes à evidência de cortes e formatos característicos das pedras aparentes, o desenho era completado por proporção visual direta [Figura 2].

As vantagens do desenho à mão estão, essencialmente, relacionadas à sua

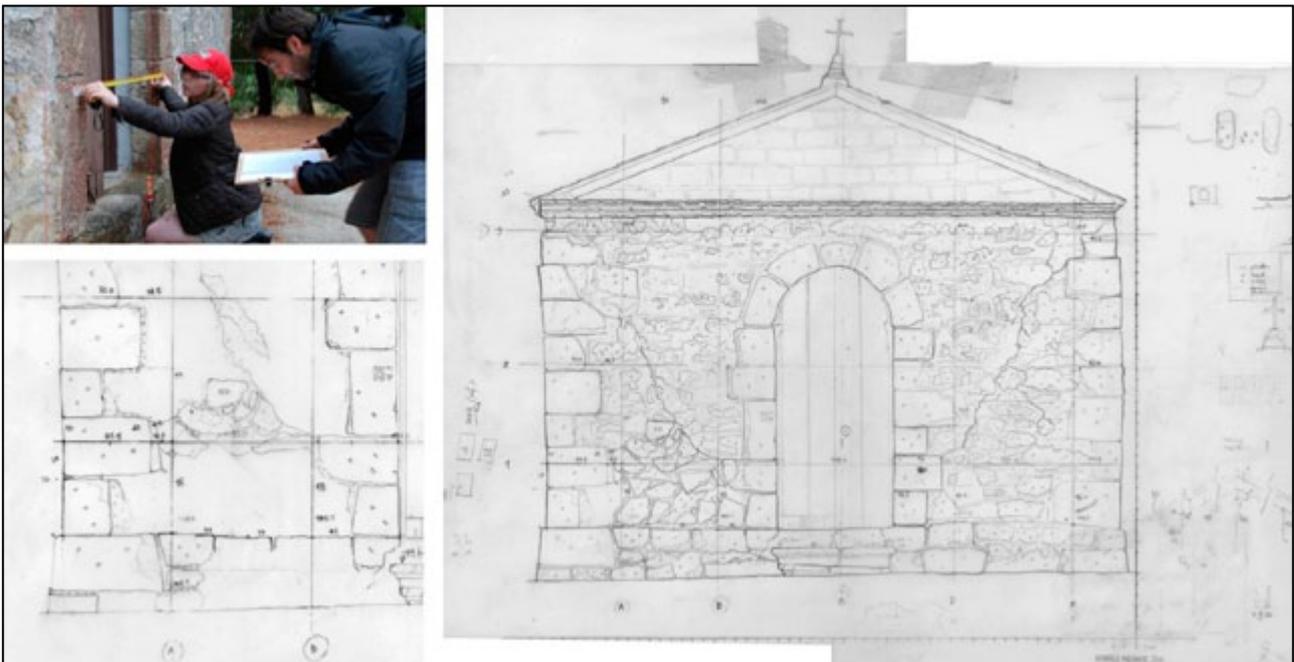


Figura 2 – Processo de levantamento métrico direto com registro à mão livre. Foto: Lucía Gómez-Robles; Desenhos do autor. Acervo Diadrasis, 2011.

fenomenologia cognitiva, facilidade e flexibilidade de produção e baixo custo material. O contato direto com o objeto permitiu rever medidas de controle inconsistentes, confrontar informações intrincadas e, essencialmente, conhecer e documentar a fundo a matéria arquitetônica, exaurida ao máximo possível. Por este motivo, do ponto de vista da conservação, também porque tradicionalmente associado (e em congruência) à premissas arqueológicas, o ato de desenhar estabelecia no intérprete da matéria construída uma essencial conexão com o objeto, tornando-o tangível em muitos aspectos, desde formais como também relativos a processos de compreensão histórico-crítica (CARBONARA, 1989: 92). Desse modo, é uma atividade que, pela natureza, remove a subjetividade na representação documental do edifício construído e permite análises mais profundas e coerentes.

No entanto, o tempo – ao fim considerado reduzido para a atividade no *workshop* – refletiu as limitações do uso prático do desenho à mão, cujo trabalho em uma semana resultou em poucos produtos. A eficiência de uma morosa atividade exige, em contrapartida ao baixo custo material, um alto custo humano. Como experimento, todavia, implicou um conhecimento do objeto fundamental para as atividades posteriores, previstas na preservação do edifício.

DESENHO COM IMAGEM RETIFICADA

A imagem retificada ou ortofoto tem ampliado seus usos a levantamentos métricos-arquitetônicos pela difusão de novos programas de computador que possibilitam a rápida edição fotográfica, antes associada a instrumentos complexos[11]. Seu uso tem permeado o campo da preservação por garantir rápida documentação técnica dos bens e, como procedimento facilitador, permitir estabelecer uma referência gráfica com uma grande quantidade de informações não documentadas à primeira vista, ou de difícil interpretação e representação, como cores e texturas. A fotografia, nesse sentido, retificada em sua grandeza topológica (CATTANI, FIORINI, 2004: 317), complementa e permite confluir desde estudos de natureza construtiva (entre patologias e interações materiais) a cadastros somente morfológicos sobre o objeto arquitetônico.

Na capela, com base nos planos de referência já criados, procedeu-se à tomada de fotografias das fachadas, buscando-se a maior ocupação possível do objeto no quadro da imagem, de modo a evitar perdas de resolução. Em desenho de apoio, anotou-se a posição dos alvos fixos a determinados elementos arquitetônicos para estabelecer o posicionamento em verdadeira grandeza desses pontos em um sistema de coordenadas CAD. A orientação da tomada das fotografias, para máxima eficiência exigida pelo projeto, teve, ainda, base referencial cromática e compreendeu discussões sobre a resolução esperada para impressão escalada, sobretudo como produto final útil ao *workshop* em andamento. Após a inserção dos dados para calibragem da câmera, a retificação foi, assim, conduzida por um processo de verificação do erro entre os pontos selecionados, devendo que fossem ao máximo coplanares e distribuídos pelo objeto, caso contrário este erro seria calculado e oferecido ao operador para refazer o processo, oferecer mais pontos de suporte ou aceitar o erro gerado pela operação. A partir da imagem retificada em um plano ortogonal, foi possível elaborar o desenho vetorial da edificação com o auxílio de programas CAD [Figura 3].

Do ponto de vista operacional, as vantagens da retificação fotográfica são

11 - Os programas disponíveis para a retificação de imagens estão em constante mutação, característica do mercado e da pesquisa recente em tecnologia da informação; comuns no campo da geomática, contudo, pode-se dizer que os atuais programas de baixo custo se baseiam essencialmente em procedimentos tradicionais de fotogrametria, executados por algoritmos de correção geométrica da informação obtida em um mapa de pixels (a imagem). Atuam na correção das distorções da tomada fotográfica – seja pela lente da câmera, seja pela perspectiva – a sistemas referenciados por pontos pré-estabelecidos, podendo ser em somente um plano (ortofoto), como em comandos simples de edição (*crop: perspective*) oferecidos pelo Adobe Photoshop ou o plugin Photoplan para AutoCAD, ou em vários planos simultaneamente (*estereoscopia*), como o PhotoModeler, entre outros.

Entende-se por consumo de recursos materiais, não somente o gasto de material no processo de levantamento, mas também o consumo indireto relacionado à manutenção do equipamento de campo e/ou aquisição de programas de computador.



Figura 3 - Processo de retificação fotográfica com uso de sistemas computacionais simples (no caso, plugin PhotoPlan para AutoCAD). Fotos e desenhos do autor. Acervo Diadrisis, 2011.

muitas e isso explica sua popularidade atual, especialmente na produção de mosaicos ortofotográficos, que remetem às tradicionais documentações fotográficas por montagem panorâmica em projetos de conservação. Além da redução de tempo na documentação do objeto, podem ser aplicadas em casos de emergência ou de tempo reduzido. Ainda, quando combinada ao desenho à mão *in situ*, realizado em adequada representação escalar, tornam-se fontes complementares de suporte ao projeto de conservação, e assumem, pela natureza do registro fotográfico, um importante significado expressivo (SANPAOLESI, 1980: 66).

A transferência do dado fotográfico é, contudo, geralmente realizada numa locação remota, independente do objeto. Desnecessário dizer que medições diretas prévias são necessárias, sendo que a técnica se limita a produtos verticais (fachadas) e planos lisos, mas que ainda pode ser utilizada em objetos complexos, desde que seja realizado um criterioso planejamento e controle de erros. Assim, embora seja registrada uma imagem em alta resolução, a informação oferecida ainda precisa ser interpretada de forma eficiente para que os dados relevantes sejam dela extraídos, já que o processo de retificação bidimensional não corrige automaticamente distorções de materiais não coplanares à referência preestabelecida. Tais distorções demonstram, muitas vezes quando acontecem, a pouca relação deste método de documentação entre a matéria da arquitetura e o operador.

DESENHO COM ESCANEAMENTO A LASER

Da mesma forma que as ortofotos, o escaneamento a laser (ou digitalização 3D) tem sido uma alternativa compatível a projetos de conservação e/ou restauração. Por produzirem imagens em alta resolução e quantidade de dados combinados em uma “nuvem de pontos” tridimensional, relacionam o objeto à sua representação de modo intrínseco, sendo que o produto obtido por esse método compõe um modelo reduzido do objeto, passível de inúmeras aplicações analíticas e/ou documentais.

O escaneamento a laser da capela realizado no *workshop* foi, simultaneamente, aplicado aos dois métodos anteriores para comparação de sua efetividade enquanto parte do projeto em andamento. Para criação do modelo tridimensional, foi utilizado escâner de médio alcance em seis principais pontos ao redor do objeto e cinco pontos no seu interior, determinando-se, previamente, a divergência do feixe de lasers de acordo

com a resolução solicitada e o ângulo de abertura vertical e horizontal do campo visual (*field-of-view*). Após o registro automatizado, gerou-se a nuvem de pontos que foi trabalhada de forma a eliminar ruídos ambientais indesejados, como vegetação aparente, movimentação e sombras por projeção em programas de manipulação específicos. Em seguida, de posse do modelo, foram realizadas imagens em épura simples e cortes horizontais a diversas alturas, para continuidade dos trabalhos do evento [Figura 4].

Por utilizar ferramentas de alta precisão, este método tem entre suas prin-

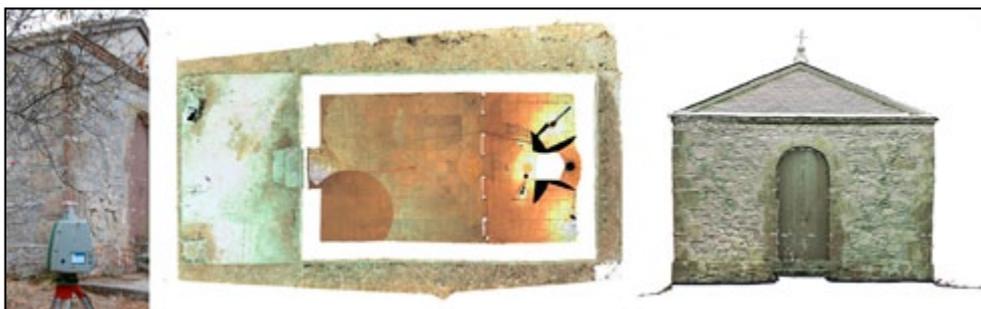


Figura 4 – Escaneamento tridimensional a laser em campo e produtos oferecidos (planta a 1m do solo e fachada) após edição da nuvem de pontos obtida (no caso, estação Leica ScanStation C5 e edição realizada em programas da linha Leica, CloudWorx e Cyclone). Foto: Lucía Gómez-Robles; Desenhos: Katie Simon. Acervo Diadrisis, 2011.

cipais vantagens a acuidade do dado material, obtida em pouco tempo. No planejamento geral do levantamento, permite que sejam dimensionadas de forma precisa os recursos utilizados para se obter os produtos solicitados, que podem ser conseguidos, também, em casos emergenciais e serem realizadas as operações de coleta quantas vezes forem necessárias. É, ainda, uma tecnologia cuja total aplicação em projetos de conservação e restauração ainda está por ser testada completamente.

Por essa razão, aí residem suas principais desvantagens, além do alto custo de aquisição e manutenção, tanto do equipamento quanto dos programas de computador utilizados. Como processo que utiliza um feixe de lasers rebatidos sobre objetos opacos dentro do campo de visão determinado, o equipamento registra a completa condição da cena, gerando uma enorme quantidade de informação, por vezes irrelevantes. Embora a aquisição do dado material seja veloz, o processamento dessa informação é bastante lento e dependente da interação do operador, gerando produtos que são, no âmbito da conservação, por vezes facilmente obtidos com outros métodos alternativos, mais simples e menos custosos, além de colocar dúvidas sobre a acessibilidade e preservação do dado digital após um longo período de tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aplicação dos três processos, realizada individualmente durante o workshop Project Romiri, um comparativo dos métodos de levantamento foi realizado [Tabela 1].

Diante da busca por essas “vantagens” e “desvantagens” entre a equipe multidisciplinar, ficou evidente que há uma necessidade intrínseca nesses métodos – aplicáveis em etapas distintas em cada um deles – de caracterizar (pela noção de distorção ou controle do erro) a interação direta do usuário com o instrumento utilizado para extrair do objeto levantado uma efetiva e relevante informação, independente do processo. Desse modo, torna-se óbvio que os

processos automatizados, ainda que qualificados recentemente pela capacidade de economizar tempo nos procedimentos e possibilitar reproduções digitais do documento, ainda não podem substituir a interação do usuário do instrumento com a matéria da arquitetura, substância inegável do bem cultural.

Nesse sentido, e recuperando nossa questão inicial, embora a verificação das téc-

	Desenho a mão	Desenho em imagem retificada	Desenho com escaneamento a laser
Natureza do registro	Arqueológica	Arquitetônica	Arqueológica e/ou Arquitetônica
Automação	Inexistente	Baixa	Alta
Acuidade	Subjetiva	Subjetiva	Objetiva
Controle de erros	Focada no objeto	Em local remoto	Em local remoto
Consumo de recursos humanos na aquisição de dados no processamento de dados	Alto Alto	Médio Alto	Baixo Alto
Consumo de recursos materiais Na aquisição de dados No processamento de dados	Baixo Baixo	Médio Alto	Alto Alto
Reprodutibilidade do documento	Limitada	Alta	Alta

Tabela 1 – Quadro comparativo.

nicas disponíveis, a consciência do contexto do levantamento enquanto processo cognitivo determinou que, ao final dos testes elaborados, fosse revisto o protocolo de análise em relação ao tipo de reconhecimento da matéria solicitado. Concluiu-se que o maior ganho desse estudo de caso não foi, portanto, identificar as técnicas, mas sim comparar, através do referencial teórico e profissional de cada um, as demandas esperadas em relação aos resultados efetivamente obtidos. A equipe de trabalho, suas especialidades, formas de controle crítico e tipos de solicitações gráficas foram reagrupadas na seguinte tabela [Tabela 2]:

Chegou-se à conclusão que, enquanto historiadores da arte dependem de uma

	Historiadores da Arte	Arquitetos	Conservadores	Arqueólogos
Participantes	1	4	2	1
Especialidades	Catlogação de acervo	Conservação e Restauro; Planejamento Urbano; Análise Estrutural	Materiais Pétreos	Arqueologia da Arquitetura
Controle Crítico	Fontes indiretas	Fontes diretas e	Fontes diretas e indiretas	Fontes diretas indiretas
Solicitação	Tipológica	Espacial	Interativa	Material

Tabela 2 – Relação entre demandas e técnicas disponíveis

associação tipológica e fontes indiretas para conseguirem identificar precisamente em seu campo de trabalho o objeto com o qual irão lidar, arqueológicos têm em si uma intrínseca necessidade de trabalhar exclusivamente com a matéria dos edifícios e fontes diretas, ou seja, exclusivamente a construção, para poderem chegar à conclusões cientificamente válidas. No meio do caminho entre esses pólos, situam-se arquitetos e conservadores, que embora possam gravitar entre formas de controle crítico relacionado a documentos sobre o objeto (fonte indireta) ou à própria matéria (fonte direta), tendem a divergirem no tipo de resultante gráfica necessária para o entendimento do bem cultural, de seus principais problemas e das formas de abordagem para a elaboração do projeto (espacial ou interativa). Uma forma de resolver essa questão entre todos, foi, sem

dúvida, o diálogo.

Em conclusão, em sua possível aplicação em projetos de conservação e restauração, pode-se afirmar que cada uma delas, cada tecnologia, pode ser aplicada para produzir resultados efetivos. No entanto, devido ao papel da memória no reconhecimento da arquitetura existente, tais ações só serão válidas e eficazes desde que o usuário saiba extrair a partir de sua experiência objetiva a informação do dado coletado, em acordo com fins preservacionistas previamente estabelecidos multidisciplinarmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDI, Cesare. *Teoria da Restauração*. Tradução de Beatriz Mugayar Kühl. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2005.
- CARBONARA, Giovanni. “Disegnare per il restauro”. In: *Disegnare Idee Immagini*, n. 0, Anno I, p. 85-94, 1989.
- CATTANI Maurizio; FIORINI, Andrea. “Topologia: identificazione, significato e valenza nella ricerca archeologica”. *Archeologia e Calcolatori*, n. 15, p. 317-340, 2004.
- DIADRASIS INTERDISCIPLINARY RESEARCH ON ARCHAEOLOGICAL & ARCHITECTURAL CONSERVATION. The “Romiri Project” Workshop. Athens: Diadrasis, 2011. Disponível em: <<http://www.diadrasis.org/projects/romiri/>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- DOCCI, Mario; MAESTRI, Diego. *Manuale di Rilevamento Architettonico e Urbano*. 2 ed. amp. Roma: Laterza, 2009.
- ECKSTEIN, Günther. *Empfehlungen für Baudokumentationen*, Stuttgart: Landesdenkmalamt Baden-Württemberg; Konrad Theiss Verlag, 1999. (Arbeitsheft, 7).
- ECO, Umberto. “Entrevista: informação demais faz mal”. In: *Época*, São Paulo, n. 711, p. 46-49, 2 jan. 2012.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.
- FREITAS, Pedro Murilo Gonçalves de; TIRELLO, Regina Andrade. “A síntese gráfica no processo de projeto de restauração arquitetônica”. *ARQ.DOC 2010: Documentação do patrimônio arquitetônico com o uso de tecnologias digitais*, 1., 2010. Salvador. Anais Eletrônicos... Salvador: LCAD; FAUFBA, 2010. v. 1, fasc. Trab_25, p. 1-12. 1 CD-ROM.
- INTERNATIONAL COUNCIL ON MONUMENTS AND SITES. Carta Internacional sobre la Conservación y Restauración e Monumentos y Sitios (Carta de Venecia – 1964). ICOMOS, [S.l.], 1964.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão et. al. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- MANACORDA, Daniela. *Prima Lezione di Archeologia*. 5 ed. Roma: Laterza, 2009.
- SANPAOLESI, Piero. *Discorso sulla Metodologia Generale del Restauro dei Monumenti*. 2. ed. Firenze: EDAM, 1980.
- TORSELLO, Benito Paolo. *La Materia del Restauro: Tecniche e Teorie Analitiche*. Venezia: Marsilio, 1988.

Onde você estava em 11/09/2001? Traços da memória coletiva na Web*

Where were you on 09/11/2001?
Traces of the collective memory on the Web

ANA LÚCIA MIGOWSKI DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação/UFRGS
e membro do Laboratório de Interação Mediada por Computador (LIMC - UFRGS)
anamigo@gmail.com

Resumo:

O presente artigo propõe uma reflexão a respeito do modo como a memória coletiva vem sendo construída a partir da comunicação mediada por computador. A análise tomará como pontos de partida produtos midiáticos criados para a rememoração dos atentados ao World Trade Center, em Nova Iorque, que completaram uma década em 2011. Esse evento adquiriu grande repercussão em todo mundo, gerando mobilizações sociais em diversos âmbitos. Ver-se-á como as possibilidades de interação, dos meios digitais de comunicação, potencializam o compartilhamento de experiências de indivíduos direta ou indiretamente marcados pelo evento em questão. Além disso, serão identificados movimentos emergentes e coletivamente organizados em sites de redes sociais que também objetivam a recuperação de testemunhos daqueles que viveram de algum modo o acontecimento.

Palavras-chave: Memória coletiva; Web; 11 de setembro.

Abstract:

The present paper proposes a reflexion about the way collective memories have been constructed through the computer mediated communication. The analyses starting point will be media products created for the remembrance of the World Trade Centre attacks, in New York, that completed a decade in 2011. This event acquired a huge repercussion in the whole world, generating social mobilizations in many spheres. It will be possible to note how the interaction possibilities of the digital communication media maximize the experience sharing of individuals directed or undirected marked by the event. Furthermore, will be identified emergent and collectively organized movements in social network sites that aim to recuperate the testimonials of people who have lived in some way the event.

Keywords: Collective memories; Web; September 11

* Trabalho apresentado no GT Redes Sociais, Memórias e Conhecimentos

1 - A internet surgiu em 1969 como uma estratégia militar dos Estados Unidos para impedir que os dados governamentais ficassem restritos a um único local, criando-se para este fim uma “rede de computadores”. Mais tarde, a infraestrutura da rede passou também a ligar Universidades para o compartilhamento de dados de pesquisas e outras informações. Apenas no início da década de 90 a internet passou a ser usada realmente em escala comercial, com livre acesso para aqueles que podiam contratar o serviço. (CASTELLS, 2003: 13-15).

2 - Esse dado é fornecido pelo site <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 09/01/2012.

3 - Disponível em: <http://www.nytimes.com/>. Acesso em: 10 jan. 2012.

4 - Disponível em: <http://www.twitter.com/>. Acesso em: 10 jan. 2012.

A internet comercial[1] completa mais de duas décadas, sendo que ao longo desse período serviços e possibilidades de interação e comunicação foram desenvolvidos. Reflexões vêm sendo feitas sobre essa temática, sobretudo no campo da Cibercultura, objetivando-se compreender como as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) impactam o cotidiano de indivíduos e grupos, bem como seus hábitos e características expressivas.

Este texto propõe uma discussão que caminha nesse mesmo sentido, com foco no entendimento sobre como a memória coletiva se configura em um contexto marcado pela comunicação mediada por computador, ou seja, em um momento histórico no qual atores sociais vêm fazendo uso da internet e da Web como instrumentos para o compartilhamento de experiências e informações diversas. Não se pode esquecer, evidentemente, que esse acesso às TICs sobre o qual está se falando não é generalizado, sendo que apenas cerca de 30% da população mundial[2] pode conectar-se à rede e, conseqüentemente, explorar suas potencialidades comunicativas e informativas. No entanto, considera-se relevante, desde o ponto de vista da documentação de um fenômeno, compreender como a internet, e o sistema hipermediático nela contido, chamado de World Wide Web (WWW, ou apenas Web), vêm sendo utilizados para a construção da memória coletiva sobre acontecimentos.

Serão trabalhados, para esse fim, alguns pontos que auxiliarão no entendimento das práticas que compõem esse fenômeno. Primeiramente haverá uma exposição sobre as relações entre a Web e a memória coletiva, com ênfase nas possibilidades que esse ambiente traz à atividade mnemônica. Em seguida, serão apresentadas as implicações que os acontecimentos que ilustram este trabalho – os eventos do dia 11 de setembro de 2001 – trouxeram para a dinâmica da rede. A terceira parte deste texto será dedicada à análise do modo como esse acontecimento é lembrado, e conseqüentemente construído na Web, através da participação e colaboração dos usuários e interagentes no especial multimídia, preparado pelo Website The New York Times,[3] e no site de rede social Twitter[4].

A MEMÓRIA COLETIVA E A COMUNICAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR

O tema central deste artigo, a memória – abordada através de seu caráter coletivo –, tem uma relevância significativa para o universo das ciências da comunicação e da informação. A Web é um ambiente propício para verificar o modo como a memória coletiva é construída contemporaneamente, uma vez que através dela são disponibilizados diversos serviços que permitem a comunicação entre seus usuários, bem como o arquivamento e recuperação de informações em diferentes linguagens, sobretudo a partir de buscadores.

Sendo assim, cabe a pergunta: o que está se considerando como memória coletiva, e como ela pode ser identificada ou representada a partir da Web? Em primeiro lugar, considera-se a memória coletiva, nos termos expostos por Halbwachs, como aquela que:

(...) contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas - evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência individual” (HALBWACHS, 2006: 71).

Nesse sentido, a leitura é feita de modo que a memória seja construída a partir de um imaginário produzido com base nos relatos, depoimentos e registros deixados e expostos pelos atores envolvidos diretamente ou não no acontecimento. Como sinaliza Ricoeur, discutindo a teoria de Halbwachs, “não lembramos sozinhos” (2007: 133), de modo que os testemunhos dos indivíduos pertencentes aos grupos dos quais fazemos parte exercem um papel fundamental no olhar que desenvolvemos sobre um determinado fato. Desse modo, enfatiza-se aqui o papel que a coletividade exerce no modo como se realiza o “diálogo entre o passado e o presente” (Santos, 2002: 146), a partir de um viés intersubjetivo.

Na Web as possibilidades de interação e de expressão para os usuários têm se expandido, sendo que sua versão 2.0, intitulada assim por O’Reilly (2005), está calcada sobretudo nos serviços e ferramentas que permitem a colaboração dos usuários.

A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. (...) [Ela] tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática (PRIMO, 2008: 1).

Pode-se trabalhar, então, com o argumento de que sites de redes sociais e outras plataformas midiáticas, inseridas nesse contexto, sejam ambientes propícios para a formação de memórias coletivas, principalmente pelos sentidos que neles circulam. Esses sentidos podem “permeiar” as individualidades dos interagentes, de modo que se devam relativizar os dualismos entre as dimensões individuais e coletivas, como propõe Ricoeur (2007: 106), buscando compreender os universos discursivos de cada uma das perspectivas.

Para compreender as manifestações das memórias coletivas na Web, Casalegno (2006) propõe uma leitura “ecológica da memória on-line”, na qual observa as “relações entre os seres vivos e o ambiente no qual eles vivem” (ibid., 2006: 20). Adaptando-se o termo “ecologia” das ciências naturais para o universo das TICs, pode-se pensar nas possibilidades que a tecnologia dispõe para a construção e expressão da memória tanto individual quanto coletiva. Há na Web, segundo o autor, uma “memória viva”, “móvel” e “deslocável”, mas que ainda assim depende de uma “comunidade” que lhe alimente com narrativas e “memórias partilhadas” (ibid., 2006: 30).

Casadei (2009) também investiga a questão da memória coletiva da Web, atentando para o fato de que é preciso olhar para dois aspectos fundamentais, os quais são problematizados quando vistos a partir dos ambientes on-line. São eles: os conceitos de comunidade e de linguagem. Ao olhar para a ideia de “comunidade”, a pesquisadora pergunta como ela “realoca os processos de construção das memórias coletivas”, uma vez que há uma perda da referência espacial do grupo que a forma nos ambientes digitais (ibid.: 4). Após analisar alguns exemplos empíricos, Casadei conclui que a definição do termo passa a ser relacionada mais com o sentimento de pertença e o comprometimento expresso por indivíduos

5 - Esta perspectiva está intimamente relacionada, segundo Casadei, com as ideias expostas por Bauman (2003) a respeito do conceito de comunidade em seu livro "Comunidade: a busca por segurança no mundo atual".

que se propõem a colaborar no compartilhamento de informações a respeito de um determinado assunto (ibid.: 10). Haveria, portanto, um "esgarçamento"^[5] do conceito de comunidade (ibid.: 7). Outro ponto destacado pela investigadora refere-se à questão das "linguagens" utilizadas nos ambientes digitais, sobretudo hipertextuais, e como elas corroboram com a "construção de novas práticas representacionais sobre o passado" (ibid.: 14). A possibilidade de integração de diversos formatos de informações e conteúdos (audiovisuais, textuais e imagéticos) permite novos modos de leitura. De acordo com a autora,

(...) Essa nova forma de cartografia da leitura implica em novas formas de absorção da informação. Além de reestruturar os modos de cognição, as TICs também proporcionam um novo modo de relacionamento com a informação que transforma o usuário em um ator na construção das informações (CASADEI, 2009: 4).

Outro autor que trabalha amplamente com a questão da memória é Marcos Palacios (2010), que explora a intersecção dessa temática com a do jornalismo on-line. Para o pesquisador, a memória seria um dos critérios de qualidade do jornalismo digital (ibid.: 47), visto seu poder de contextualizar a informação através de hiperlinks, por exemplo. O acesso e a possibilidade de recuperação de dados com caráter memorial também são pontos destacados.

Viu-se aqui, portanto, diversas abordagens que vêm sendo exploradas por teóricos que pensam a memória no contexto das TICs. Serão trabalhados a partir de agora, então, os modos como os acontecimentos que mobilizam esse estudo – aqueles ocorridos nos EUA no dia 11 de setembro de 2001 –, estão inseridos no panorama por ora apresentado.

11 DE SETEMBRO DE 2001: FATOR DE MUDANÇAS NA WEB

Considera-se relevante explicar por que motivos os acontecimentos do dia 11/09/2001 foram aqui elencados para análise. Pode-se sistematizar esse destaque, não apenas pelo papel que o evento desempenhou nas mudanças políticas, econômicas e sociais que marcaram o início do século XXI, mas também pelas marcas deixadas na estrutura e organização da internet e da Web. Essas marcas podem ser percebidas tanto em relação à data específica do acontecimento (11/09/2001), a partir do modo como foi noticiado e divulgado com o auxílio das redes, quanto no momento em que completa 10 anos, tomando-se como referência as manifestações relativas à memória do ocorrido.

No ano de 2001, apenas algumas das ferramentas utilizadas hoje na Web estavam disponíveis, como o e-mail, portais de conteúdo, fóruns de discussão, blogs, entre outros. Contudo, o acontecimento do dia 11 de setembro, conhecido no Ocidente como "os ataques/atentados terroristas ao World Trade Center", é tido como o marco de uma série de mudanças na organização da Web, como muito bem explica e exemplifica Malini (2009):

[O 11 de setembro de 2001 foi] O primeiro acontecimento que mostrou inicialmente o poder da internet como fonte de informação. No dia do atentado, os portais de informação das agências de notícias internacio-

nais não conseguiram ficar estáveis por conta do excesso de tráfego nos seus servidores. (MALINI, 2009: 40)

Segundo o pesquisador (ibid.: 41), muitas pessoas recorreram à internet para informar-se sobre o acontecimento, ainda que a televisão tenha sido o meio majoritariamente utilizado para esse fim[6]. Muitos Websites e portais de notícias, como a CNN[7], não suportaram o grande volume de conexões a seus servidores, o que acabou dificultando o acesso às informações. A ferramenta de buscas Google teve sua rotina alterada, uma vez que o sistema utilizado à época não permitia que as notícias publicadas em poucas horas fossem rastreadas[8] pelo sistema. Desse modo, a alternativa encontrada por seus administradores foi incluir o seguinte aviso na página principal do buscador: “Se você está procurando por notícias, deve procurar as mais atualizadas na Televisão ou no Rádio. Muitos serviços de notícias on-line não estão disponíveis, em função da demanda extremamente alta[9]”. Ou seja, a infraestrutura do sistema da Web ainda não estava totalmente pronta para suportar a divulgação de um “mega-acontecimento” (ÁLVARES, 2005) como esse.

No entanto, como comenta Malini (2009: 41), a blogosfera pôde apresentar sua habilidade “informativa” nesse mesmo momento, pois muitos blogs foram também responsáveis por oferecer informações atualizadas sobre os acontecimentos ao público que não teve sucesso com o acesso aos grandes portais de notícias on-line. Além disso, a importância dos blogs também é percebida através “[d]as tradicionais opiniões e testemunhos contidos nos diários, [bem como nas] narrativas testemunhais numa edição em estado bruto” (idem: 41). Pode-se afirmar, portanto, que desde os primeiros registros sobre os acontecimentos houve uma ênfase e um caráter diferenciador com relação às possibilidades que a tecnologia oferecia: usuários comuns podiam à época relatar suas experiências, bem como a de testemunhas, e divulgá-las de modo público na rede. Ou seja, havia um prenúncio de que a participação e a colaboração seriam elementos necessários para manter as pessoas informadas e conscientes a respeito dos desdobramentos dos acontecimentos. Tais aspectos contribuíram e continuam a contribuir na maneira como indivíduos e coletividade constroem a imagem e a memória do evento.

11 DE SETEMBRO DE 2011: CONSTRUÇÃO DE UM ACONTECIMENTO

Chega-se agora à pergunta que dá título ao artigo: “onde você estava” ou “o que estava fazendo em 11 de setembro de 2001?”. É em resposta a essas interrogações que testemunhos e depoimentos foram registrados em diversas páginas da Web desde o ano de 2001. Isso, entretanto, só foi possível a partir de dois fatores: (1) a motivação dos usuários para contribuir com informações sobre o acontecimento e (2) a facilidade de acesso e de uso de ferramentas e serviços on-line que possibilitam a participação do público. O compartilhamento de experiências é um artifício largamente utilizado pelos seres humanos, principalmente dada a sua importância na tradição oral, como problematiza Prins (1992). Sendo assim, pode-se expor a centralidade do testemunho para a construção da memória coletiva:

Se a partilha da memória é uma das condições sine qua non para a formação das comunidades, as modalidades evoluem com a transformação de suportes sobre

[6] *Uma análise bastante aprofundada sobre o acontecimento desde a perspectiva de sua cobertura televisiva é feita por Daniel Dayan (2009).*

[7] Disponível em: <http://cnn.com>. Acesso em: 10 jan. 2012.

[8] *A ferramenta de buscas Google funciona a partir de um crawler (rastreador), que é um “programa que rastreia hipertextos como a Web, passando de um documento a outro através dos hiperlinks e armazenando dados sobre os nós percorridos e suas conexões”. (cf. (Fragoso, Recuero et al., 2011: 233) 9 - A imagem print screen da página pode ser encontrada no Website: <http://www.interactivepublishing.net/september/browse.php?co=Google#>. Acesso em: 02 jan. 2012.*

os quais a memória se inscreve. Partilhar a memória é, em um sentido, ter partilhado as experiências vividas em conjunto. (...). [Por sua vez,] é a narrativa que restitui a experiência e a divide. (...) Por isso, a narrativa é fundadora: ela é suplente da experiência compartilhada e participa da fundação da memória coletiva (CASA-LEGNO, 2006: 32).

Nota-se, dessa forma, que as narrativas, bem como as memórias coletivas, dão sentido ao conceito de comunidade, seja ela manifestada a partir de um foco no lugar de origem, no seu conteúdo simbólico ou na sua dimensão virtual (FERN-BACK, 1998: 209-212). Nos casos que serão analisados aqui, diferentes dimensões são exploradas a partir da convocação da participação dos usuários e interagentes.

Assim, é possível perceber formas de engajamento no compartilhamento de experiências em relação ao acontecimento aqui analisado, bem como o envolvimento expresso pelos interagentes. Como salienta Shirky (2010: 67-68), o engajamento e a motivação são os dois princípios que regem a efetiva participação dos interagentes em ambientes on-line.

Os registros mnemônicos encontrados na Web, com relação aos acontecimentos do dia 11/09/2001, mostram tanto um caráter voluntário (consciente em relação à reconstrução do passado), quanto involuntário (aquela que retém traços mnemônicos, mas que não se expressa objetivamente na linguagem), nos termos de Santos (2003: 142). Partindo-se dessas premissas, serão agora apresentados alguns exemplos que ilustram o que se entende aqui como a construção de uma memória coletiva a respeito dos acontecimentos do dia 11/09/2001. Optou-se por realizar uma análise de dois ambientes on-line, nos quais o fenômeno destacado neste texto é ressaltado, que são o especial multimídia produzido pela empresa jornalística *The New York Times*, chamado “Where Were You on Sept. 11, 2001?” e algumas interações identificadas no site de rede social Twitter.

[10] Disponível em: <http://www.nytimes.com/interactive/2011/09/08/us/sept-11-reckoning/where-were-you-september-11-map.html?smid=tw-nytimes>. Acesso em: 09 jan. 2012.

MEMÓRIAS COLETIVAS EM UM PORTAL DE NOTÍCIAS ON-LINE: THE NEW YORK TIMES

O portal de notícias *The New York Times* criou uma página especial para marcar os 10 anos dos acontecimentos de 11/09/2001. Elaborou, entre outras coisas, um mapa [Figura 1] em que usuários eram convidados a registrar o local onde estavam há uma década quando souberam que as Torres Gêmeas do World Trade Center, em Nova Iorque, haviam sido explodidas. Juntamente com a localização, os usuários puderam manifestar-se através da escolha da opção (bravo, com medo, paralisado, seguro, esperançoso) que melhor expressassem seu sentimento após refletir sobre os acontecimentos do dia



Figura 1: Especial multimídia produzido pelo portal de notícias *The New York Times*.

11/09/2001, bem como com o registro de um comentário. Algumas pessoas optaram por descrever a situação em que se encontravam naquele dia, outras dizer o que estavam sentindo em relação ao acontecimento.

Pode-se notar que foram trabalhados alguns conceitos bastante caros à memória nesse ambiente, tais como a identificação dos usuários em comunidades, tanto de caráter simbólico (através da possibilidade de manifestação do que você está sentindo) quanto espacial. Além disso, as possibilidades de filtragem do conteúdo ali compartilhado permitem que os visitantes explorem diferentes facetas da memória do acontecimento, verificando, por exemplo, como as pessoas que vivem especificamente em Londres sentem-se em relação aos acontecimentos. Pode-se, ainda, compartilhar[11] os relatos e depoimentos em outros ambientes da Web, ampliando, dessa forma, o alcance desses conteúdos. Esses depoimentos são considerados voluntários, de acordo com a definição de Santos (2003), uma vez que os participantes parecem ter consciência do significado daquilo que estão expondo. Vale, ainda, ressaltar que o engajamento e a motivação são elementos mobilizadores das narrativas construídas nesse espaço, o que se pode identificar a partir de alguns depoimentos registrados, como esse que revela o sentimento do narrador: “I was in Bucharest. I feel sorry for everything, for how it transformed America and Europe”[12].

MEMÓRIAS COLETIVAS EM UM SITE DE REDE SOCIAL: TWITTER

Já em sites de redes sociais como o Twitter foi possível identificar movimentos emergentes, nos moldes defendidos por Johnson (2003), que trabalham com um ponto de vista que permite ver a Web como um ambiente que propicia a organização social em uma direção “botton - up” (ibid.: 14), ou seja, “o movimento de nível baixo para a sofisticação do nível mais alto” é o caracteriza a emergência. Assim, em relação à memória coletiva a respeito dos acontecimentos de 11/09/2001, observa-se que há manifestações ligadas a esse fenômeno, como as que serão analisadas a seguir.

O microblog Twitter, criado em 2006, é um site de rede social que permite o compartilhamento de mensagens com até 140 caracteres entre usuários conectados através de seus perfis[13]. Ele é largamente utilizado em todo o mundo, tendo adquirido visibilidade e popularidade no Brasil a partir de 2009. Nesse ambiente, a cada ano em que são lembrados os acontecimentos de 11/09/2001 há mobilizações por parte dos usuários, nas quais compartilham experiências e pensamentos sobre o ocorrido. Há, certamente, um papel notável da mídia jornalística nesse processo, principalmente devido à circulação e recirculação (Zago, 2011) de notícias nos sites de redes sociais. No entanto, percebe-se, também, que há movimentos que surgem a partir dos próprios usuários, e que resultam em hábitos relacionados à memória. Por exemplo, a cada ano, no período que envolve o dia 11/09 diversos usuários publicam mensagens no microblog utilizando a expressão “Há X anos...”, para manifestar suas memórias a respeito do dia 11/09/2001. Zago (2007) ressaltou este movimento como o “primeiro meme[14] do Twitter”, uma vez que foi o primeiro movimento coletivo em que houve a publicação de um conteúdo com sentido compartilhado e prolongado pelos usuários no Brasil. Dois exemplos desse movimento são apresentados a seguir [Figura 2]:

11 - O termo compartilhar (share) é amplamente utilizado em serviços da chamada Web 2.0. Através de um botão em um site, blog ou site de rede social pode-se fazer com que determinado conteúdo seja publicado automaticamente em outros espaços, nos quais o usuário que realiza a ação está cadastrado. Por exemplo, ao ler uma notícia em um determinado portal jornalístico on-line, posso com apenas um clique fazer com que aquele conteúdo seja republicado em minha página do Facebook, onde será apresentado aos meus contatos o link para a notícia original, juntamente com um resumo desta.

12 - Tradução minha: “Eu estava em Budapeste, sinto muito por tudo, pelo modo como isso transformou a América e a Europa”.

13 - Não é exigida, no entanto, reciprocidade na conexão entre dois usuários. Isso significa dizer que o @usuárioX pode receber as atualizações do @usuárioY mesmo que este não se conecte a ele. Entretanto para que isso ocorra é preciso que o @usuárioY tenha configurado seu perfil como “público”.

14 - Segundo Recuero (2006: 2) “O conceito de meme foi cunhado por Richard Dawkins, em seu livro O Gene Egoísta, publicado em 1976. A partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme é o “gene” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas. O estudo dos memes está diretamente relacionado com o estudo da difusão da informação e de que tipo de idéia sobrevive e é passado de pessoa a pessoa e de que tipo de idéia desaparece no ostracismo”.

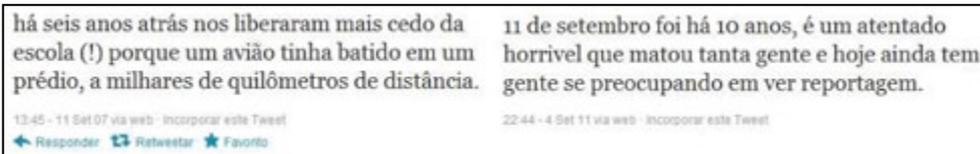


Figura 2: Exemplos de mensagens publicadas em 2007 (esquerda) e 2011 (direita).

Percebe-se, a partir dessas mensagens coletadas em perfis de usuários do microblog, que há uma busca por reportar memórias individuais, mas que acabam por se entrelaçar com a memória coletiva, uma vez que há um viés em que interesses e ideais comuns são divididos entre os usuários. Ao entrar em contato com uma determinada opinião ou testemunho os indivíduos têm seu conhecimento “atravessado” pelo de outros. Vê-se, desse modo, que há aqui, também, uma voluntariedade na atividade mnemônica, uma vez que os usuários têm consciência de estar participando de um movimento nessa direção.

No entanto, é possível perceber que outras mensagens, embora expressem a memória individual a respeito do acontecimento, não são acompanhadas de uma intenção coletiva explícita (como ocorre no caso dos memes, explorados anteriormente). As técnicas de recuperação da informação, bastante utilizadas em serviços on-line, auxiliam na visualização e explicitação dos sentidos que são produzidos a partir das postagens dos usuários. É o caso dos Trending Topics (TT's) do Twitter, bem como seu sistema de buscas[15]. Nos TT's há uma seleção automática dos assuntos mais discutidos no site de rede social como um todo. É possível, ainda, visualizar os tópicos mais abordados por país, estado e mesmo cidade. Assim, quando muitas pessoas relembram e comentam um determinado fato é possível que este apareça na listagem dos TT's. Nos TT's do Brasil no dia 10 de setembro de 2011, por volta das 19h, diversas pessoas incluíram mensagens a respeito do filme *Voo United 93*, que estava sendo transmitido em um canal de televisão nacional. Juntamente com sua opinião sobre o filme, muitos usuários expressaram seus sentimentos em relação ao acontecimento retratado, os “atentados do dia 11 de setembro de 2001”, como neste exemplo: “@usuárioZ: Acontece fome na África desde que me entendo por gente, e 10 o povo só lembra no 11 de setembro, grande coisa esse filme voo united 93 ✈”. Da mesma forma, se uma busca for realizada hoje na ferramenta de buscas do microblog com a palavra-chave “11 de setembro”, será possível identificar diversos relatos a respeito dos acontecimentos, bem como os sentidos memoriais individuais e coletivos que circulam nesse ambiente online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado neste texto procurou apresentar diferentes modos de entender a memória social, sobretudo em seu viés coletivo, a partir da comunicação mediada por computador. Com o embasamento em teorias já bastante discutidas nesse campo temático, foi possível identificar que a Web pode ser compreendida como um ambiente propício para o compartilhamento de experiências, opiniões e relatos e, conseqüentemente, com a formação de uma memória coletiva. Ao refletir sobre as ideias de Halbwachs e Ricoeur, pode-se afirmar que as memórias individuais e coletivas se entrelaçam na Web (mas não se confundem), de modo que as linguagens e técnicas possibilitadas pelos serviços on-line (especialmente aqueles inscritos na dinâmica da Web 2.0) permitem uma exploração dos registros mnemônicos disseminados nos mais diversos ambientes digitais.

15 - Disponível em: <https://twitter.com/#!/search-home>. Acesso em: 09 jan. 2012.

Destaca-se aqui, também, que os momentos de celebração, atos tão importantes para a formação de memórias (CONNERTON, 2007), são marcos fundamentais para a identificação de movimentos coletivos em direção à memória, como foi possível destacar em relação à intensificação de mensagens deixadas no Twitter anualmente sobre 11 de setembro de 2001, quando há a rememoração dos acontecimentos referentes a esse dia. Nesse sentido, vale salientar que a memória coletiva pode ser vista em certos aspectos, também, como um “imaginário coletivo” (SANTOS, 2003: 186), na medida em que há atravessamentos entre a “utopia da representação do passado” e o fato em si. Em tempos “comemorativos” ou de rememoração há uma intensificação de processos como esse, sobretudo pelo farto material que circula na mídia e em outros espaços.

É importante notar, ainda, que o entendimento sobre os processos de construção da memória coletiva em ambientes digitais se fazem importantes uma vez que:

O armazenamento possibilitado por tecnologias da informação atuais e consequentemente a organização de memórias coletivas através de máquinas de processamento de dados, não é meramente algo técnico, mas diretamente uma atitude de legitimação, a questão do controle e propriedade da informação se torna um assunto político crucial (CONNERTON, 2007: 1).

Está em jogo, portanto, a preservação desse material mnemônico, que auxiliará, futuramente, no entendimento sobre a forma de contar a história deste presente. Se “cada interação deixa traços que deverão influir em interações posteriores” (PRIMO, 2007: 114), há um conteúdo importante a ser estudado nestas relações no que tange às interações do presente e do passado, frente ao modo como elas serão significadas no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVARES, C. O 11 DE SETEMBRO COMO MEGA-ACONTECIMENTO: UM DESAFIO À GLOBALIZAÇÃO. *Caleidoscópio*, n. 5-6, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/caleidoscopio/article/view/2242>>.
- CASADEI, E. B. Os novos lugares de memória na internet: as práticas representacionais do passado em um ambiente on-line. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/Casadei_memoria_Internet.pdf>.
- CASALEGNO, F. *Memória Cotidiana: Comunidade e Comunicação na Era das Redes*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.
- CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: Reflexões Sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- CONNERTON, P. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- DAYAN, D. *O Terror Espetáculo: Terrorismo e Televisão*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- FERNBACK, J. “There is a there there: notes toward a definition of cybercommunity. In: JONES, S. (Ed.). *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*. London: SAGE Publications, 1998.
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de Pesquisa para Internet*.

- Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- JOHNSON, S. *Emergência: A Vida Integrada de Formigas, Cérebros, Cidades e Softwares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- MALINI, F. “Por uma Genealogia da Blogosfera: considerações históricas (1997 a 2001).” *Lugar Comum*, n. 23-24, 2009. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/lcvt/article/view/35> >.
- O'REILLY, T. *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Publishing, 2005.
- PALACIOS, M. “Convergência e memória: jornalismo, contexto e história”. *MATRIZES*, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://www.matrizes.usp.br/ojs/index.php/matrizes/article/view/157> >.
- PRIMO, A. *Interação Mediada por Computador: Comunicação, Cibercultura, Cognição*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007. 240
- PRIMO, A. “O aspecto relacional das interações na Web 2.0”. In: ANTOUN, H. (Ed.). *Web 2.0: Participação e Vigilância na Era da Comunicação Distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- PRINS, G. “História oral”. In: BURKE, P. (Ed.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- RECUERO, R. “MEMES E DINÂMICAS SOCIAIS EM WEBLOGS: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet”. In: *Texto*, v. 2, n. 32, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4265/4427> >.
- RICOEUR, P. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- SANTOS, M. S. D. “O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado”. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 19, n. 19, 2002. Disponível em: < <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/caderno-sociomuseologia/article/view/370/279> >.
- SANTOS, M. S. D. *Memória Coletiva e Teoria Social*. São Paulo: Annablume, 2003.
- SHIRKY, C. *A Cultura da Participação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ZAGO, G. D. S. *Meme no Twitter? Ius Communicatio: Comunicação e Novas Tecnologias*. Pelotas 2007.
- ZAGO, G. D. S. “A experiência do acontecimento jornalístico no Twitter a partir de sua recirculação”. 9º. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo - SBPJor. ECO - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2011.

Bento Quirino e Cotuca: os passos do ensino profissional em Campinas*

Bento Quirino and Cotuca: the steps of technical education in Campinas

LÚCIA PEDROSO DA CRUZ

Mestre em Educação, doutoranda pela Faculdade de Educação (Unicamp) e bolsista Fapesp
lpedacruz@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho apresenta uma (re)construção histórica de duas instituições de Ensino Profissional do município de Campinas, São Paulo. Ambas ocuparam, em tempos diferentes, um edifício especialmente construído para o funcionamento de uma escola de formação profissional, no início do século XX. O Instituto Profissional Bento Quirino ali funcionou de 1915 a 1965. O Colégio Técnico da Unicamp (Cotuca) iniciou suas atividades em 1967, teve sua instalação oficializada em 1970 e ainda permanece no local. Portanto, o estudo delimitou um recorte temporal de 1915 a 1970.

Palavras-chave: História de instituições Escolares; História do ensino profissional; Políticas públicas

Abstract:

This paper presents a historical (re)construction of two Professional Teaching Institutions in the municipal district of Campinas, in São Paulo. Both of them occupied, at different periods, one place especially built for the functioning of a professional education school, in the beginning of the 20th century. Bento Quirino Professional Institute functioned there from 1915 to 1965. The Unicamp Technical School (Cotuca) begun its activities in 1967. In 1970, this school installation became official and it has remained at the place since then. This study was delimited in a period of time between 1915 and 1970.

Keywords: Education institutes; History of technical education; Education politics

* Trabalho apresentado no GT Instituições Escolares na Cidade: Memórias

1 - Este trabalho é um recorte de minha *Dissertação de Mestrado*, orientada pela Prof^a Dra. Maria Helena Salgado Bagnato, defendido em 22/02/2008, na Faculdade de Educação da Unicamp, com o apoio da Capes.

O estudo[1] a que me propunha ao ingressar no Mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp buscava compreender de que maneira(s) professores que lecionavam em cursos técnicos de Enfermagem se apropriavam das políticas educacionais trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e as contextualizam em sua atividade pedagógica. Escolhi o Colégio Técnico da Universidade Estadual de Campinas (Cotuca), instituição pública que possui entre os vários cursos de formação profissional de nível médio, o de Enfermagem.

Buscando elementos para situar meu objeto de pesquisa, consultei no Siarq (Sistema Central de Arquivos) da Unicamp, alguns documentos, como cartas e memorandos. Estes, somados a um breve histórico encontrado na página do colégio técnico na Internet, levaram-me à informação de que o edifício onde está o Cotuca foi construído no início do século XX, para abrigar o Instituto Profissional Bento Quirino.

Na etapa seguinte, a pesquisa no CMU (Centro de Memória da Unicamp) indicou, entre outros documentos, o Inventário de Fontes Documentais. Por ele, eu soube que o antigo Instituto Profissional, hoje Escola Técnica Estadual Bento Quirino, contava com um Centro de Memória.

Em visita ao local, encontrei o Livro de Atas com registros das reuniões da Associação mantenedora do Instituto Profissional, além de outros documentos das primeiras décadas de funcionamento da escola, assim como um número especial da *Revista de Ciências, Letras e Artes* de Campinas, homenageando Bento Quirino.

Diante do material encontrado, optei por alterar o objeto de estudo escolhido inicialmente e aprofundar a pesquisa no percurso histórico da instituição escolar criada no primeiro quarto do século XX.

BENTO QUIRINO DOS SANTOS – O MENTOR DO INSTITUTO PROFISSIONAL

Nascido em Campinas, em 18 de abril de 1837, Bento Quirino foi um comerciante próspero e muito ativo na vida política e social da cidade.

Uma edição da *Revista de Ciências, Letras e Artes*, lançada em 18 de dezembro de 1938 e especialmente dedicada à “memória do saudoso Campineiro Snr. Bento Quirino dos Santos”, por ocasião do seu centenário, reuniu textos e discursos proferidos por diversas pessoas. O exemplar ainda inclui o texto original do seu testamento, apresentado sob o título de “Um testamento notável”.

Entre os discursos, que sugerem as relações de afinidade, de ordem política e/ou afetiva, existentes entre o respectivo autor e o homenageado, o de Osmar Simões Magro, à página 26 do documento, traz informações sobre a criação do Partido Republicano Paulista e a efetiva participação de Bento Quirino nele.

Bento Quirino pertencera ao chamado Partido Liberal avançado e, por ele foi levado à vereança em 1873. Mas nesse ano reuniu-se a Convenção de Itu, que resolveu adotar o manifesto do Clube Republicano do Rio de Janeiro, publicado em 3 de dezembro de 1870. Estava creado o Partido Republicano Paulista, ao qual pertenceram os illustres brasileiros Campos Salles e Francisco Glycerio, dois inesquecíveis campineiros. Bento Quirino logo se filiou à nova agremiação e em suas fileiras militou até os últimos anos de sua longa vida.

Logo após o falecimento de Bento Quirino, ocorrido em 26 de dezembro de 1914, foi organizada uma associação integrada por cafeicultores e profissionais liberais – amigos e conhecidos – de modo a administrar da melhor forma o legado de mil contos de réis destinado à criação da escola. A seguir, a transcrição de um trecho do testamento, datado de 1912, em que é especificado o destino a ser dado ao valor deixado por ele: “Deixo para a fundação de um Instituto de ensino profissional masculino em Campinas, isto é, para a construção de um prédio apropriado e mais elementos de patrimônio, mil contos de réis (...)” (*Revista de Ciências e Letras*: 41-42).

Na 1ª Ata da Assembleia Geral da “Associação Instituto Profissional Bento Quirino”, realizada em 25 de julho de 1915, o testamenteiro, senhor José Paulino Nogueira, tornou pública a intenção do falecido, lançando a ideia da escola.

O grupo adquiriu uma chácara em um terreno próximo ao renomado colégio Culto à Ciência (Moraes e Alves, 2002), para que ali fosse erguida a nova escola, sendo Francisco de Paula Ramos de Azevedo o responsável pela construção.

A data de 26 de dezembro de 1918 é a que consta das Atas para que uma festa marcasse a inauguração da escola. Porém, nos documentos que compõem o processo de tombamento desta construção, solicitado em 1983, está explicitado o seguinte: “as obras foram iniciadas em abril de 1916, sendo que em ‘02 de abril de 1918’, as aulas foram ministradas no novo prédio do Instituto Profissional Bento Quirino, sob a direção do Engenheiro Bruno Simões. Conforme relatório da Instituição” (CARNEIRO, 1984) [2]. [grifo meu]

Fica o convite à reflexão sobre a forma como essas atividades políticas vieram a público, por meio de registros históricos — cercados de subjetividades, interesses e, portanto, pouca (ou nenhuma) neutralidade. Isto vem ao encontro do conceito de documento de Jacques Le Goff:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. ‘O documento é monumento’ [grifo meu] (LE GOFF, 2005: 537-538).

Assim, ao mergulhar nos documentos e encontrar as origens desta história em outro tempo-espço, vislumbrei a possibilidade de trazer na pesquisa uma trajetória dessas duas escolas ao longo do tempo, buscando contextualizar o momento histórico, à luz das políticas públicas educacionais.

Para Marc Bloch, história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado e sim o homem, ou melhor, “os homens”, mais precisamente “homens no tempo”. Acredita que é essencial ao ofício de historiador “compreender o presente pelo passado” e, de forma correlata, “compreender o passado pelo presente” (BLOCH, 2001).

2 - Maria Luiza Tucci Carneiro é a historiadora que assina o levantamento histórico realizado para compor o dossiê de documentos encaminhados com a finalidade de se justificar a solicitação do Processo de Tombamento do edifício. Este trabalho é datado de 30 de julho de 1984 e está registrado na Fls. 52 do Processo 6 de Tombamento do Colégio Técnico da Unicamp, disponível para consulta no CMU.

A CIDADE DE CAMPINAS NO FINAL DO SÉCULO XIX

O surgimento da cidade de Campinas nos remete ao século XVIII, quando um grupo de desertores de uma bandeira vindo da Vila de Piratininga em 1772 teria originado o primeiro núcleo de moradores. Com pequena população e agricultura de subsistência, ficou subordinada a Jundiaí (ANANIAS, 2000 e NASCIMENTO, 1999).

Mais tarde, o crescimento econômico e o cumprimento de requisitos, como: “comprovar a existência de pessoas capacitadas para exercer essas funções políticas, administrativas, jurídicas e militares” — garantiram conquistar a categoria de vila, a Vila de São Carlos, entre 1797 e 1842. Com isso, rompia-se a dependência de Jundiaí. Mantendo a economia em ascensão, a Vila não tardou a ser reconhecida como cidade e passou a se chamar Campinas (ANANIAS, 2000:14).

O município vinha em um ritmo de desenvolvimento tal que, em vários momentos, fez com que tivesse mais projeção que a própria cidade de São Paulo. Entre 1870 e 1880, foi considerada a Capital Agrícola da Província (SEMEGHINI, 1988 e SOUZA, 1998).

A intensificação do fluxo urbano, com maior giro de capital, estimulou a construção de benfeitorias e foi acompanhada por mudanças, principalmente de ordem cultural. Em meados dos anos de 1880, já havia vários estabelecimentos atacadistas, casas comissárias de café, hotéis e restaurantes, colégios, duas bibliotecas públicas, orquestra e bandas de música, várias sociedades de socorro mútuo, sociedades literário/científicas e sociedades alemãs, italianas, inglesas, francesas, suíças, espanholas, ligadas às respectivas colônias e responsáveis pela manutenção de clubes, escolas e hospitais (HADLER, 2007 e LAPA, 1995).

Porém, no período entre 1889 e 1892 e ainda em 1896 e 1897 (Lapa, 1995), a cidade sofreu reveses, quando epidemias de febre amarela dizimaram boa parte da população, “chegando a quarenta óbitos por dia” [3] provocando o êxodo de pessoas e estabelecimentos comerciais e industriais.

Ainda segundo Lapa (1995), nos anos 90 do século XIX, os serviços de higiene e sanitários passam a ser centralizados pelo Estado, a partir da Lei Nº 432 de 3 de agosto de 1896 e do Regimento de 7 de outubro do mesmo ano.

Diversas medidas foram adotadas para o “melhoramento, expansão, imagem e estética”, da cidade: retificação de córregos, drenagem de pântanos e charcos, instalação de canos de água e esgotos, calçamento e arborização de ruas. “A moralização das ruas, a normatização dos comportamentos públicos” fazem aflorar “uma preocupação com a higiene pública, com a limpeza das ruas, atendendo aos anseios de constituição de uma cidade civilizada e de progresso” (HADLER, 2007: 49).

Lapa (1995) comenta a respeito das tensões políticas envolvidas em todo esse conjunto de melhorias do espaço urbano de Campinas:

De certa maneira, essas intervenções cirúrgicas corretivas que sofreu Campinas com o projeto do engenheiro sanitário Saturnino de Brito, guardadas as especificidades da cidade, os estragos causados pela febre amarela e os esforços para debelar e prevenir a epidemia estão inseridos num quadro mais amplo, em termos nacionais, que o regime republicano empreende, alterando as formas urbanas herdadas do Império (LAPA, 1995: 262).

3 - Disponível em: http://www.bvsalut.coc.fiocruz.br/html/pt/static/trajetoria/volta_brasil/campinas.htm.. Não há especificação de autor. Acesso em 06/06/2007.

AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE CAMPINAS

O setor educacional também foi palco de disputas, envolvendo relações de poder e embates centrados em vantagens políticas de um grupo hegemônico. “É importante ter em conta que, a classe dominante expressa uma identidade de interesses – ela fala em nome de todos – tendo como modelo os seus próprios interesses” (WARDE, 1977: 49).

Segundo SOUZA (1998: 117), as elites políticas campineiras “... orgulhavam-se do fato da cidade ter sido o berço do movimento republicano” e trataram de fazer do Partido Republicano Paulista – PRP – o reflexo de seus interesses, reproduzindo, no entanto, por um bom tempo, distorções de um regime oligárquico: “... votos de cabresto, fraudes eleitorais, a influência dos coronéis, herdeiros muito próximos da vanguarda dos fazendeiros do Oeste Paulista...”.

Em contraste com a efervescência econômica pela qual a novata cidade de Campinas passava, o setor educacional mostrava pouca pressa para alcançar o mesmo sucesso.

A primeira lei referente à Instrução Pública Nacional do Império do Brasil foi aprovada em 15 de outubro de 1827 e estabelecia que “... em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras necessárias”. Estabeleceu-se também que ficariam a cargo dos presidentes de cada província os custos com o pagamento de professores e estes, por sua vez, deveriam arcar com as despesas destinadas à sua formação, a ser providenciada em curto prazo. O conteúdo a ser ensinado incluía fundamentos morais e religiosos da religião Católica Apostólica Romana e ensino de leitura baseado em temas sobre História do Brasil e Constituição do Império (NASCIMENTO, s/d).

Porém, tais deliberações conduziram a resultados incipientes quanto à implantação e ao funcionamento de escolas. Nascimento (op.cit.) observa que o governo lançou um discurso ideológico em que se dizia preocupado com a instrução popular, mas não levou em conta as reais condições do país e foi omissivo no provimento de recursos para possibilitar o desenvolvimento da educação.

No cenário educacional do final do Império, o quadro geral do Brasil apresentava, segundo Maria Isabel Moura Nascimento, “poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidades insatisfatórias no país”. A autora completa referindo-se ao “grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira, que, quando muito, tinha uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo Imperial” (NASCIMENTO, s/d).

Sobre o modo de os republicanos paulistas entenderem a questão do ensino básico, Beisiegel diz: “enquanto no Estado de São Paulo a legislação consagrava o ensino obrigatório para todas as crianças em idade escolar, no âmbito federal prevaleciam as teses de descentralização do ensino e postergava-se a consolidação legal da obrigatoriedade para bem mais tarde” (BEISIEGEL, 1974b: 56 apud MORAES, 2006: 150).

E assim, Campinas também enfrentava uma situação escolar bem defasada quanto às necessidades e demandas da população.

As figuras relevantes no cenário político e econômico da cidade aparecem, igualmente, envolvidas no cenário educacional. Embora não caiba menosprezar o sincero interesse de algumas pessoas pelo desenvolvimento da qualidade do ensino, também não se pode deixar de problematizar o vínculo entre interesses

políticos, econômicos e sociais e a influência que tal relação exerce na construção de políticas públicas, inclusive as educacionais.

O que não consta nas crônicas da época e se omite em estudos posteriores é que, além de fazendeiros dedicados ao plantio e à comercialização de café, além de industriais, comerciantes ou bacharéis, além de republicanos – e, talvez, por causa disso mesmo –, eram os idealizadores, organizadores e diretores da Sociedade Culto à Ciência, bem como todo o seu corpo docente, membros da Maçonaria (MORAES, 2006: 124).

Tendo como base uma ideologia liberal e o positivismo, representados pela “autonomia da razão contra a autoridade religiosa”, pela “autonomia do indivíduo diante do Estado”, a Loja [Maçônica] Independência de Campinas funda na cidade a primeira instituição de ensino de caráter totalmente leigo (MORAES, 2006).

Isso coincide com um discurso em defesa da educação, que associa a escolarização à garantia de desenvolvimento social e a ignorância como sendo o grande obstáculo para a marcha do progresso.

O povo que tem as melhores escholas é o primeiro povo; se elle não o é hoje, sel-o-há amanhã. Nem um outro progresso é realmente possível sem a cooperação do ensino, esse elemento primordial da civilisação, tal como a entende a sociedade destes tempos (*Almanak de Campinas para 1871*. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870:75 apud ANANIAS, 2000: 31).

Souza (1998), ao discutir questões relativas à instrução popular em Campinas, alerta para o fato de não ser esta uma proposta originalmente republicana. Nos períodos Colonial e Imperial já apareciam deliberações a respeito. A inovação republicana consistiu na “articulação orgânica pelas classes dominantes de um ideário liberal democrático, em torno da educação popular e a determinação empreendida a fim de implantar, efetivamente, um sistema de ensino popular no país, consoante a nova ordem social” (SOUZA, 1998: 26).

No decorrer do período Imperial e nos primeiros anos da República aparecem poucas alusões específicas a escolas de ensino profissional e à existência de uma legislação sistematizada.

AS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES

Em 1826, surgiu pela primeira vez na história da educação nacional um Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império que pretendia organizar o ensino público no país. Em um primeiro momento, não havia referências ao ensino de ofícios. No ano seguinte, em 1827, o Projeto foi aprovado, determinando que nas escolas profissionalizantes ocorresse a inclusão e obrigatoriedade das meninas na aprendizagem de costura e bordado, enquanto nos Liceus os meninos aprenderiam o desenho necessário às artes e ofícios (FONSECA, 1961 apud SANTOS, 2003: 209).

Nota-se que a legislação sobre a Instrução Pública referente à educação das meninas estava desenhada em função do papel social feminino: as prendas domésticas.

Luiz Antonio Cunha apresenta uma análise crítica sobre os contextos social, político e econômico durante o início do século XX, ocasião em que são criadas escolas profissionais nos vários estados brasileiros. Em uma síntese de ideias:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios para vencer as dificuldades sempre constantes da luta pela existência [...] para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará ‘da ociosidade, escola do vício e do crime’ [grifo do autor] (CUNHA, 2000: 94).

A nova ideologia se traduziu em políticas educacionais. Em 1906, na condição de Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, em ação inédita, baixa um Decreto criando cinco escolas profissionais: três para ensino manufatureiro e duas para ensino agrícola. Em 1909, como Presidente da República, cria 19 escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado. Tais escolas ficaram sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio até 1930 e eram regidas por legislação exclusiva e metodologia didática própria, além de possuírem prédios e currículos específicos (CUNHA, 2000).

Regulamentadas pelo Decreto 7.566, de 23/9/1909, as escolas tinham os critérios para admissão de alunos claramente explicitados no seu artigo 6º: ter a idade de dez anos no mínimo e treze anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os desfavorecidos da fortuna (CUNHA, 2000 e SANTOS, 2003).

Em São Paulo, as Escolas de Aprendizes Artífices adquiriram características próprias, devido à grande expansão da produção industrial no Estado e da concorrência representada pelo Liceu de Artes e Ofícios. Desde o início de seu funcionamento, já ofereciam curso de tornearia, mecânica e eletricidade e nunca formaram sapateiros ou alfaiates, modalidades comuns em escolas de outros estados.

Neste contexto, em Campinas, o Governo do Estado assumiu “a direção e manutenção das classes e oficinas entrando na posse do Instituto [Bento Quirino] e recebendo uma anuidade tirada das rendas do patrimônio”. Isto é, o governo assumiu, no ano de 1927, maior controle da escola, mas o acordo garantia que não houvesse rupturas no aspecto financeiro, de modo que a Associação privada continuava repassando valores ao órgão público.

Onze anos depois de apresentados os desígnios de Bento Quirino sobre a criação de uma escola masculina de ensino profissional, a proposta de se abrir espaço para meninas vem sinalizar uma adaptação à demanda da população, anunciando a ampliação das funções femininas em uma sociedade que se moderniza.

Considerada a primeira escola técnica mista do Estado, a instituição idealizada por Bento Quirino oferecia cursos técnicos que contavam com aulas de por-

tuguês, educação física, aritmética, geometria e desenho industrial e cursos profissionais, como: costura em geral (bordados a máquina, cursos de flores, roupas brancas, chapéus e artes aplicadas), mecânica geral (ferraria, fundição, serralheria, ajustagem, forno e fresca); marcenaria (3 anos, torneado em madeira, entalhes e confecção de móveis e outros artefatos), técnico prático de economia doméstica (noções de culinária, defesa, higiene sanitária e cuidado com as crianças).

A década de 1930 foi momento de grande desenvolvimento do “Bento Quirino”. Com os alicerces do governo Vargas (voltada a ideais como “raça fortalecida”, ‘povo forte’, ‘povo produtivo’), as escolas profissionais receberam atenção, pois eram as que preparavam o trabalhador que deveria ser saudável e bem nutrido para melhor produzir. A criação do Dispensário de Puericultura em 1933, nas dependências da escola de Campinas, constituiu um exemplo da implantação das políticas de eugenia que predominavam nas ações do governo federal.

Ao longo das décadas de 1950 e de 1960 acentuaram-se dificuldades financeiras e foram necessárias reformas na escola profissional. Em 1965, o prédio da Rua Culto à Ciência e seus anexos foram transferidos para o Estado, e em 1966, o espaço projetado e construído por Ramos de Azevedo foi interditado, em função dos sérios problemas estruturais que apresentava.

O Instituto Bento Quirino ocupou o prédio construído na Rua Culto à Ciência, nº. 177, na região central de Campinas, até 1965. O então Ginásio Industrial foi deslocado para novas instalações em outro endereço no mesmo município e a atual Escola Técnica Estadual Bento Quirino faz parte do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

A CHEGADA DO COTUCA AO PRÉDIO DA RUA CULTO À CIÊNCIA

Na época em que tiveram início os movimentos pela implantação de um curso superior, a cidade de Campinas – com excelente localização geográfica – já dispunha de um novo sistema rodoviário (a Rodovia Anhanguera havia sido inaugurada em 1948); era servida por uma boa malha ferroviária e já existiam planos para a construção do aeroporto de Viracopos desde 1950 (SEMEGHINI, 1998).

Diante deste cenário e com o objetivo de atender a uma crescente demanda de alunos que iam até a capital buscar formação universitária (MENEGHEL, 1994), foi publicada no Diário Oficial de 29 de dezembro de 1962, a “Lei Nº. 7655, de 28 de dezembro de 1962, [que] dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências” (PR PERM, Processo 3176/70, Fls.11) [4].

Uma Comissão Organizadora foi criada com a missão de planejar uma Universidade, que deveria se constituir de várias Faculdades e Institutos. Neste momento, o Professor Zeferino Vaz [5] foi convidado para compor a Comissão e, à frente dela, teve atuação “decisiva para os rumos que a Unicamp iria tomar nos primeiros anos de sua implantação” (MENEGHEL, 1994: 145).

Na opinião dele: “A instalação de uma Instituição de Ensino Superior não depende exclusivamente da questão financeira: o problema material é o capital humano, professores capacitados para o ensino de alto nível, que possuam interesse pelas pesquisas e pelas atividades pedagógicas” (Folha da Manhã, 31/03/53 apud MENEGHEL, 1994).

Entre as diversas finalidades da Universidade de Campinas, explicitadas no artigo 2º da Lei Nº. 7655, de 28/12/1962, consta a de ‘formar e treinar técnicos de nível médio e superior’. [grifo meu]

4 - Inventário de Processos Permanentes, Processo 3176/70 será citado como PR PERM e o número da folha.

5 - Zeferino Vaz já acumulava em sua trajetória acadêmica: a direção de Faculdade de Medicina Veterinária da USP; a criação e direção da Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto; a presidência do Conselho Estadual de Educação, além de ter sido reitor-interventor da UnB. Assumiu a Reitoria em 1966 e permaneceu na função até 1978.

E ainda, segundo o artigo 7º: “As ‘Escolas Técnicas’ dedicar-se-ão à ‘formação e treinamento de técnicos de nível médio” (PR PERM, Fls.12). [grifo meu]

Então, para que fossem organizados quadros docentes, providenciadas as compras de equipamentos específicos e organização de espaço físico para as instalações das demais unidades constituintes da Universidade Estadual de Campinas, foram convidados cientistas altamente conceituados em suas respectivas especialidades. A partir de 1967, formaram o Conselho Diretor da Unicamp (MENEHHEL, 1994).

A Unicamp foi, portanto, organizada em consonância com os princípios que caracterizam a Universidade tecnocrática (racionalidade, eficiência, produtividade, economia), devendo ser vista como uma empresa que dá lucro, pois estava voltada para o desenvolvimento industrial do país (na formação de mão-de-obra especializada, de uma política de ciência e tecnologia), servindo ao modelo de crescimento econômico adotado pelo Estado. [...] a despeito da preocupação da C.O. com a formação humanística dos alunos, não era seu objetivo formar as elites culturais nem os futuros dirigentes da nação; ela pretendia formar um pólo de desenvolvimento tecnológico que suprisse a demanda de indústrias e empresas. Para tanto, iria promover atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. (MENEHHEL, 1994: 148).

Entre os documentos do Inventário de Processos Permanentes, há uma cópia do Diário Oficial, publicado em 28 de janeiro de 1967 (PR PERM, Fls.33), referente à ocupação legal do prédio onde estava o Ginásio Industrial Bento Quirino. Diz o texto: “Esse prédio foi doado à Fazenda do Estado de São Paulo, pela Associação Instituto Profissional Bento Quirino, para o ‘expresso fim’ [grifo meu] de ser mantido ali, em funcionamento, uma escola profissional”. E prossegue: “[...] autorizou a Universidade de Campinas a instalar e manter o seu Colégio Técnico, até que pudesse transferi-lo para os prédios a serem construídos na Cidade Universitária”.

Assim, em 1967, foi assinado um convênio entre a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e a Unicamp para funcionamento de seu Colégio Técnico. Na ocasião também foi instalada, em caráter provisório, a própria Reitoria. Segundo o acordo firmado, enquanto o prédio servisse à Universidade, esta seria responsável por sua administração, o que vem ocorrendo até hoje, 45 anos depois.

Três anos mais tarde, em 1970, formalizou-se o processo de instalação da nova escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Naquela Campinas do final do século XIX e início do século XX, de ares republicanos, havia determinada mobilização “das classes urbanas em torno do alistamento eleitoral e do voto secreto como instrumentos de combate às oligarquias e de conseqüente republicanização da República” (CARVALHO 2003: 228).

As primeiras escolas de artes e ofícios surgem no país a partir de 1909 e,

nas palavras de KUENZER (2007: 27), o surgimento da formação profissional como política pública no Brasil ocorreu sob a “perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho”.

Nestas circunstâncias, em 1915, anunciou-se o conteúdo do testamento de Bento Quirino dos Santos, determinando a construção de uma escola, que deveria oferecer ensino profissional para meninos pobres, reafirmando o ideário republicano da educação.

KUENZER (2007) assinala que a dualidade histórica dos sistemas de ensino propedêutico e profissional é mantida pela reforma Capanema de 1942. Em seguida, as Leis Orgânicas do Ensino Profissional conseguiram atenuar um pouco essa dicotomia, permitindo que os egressos de escolas profissionalizantes tivessem acesso a cursos superiores, fizessem provas de adaptação a respeito de disciplinas do propedêutico.

A mesma autora também explica que o reconhecimento de outros saberes na formação de um jovem, manifestado pela LDB de 1961, foi resultado do intenso crescimento nos setores secundário e terciário do país. Por outro lado, continuam a existir os dois ramos de ensino e, na prática, o dualismo mantém-se.

[O Ensino Profissional] era para sujar as mãos e o outro era para colarinho branco. A Constituição de 46 estabeleceu em um de seus itens, essa possibilidade do ensino prático-teórico, teórico-prático. Mas a Lei ficou 15 anos no Senado e só foi aprovada em 1961 – que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foi aí que se instituiu o Ensino Industrial como elemento ao lado do ensino de Letras e Humanidades, que era a tradição brasileira (Prof. Osmar de Figueiredo [6]).

Depois de permanecer fechado por cerca de um ano e passar por reformas, aquele edifício no centro de Campinas foi reaberto em 1967, para abrigar novamente uma escola para a formação de técnicos. O Colégio Técnico da Unicamp chegava sob uma perspectiva bem diferente daquela do início do século: não mais para meninos desfavorecidos e, sim, para uma população de jovens que procurava ensino de qualidade e tinha na grande empresa uma das possibilidades de trabalho.

São as duas instituições a marcar presença na antiga chácara da Rua Culto à Ciência nº 177, sendo que o Cotuca ali permanece, abrigando vidas, desejos, sonhos e possibilidades — construindo história(s), enfim. E como ensina Marc Bloch (2001:55), a “História é a ciência dos homens, no tempo. [...] esse tempo é por natureza, um continuum. É também perpétua mudança”.

FONTES

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Unidade de Coordenação de Programas. Programa da Expansão da Educação Profissional. Educação Profissional – Legislação Básica*. Brasília: MEC, 2001. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Livro de

6 - O professor Omar Salles de Figueiredo foi o 2º diretor do Colégio Técnico da Unicamp (Cotuca), de 1970 a 1974 e concedeu entrevista para o trabalho da dissertação.

Atas 1915 – 1973. Centro de Memória. Campinas. ETE Bento Quirino. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). *Revista de Ciências, Letras e Artes* de Campinas. 18 de dezembro de 1938. Centro de Memória. Campinas. ETE BENTO QUIRINO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Livro de Atas 1915 – 1973. Centro de Memória. Campinas. ETE Bento Quirino Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Processo 3176/70: Documentação prevista na Resolução 16/64 do CEE para instalação do Colégio Técnico de Campinas. Campinas, 1969. Arquivo Central do Sistema de Arquivos da Unicamp.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANANIAS, Mauricéia. “As escolas para o povo em Campinas: 1860-1889. Origens, ideário e contexto”. Dissertação de Mestrado. Campinas; Unicamp, 2000.
- BLOCH, Marc. *Ofício de Historiador (ou Apologia da História)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Reformas da instrução pública”. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG, 2003.
- CUNHA, Luiz Antonio. “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, maio-agosto, n. 014 p. 89-107, 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501406.pdf>. Acesso em 30/08/2007.
- HADLER, Maria Sílvia Duarte. “Trilhos da modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos”. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2007.
- KUENZER, Acácia. *Ensino Médio: Construindo uma Proposta Para os que Vivem do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAPA, José Roberto Amaral. *A Cidade: Os Cantos e os Antros – Campinas 1850-1900*. São Paulo: Edusp, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 2005.
- MENEGHEL, Stela Maria. “Zeferino Vaz e a Unicamp: uma trajetória e um Modelo de Universidade”. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 1994.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O Ideário Republicano e a Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). *Contribuição para a Pesquisa do Ensino Técnico em São Paulo: Inventário de Fontes Documentais*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. “O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)”. [s/d]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html> Acesso em 06/6/2007.
- NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do et al. *Memórias da Educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória Unicamp, 1999.
- SANTOS, Jailson Alves dos. “A trajetória da educação profissional”. In: LOPES,

- Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG, 2003.
- SEMEGHINI, Ulysses C. “Campinas (1860-1980): agricultura, industrialização e urbanização”. Dissertação de Mestrado. Instituto de Economia. Campinas, Unicamp, 1988.
- SOUZA, Rosa de Fátima. *O Direito à Educação: Lutas Populares pela Escola em Campinas*. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1998.
- WARDE, Mirian Jorge. *Educação e Estrutura Social: A Profissionalização em Questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio*

Theoretical-methodological challenges of Education and Heritage

JÚNIA SALES PEREIRA

Doutora em História (UFMG) e professora da Faculdade de Educação da UFMG
juniasales@gmail.com

RICARDO ORÍÁ

Doutor em História da Educação (USP), consultor
legislativo/Museu da Câmara dos Deputados
groof@uol.com.br

Resumo:

Abordagem de concepções renovadas a respeito da Educação e Patrimônio, levando-se em conta as transformações culturais contemporâneas e o adensamento das concepções de patrimônio advindas da consideração da imaterialidade da cultura. Análise do caráter intersubjetivo, multidirecional, relacional e processual dos processos educativos com enunciação de revisões conceituais e metodológicas impactantes em projetos que vislumbram a educação das sensibilidades em meio às lutas pela preservação e junto a embates dos diferentes sujeitos/grupos históricos contra a destruição, o esquecimento e o silenciamento da memória.

Palavras-chave: Memória; Educação; Patrimônio Cultural

Abstract:

Renewed approach to conceptions about the Education and Heritage, taking into account changes and contemporary cultural transformations and density conceptions of heritage from consideration of the immateriality of the culture. Analysis of the intersubjective character, and multidirectional, relational and procedural aspects of educational processes with enunciation of conceptual and methodological revisions impacting on projects that envision the education of sensitivities in the midst of struggles to preserve and along the clashes of different subjects / historical groups against destruction, oblivion and the silencing of memory.

Keywords: Memory; Education; Cultural Heritage

* Trabalho apresentado no GT Memória e Educação Patrimonial

Ao realizar um balanço da historiografia contemporânea, o historiador francês Pierre Nora, organizador da clássica obra *Les Lieux de Memoire*, disse, de forma muito apropriada, que:

Em todo o mundo, estamos experimentando a emergência da memória (...) Durante os últimos vinte e cinco anos, todos os países, todos os grupos sociais e étnicos, passaram por uma profunda mudança, mesmo uma revolução, no relacionamento tradicional que tem mantido com seu passado. Essa mudança tem adotado múltiplas e diferentes formas, dependendo de cada caso individual: uma crítica das versões oficiais da História; a recuperação dos traços de um passado que foi obliterado ou confiscado; o culto às raízes, ondas comemorativas de sentimento; conflitos envolvendo lugares ou monumentos simbólicos; uma proliferação de museus; aumento da sensibilidade relativa à restrição de acesso ou à exploração de arquivos; uma renovação do apego aquilo que em inglês é chamado de *heritage* e em francês *patrimoine*; a regulamentação judicial do passado. Qualquer que seja a combinação desses elementos, é como uma onda de recordação que se espalhou através do mundo e que, em toda a parte, liga firmemente a lealdade ao passado – real ou imaginário – e a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência. Memória e identidade (NORA, 2009: 6).

Outros historiadores e cientistas sociais comungam dessa mesma ideia. O inglês Peter Burke chega a afirmar que vivemos, desde os últimos anos do século passado, um verdadeiro “boom da memória”, caracterizado pelas excessivas ondas de comemoração de efemérides históricas (BURKE, 2009). Por sua vez, o antropólogo Andreas Huyssen diz que estamos todos “seduzidos pela memória”: “um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas das sociedades ocidentais.” Para ele, “...a memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta” (HUYSEN, 2000: 9-16).

No Brasil, não é diferente. A cada dia presenciamos a criação de novos museus, centros de pesquisa e documentação, desenvolvimento de projetos de história oral em associações comunitárias e de histórias institucionais por parte de órgãos do governo e empresas. Por sua vez, desde meados dos anos 1980, os movimentos sociais populares, encetados por novos atores sociais na cena política (mulheres, índios, negros, sem-terra, homossexuais etc.) vêm no “resgate” de sua memória um instrumento poderoso de afirmação de sua identidade e de luta pelos direitos de cidadania. Assim, como ocorre em outras partes do mundo, assistimos nos últimos decênios a uma preocupação maior com questões atinentes às políticas de memória e à preservação do Patrimônio Cultural.

Nesse contexto, várias organizações governamentais e da sociedade civil vêm desenvolvendo ações voltadas para o conhecimento e valorização de seu acervo histórico-cultural. Hoje, alguns historiadores e profissionais que lidam

com a dimensão da memória vêm propondo no âmbito de suas instituições culturais, sobretudo em museus, a elaboração de programas de ação educativa ou, como pretendem alguns, atividades de “Educação Patrimonial”.

Mas o que vem a ser Educação Patrimonial? Quais as possíveis relações que se podem estabelecer entre Educação e Patrimônio? É possível uma Educação para o Patrimônio, não apenas reduzida a uma mera técnica de ensino, mas enquanto dimensão processual que sensibilize alunos, professores e comunidade escolar na construção de sua(s) memória(s)?

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UMA RELAÇÃO ANTIGA

Podemos afirmar que a preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio Histórico encontra-se presente desde sua formulação moderna, em meados do século XVIII. Após o processo revolucionário francês, elaborou-se um modelo de organização da cultura nacional francesa pautada na preservação, conhecimento e valorização dos bens culturais reveladores do passado histórico. Essa iniciativa partiu dos enciclopedistas preocupados com os efeitos do “vandalismo” praticado pelos “exércitos negros”, criados para destruir os símbolos e ícones do Antigo Regime. Surge, assim, o conceito moderno de Patrimônio, cuja matriz francesa serviu de modelo e inspiração para a *intelligentsia* brasileira.

Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional com o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação.

Segundo Fonseca, a política de preservação do Patrimônio Histórico na França e em vários países do mundo ocidental assumiu uma dupla dimensão, a saber:

- a dimensão cívica, na medida em que determinados bens culturais são convertidos em testemunhos privilegiados da memória da nação, e passam a ser protegidos por leis que ordenam sua proteção, cuidados por instituições criadas especificamente para esse fim, e divulgados por meio da instrução pública e leiga;
- a dimensão estética, na medida em que, como signos do passado, os monumentos integram a iconografia e o imaginário romântico, em que a Idade Média era tema recorrente e as ruínas um motivo muito frequente (FONSECA, 2007: 165).

No Brasil, em plena década de 1920, quando se inicia a discussão sobre a necessidade de preservação de nosso passado, no contexto do movimento modernista, Mário de Andrade já atestava o valor do nosso Patrimônio Histórico como forma constitutiva da identidade nacional, assentada na pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas. Não muito compreendido à sua época, Mário de Andrade pode ser considerado um dos pioneiros autores que alertaram para a face imaterial da cultura e para a diversidade de registros constitutiva do patrimônio cultural brasileiro. Somente o conhecimento da cultura em suas dimensões múltiplas

tiplas daria condições de o Brasil inserir-se no concerto das nações e esse trabalho deveria iniciar-se juntamente com o processo de escolarização. Dizia ele: “O ensino primário é imprescindível (...). Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização” (SILVA, 1992: 23).

A necessidade da utilização do acervo cultural brasileiro enquanto objeto de estudo nos currículos e programas escolares já se constituía uma preocupação dos ideólogos do Patrimônio Cultural, a exemplo de Rodrigo Melo Franco de Andrade^[1]. Para ele, só havia um meio eficaz de assegurar a defesa do patrimônio histórico e artístico nacional – a educação popular.

Portanto, a política de Patrimônio Histórico esteve sempre atrelada à ideia de que a preservação dos bens culturais estivesse associada ao processo educativo das novas gerações. Na prática, isso nem sempre aconteceu, sobretudo em um país como o nosso em que as políticas culturais e educacionais sofrem de solução de continuidade.

Em meados dos anos 1980, com a experiência da museóloga Maria de Lourdes Horta, desenvolveu-se e disseminou-se nas instituições culturais brasileiras o conceito de Educação Patrimonial, difundida sob o signo das discussões promovidas a partir do grupo que se articulou no Museu Imperial naquele momento e das influências teóricas difundidas no período. “Educação Patrimonial” é uma expressão de origem inglesa (*Heritage Education*) e pode ser traduzida como “um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (grifos nossos) (HORTA, 1999: 6). Segundo ela, a Educação Patrimonial possibilita o reforço da autoestima dos indivíduos e das comunidades e a valorização da cultura brasileira em sua rica diversidade.

Em que pese o pioneirismo de sua ação no âmbito do Museu Imperial de Petrópolis, consideramos que o modelo proposto é meramente instrumental e se concentra na análise do objeto museológico em si, preterindo outras dimensões importantes do processo educativo, ou seja, os sujeitos da aprendizagem e que são, também, sujeitos históricos. Devemos ressaltar, também, o fato de que o que se formula como Educação Patrimonial, então, situa-se num contexto histórico de lutas pela manutenção, conservação e registro de bens de natureza material, uma luta, digamos, contra a destruição dos registros históricos nacionais. No seio daquela discussão, portanto, o conceito de Educação Patrimonial nasce tributário das lutas sociais e institucionais pela preservação dos registros patrimoniais (inclusive e sobretudo aqueles vinculados à identidade nacional e, em especial, os bens culturais consagrados).

Como não poderia ser diferente, as transformações sociais, políticas, educacionais e culturais marcaram, desde então, profundamente as concepções acerca do Patrimônio Cultural e, por suposto, a Educação.

Hoje, pluralizam-se as denominações: Educação com o patrimônio, Educação para o patrimônio, Educação e Patrimônio. Pluralizaram-se também os lugares e suportes da memória (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, festas, ofícios, saberes e fazeres etc.) no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens

1 - O Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade concedido anualmente pelo IPHAN às melhores ações de preservação do País contempla, entre outras categorias, a modalidade de Educação Patrimonial.

culturais. Professores e alunos abordam o Patrimônio Cultural como construção histórica e seletiva da memória de uma dada comunidade, em suas dimensões sensíveis, éticas e políticas.

Ao contrário dos que muitos apregoam, a inserção de temas relacionados com a questão do Patrimônio Histórico não se dará pela criação de mais uma disciplina ao já saturado currículo escolar da educação básica. Entendemos que a Educação Patrimonial, ao articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo da área de Ciências Humanas e Sociais, requer um tratamento interdisciplinar e contextualizado por parte da escola, no âmbito de seu projeto político-pedagógico.

Mais ainda, como já dissemos, está em curso uma transformação conceitual, teórico e prática nas abordagens educativas do patrimônio, evidentemente com concepções contrastantes, num diálogo tenso e criativo entre tradição e inovação.

PATRIMÔNIO CULTURAL: NOVOS PARADIGMAS PARA A PRESERVAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO

Quando se fala em Patrimônio Histórico a primeira imagem que nos vem à mente, consagrada no senso comum e marcada pelas seleções históricas, é aquela identificada com as cidades coloniais, com os monumentos, com as edificações antigas, com as obras de arte e com os sítios arqueológicos. Nas últimas décadas do século XX ocorreu uma ampliação da noção de patrimônio histórico para a de patrimônio cultural.

A perspectiva reducionista inicial, que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos arbitrários e permeados por episódios militares e personagens emblemáticos, acabou sendo, aos poucos, suplantada por uma visão muito mais abrangente. A definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis (FUNARI e PELEGRINI, 2006: 31-2).

Esta alteração marcará profundamente os processos educativos, convocando as faces intangíveis do patrimônio e os fazeres e saberes cotidianos, tão caros às práticas educativas dos docentes. Interrogamo-nos se estas transformações já estariam, então, em curso nas escolas, em práticas docentes silenciosas, saltando à cena a partir de sua aceitação...

Face à renovação epistemológica das Ciências Sociais, em especial da Antropologia, o conceito de Patrimônio Histórico foi ampliado, para além da sua dimensão “pedra e cal”, ou seja, aquela restrita aos bens materiais edificados que foram alvo prioritário da ação preservacionista do Estado em contextos de destruição.

A Constituição Federal de 1988 acompanhou essa nova conceituação. Um só artigo específico trata da conceituação, caracterização e formas de preservação do acervo histórico do País. No seu art. 216, usa-se a expressão “Patrimônio Cultural” em substituição a “Patrimônio Histórico e Artístico”, que vinha sendo

usada desde a Carta de 1937. Assim, seguindo a moderna orientação adotada pelas Ciências Sociais, o legislador constituinte ampliou a interpretação do que seja Patrimônio Cultural que, pelo texto constitucional vigente, engloba

... os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (art. 216 da Constituição Federal).

Adota-se, portanto, uma noção mais abrangente de Patrimônio Cultural e se rompe com a visão elitista que considerava apenas objeto de preservação cultural as manifestações de classes historicamente dominantes, incorporando, a partir de então, os registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira. No seio desta transformação também enuncia-se nova abordagem educativa do patrimônio, convocada pela dinamicidade e processualidade da cultura.

O novo conceito de Patrimônio Cultural vem ao encontro do anseio do escritor paulista Mário de Andrade, um dos intelectuais mais atuantes do Movimento Modernista de 1922 e que, no seu anteprojeto, já delineava essa concepção abrangente de Patrimônio Histórico. Posteriormente, Aloísio Magalhães, à frente da extinta Fundação Nacional Pró-Memória, tentou retomar essa concepção que agora já é praticada pelo atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a partir da edição do Decreto nº 3.551, de 2000, que criou a figura jurídica do registro para a preservação dos bens culturais imateriais.

Hoje, como bem sabemos, o Patrimônio Cultural de uma dada coletividade contempla uma gama de bens, seja de ordem material ou intangível. Mas nem sempre foi assim. Tomemos a ação do IPHAN na sua chamada “fase heroica”, liderada por Rodrigo Melo Franco de Andrade.

Em que pese a atuação ímpar do antigo SPHAN, desde a sua criação em 1937, impedindo a destruição de importantes sítios, cidades e monumentos históricos identificados com o barroco colonial, não podemos deixar de registrar que essa política preservacionista trouxe algumas consequências para a vida política cultural brasileira, com desdobramentos nos processos educativos voltados à compreensão e usufruto do patrimônio.

Na verdade, a política de patrimônio, ao privilegiar o instrumento jurídico do tombamento em sua ação preservacionista, consagrou uma memória nacional vinculada apenas a determinados segmentos da sociedade e a um estilo arquitetônico predominante, no caso, o barroco. Por força da legislação ainda vigente (Decreto-Lei nº 25/37), o conceito de Patrimônio Histórico esteve restrito ao “conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográ-

fico ou artístico”. (grifos nossos). Os conceitos de monumentalidade do bem e de excepcionalidade de seu valor nortearam, na prática, a política de preservação do Patrimônio Histórico no País. Priorizou-se, assim, o patrimônio edificado e arquitetônico, em detrimento de outros bens culturais significativos, mas que, por não serem representativos de uma determinada época ou ligados a algum fato histórico notável ou pertencente a um estilo arquitetônico relevante, deixaram de ser preservados e foram relegados ao esquecimento e até destruídos por não terem, no contexto dessa concepção histórica, valor que justificasse a sua preservação. A esta concepção de patrimônio e de preservação vincula-se uma proposição educativa voltada à compreensão do passado histórico (sem, necessariamente, vincular-se ao presente vivido), à heroicização das ações e sujeitos históricos, à compreensão do histórico como excepcional, raro e materialmente valioso.

Essa política de Patrimônio Histórico deixou um saldo de bens tombados, sobretudo imóveis, referentes aos setores dominantes da sociedade brasileira. Houve uma “política de patrimônio que preservou a casa-grande, as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas de câmara e cadeia como as referências para a construção de nossa identidade histórica e cultural e que relegou ao esquecimento as senzalas, as favelas e os bairros operários” (FERNANDES, 1993: 275).

Essa política de preservação que norteou a prática do SPHAN objetivava passar a ideia de uma memória mítica, de um passado homogêneo e uma História sem conflitos e contradições sociais (CANCLINI, 1994). A concepção predominante era a de percepção de um passado unívoco, forjado por uma memória nacional única, excluindo as diferenças e a riqueza de nossa pluralidade cultural, evidenciada através de outras matrizes étnicas que contribuíram na formação do “nacional”.

Em síntese, podemos afirmar que, no Brasil, a preservação do Patrimônio Histórico nasceu sob a égide estatal, ou seja, em última instância, foi quase sempre o Poder Público quem determinou o que deveria ou não ser preservado, o que deveria ser lembrado ou esquecido (LE GOFF, 1990; RICOEUR, 2007). Construiu-se uma memória nacional oficial, excludente e celebrativa dos feitos dos “heróis nacionais”. Privilegiou-se o barroco como ícone da identidade nacional e excluíram-se outros estilos estéticos, como o neoclássico, o *art-nouveau*, o neocolonial e o ecletismo. Elegeram-se determinados bens como representativos da memória nacional em detrimento de outros, que pudessem mostrar “a cara” multifacetada e pluriétnica do país.

PATRIMÔNIO CULTURAL - QUADRO SINÓPTICO

PARADIGMA	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
1. Terminologia	Patrimônio Histórico e Artístico	Patrimônio Cultural
2. Objeto e instrumento de preservação	Bens materiais (imóveis)- Tombamento	Bens materiais e imateriais- Registro
3. Objetivo	Construção da Identidade Nacional	Promoção da Diversidade Cultural
4. Vetor de preservação	Excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade	Referencialidade e Pertencimento
5. Esfera de atuação	Poder Público (nível federal)	Poder Público (nível municipal), sociedade civil e setor privado

Hoje, preservar o Patrimônio Cultural é, acima de tudo, uma questão de cidadania: todos temos o direito à memória, mas também o dever de zelar pelos bens de nossa diversidade cultural. Assim, a política de preservação e usufruto de

nossa memória deve ser encarada não como uma questão do passado, mas sim, como uma tarefa de todos os brasileiros no presente. São os homens e as mulheres no presente que elegem os bens culturais reveladores de seu passado e de seu presente para a constituição de sua identidade como sujeitos históricos e cidadãos plenos que constroem coletivamente suas múltiplas memórias.

Há, na contemporaneidade, em especial com o retorno/formulação da noção de imaterialidade da cultura, uma distensão temporal e conceitual que possibilita a recuperação e localização dos movimentos dos quais a noção de patrimônio é tributária. Segundo Gonçalves,

Muitos são os estudos que afirmam constituir-se essa categoria [patrimônio] em fins do século XVIII, juntamente com os processos de formação dos Estados nacionais, o que é correto. Omite-se, no entanto, seu caráter milenar. Ela não é simplesmente uma invenção moderna. Está presente no mundo clássico e na Idade Média. A modernidade ocidental apenas impõe contornos semânticos específicos assumidos por ela. Podemos dizer que a categoria “patrimônio” também se faz presente nas sociedades tribais (GONÇALVES, 2009: 26).

Não custa dizer que este alargamento temporal é, também, conceitual e com desdobramentos sensíveis nos processos educativos para registro e usufruto do patrimônio.

MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A ampliação do conceito de Patrimônio Cultural e dos novos paradigmas de preservação da memória acarretaram repercussão no mundo da educação. Na verdade, a admissão das dimensões imateriais do Patrimônio Cultural altera as práticas educativas fundamentalmente porque admite um universo ampliado de bens como participantes dos gestos de referência patrimonial, com foco nas relações intersubjetivas mediadas pelas noções afetadas ao patrimônio. Não se trata apenas ou simplesmente de uma ampliação de bens de patrimônio, mas de uma mudança de concepção. A noção de patrimônio imaterial requer a consciência do que mais do que preservar um objeto como testemunho de um processo histórico, é necessário valorizar os saberes que o produz, permitindo a vivência de tradições, saberes, saber-fazer, conhecimentos, celebrações, práticas, sonoridades etc., no tempo presente. As concepções que orientam os registros de patrimônio imaterial requerem reorientação dos processos educativos para percepção do patrimônio como vivente na vida em curso. De certa forma, o que orientava os processos educativos, no tocante ao patrimônio, até determinado momento, sobretudo até o advento da legislação sobre patrimônio imaterial, orientava-se, grosso modo, tendo o passado histórico e cultural como centralidade. Muda a relação temporal nos processos educativos como também o foco de abordagem.

Dos processos que envolvem o patrimônio imaterial surgem orientações voltadas à compreensão cultural vinculada ao tempo presente, às expressões vivas e em movimento permanente. Há, portanto, vários deslocamentos advindos desta questão, na relação entre educação e patrimônio, sobretudo porque consideram os mecanismos de usufruto como partícipes da patrimonialização.

Afirma-se uma concepção de educação orientada à percepção da processualidade da cultura e à sua dinamicidade, o que implica compreender o patrimônio em sua mutabilidade e movência. Uma segunda orientação advinda destas transformações diz respeito à necessária ampliação das dimensões sensíveis na abordagem educativa, com inclusão de percepções, sensações, e da capacidade imaginativa dos sujeitos na produção da cultura. Além disso, o processo educativo convoca, necessariamente, neste novo cenário, a face investigativa da cultura, com convocação de tradições, saberes, conhecimentos, festejos, celebrações, que são do universo cultural dos sujeitos participantes do ato educativo.

Há deslocamentos, também, na própria noção de preservação, que, até então, estava fundada em critérios de autenticidade e de conservação, com foco nos objetos e nos bens materiais para garantia de sua longevidade e permanência, “a despeito” do tempo.

Percebe-se, por fim, que retirar um objeto de seu contexto social de uso e produção, declará-lo patrimônio, conservá-lo como uma peça única e colocá-lo num museu não abrange todas as situações em que é possível reconhecer um valor cultural e preservá-lo. Não faz sentido, por exemplo, nos casos em que o que tem valor não é o objeto, inúmeras vezes rapidamente perecível ou consumível, importa saber produzi-lo. Não faz sentido, igualmente, nos casos em que nem mesmo há objetos, mas apenas palavras, sons, gestos e ideias (SANT'ANNA, 2009: 52-53).

Estes movimentos contemporâneos em curso nos processos educativos parecem-nos tributários das transformações advindas tanto da Educação quanto do Patrimônio Cultural. Enumeramos três destas transformações que constituem, a bem da verdade, desafios teórico-metodológicos deste contexto, dentre outras que, evidentemente, podem ser elencadas e discutidas. Sabemos, também, que nos processos educativos comparecem concepções contrastantes, por vezes contraditórias. Supõe-se, contudo, que estamos em momento desafiador para problematização, compreensão e usufruto do patrimônio, com deslocamentos visíveis e ressonantes.

Registros de bens patrimoniais identitários – incorporação de tradições, bens e referenciais culturais marcados por traços identitários, rompendo-se com critérios de herança nacional, raridade, exclusividade, excepcionalidade e valor material. As repercussões educativas são visíveis na ampliação da potencialidade de abordagem de bens culturais mais próximos das realidades dos sujeitos, com inclusão de indícios biográficos nas abordagens patrimoniais. Há expansão das noções de cultura e patrimônio, com inclusão de critérios de valor referencial e simbólico que não são intrínsecos aos valores materiais dos objetos e registros, mas que se ligam à atribuição de sentido pelos grupos e sujeitos de referência. Na relação educativa, as repercussões desta nova face do patrimônio são também visíveis por meio de ações educativas em que, em jogos de escala, afirmam trânsitos entre referências culturais para grupos mais reservados e referências culturais nacionais, democratizando o direito à memória e estimulando, nos processos educacionais, a análise de dimensões políticas e biográficas do patrimônio.

Reconhecimento de patrimônios não consagrados – o reconhecimento, no ato educativo, da potencialidade da noção de patrimônio – e não de sua exclusi-

vidade – tem repercussões educativas visíveis. Ao admitir a face sempre expansível do patrimônio, o educador estará convocando à análise pó/ética e política do mesmo. Sendo poética, esta análise poderá dimensionar os gestos, critérios, sensibilidades e ancoragens sociais e culturais envolvidos nos procedimentos de eleição de registro e salvaguarda dos bens patrimonializados. Ao mesmo tempo, fará análise política das manifestações e registros culturais que têm potencialidade para estudo e usufruto do patrimônio, compreendido como prática de atribuição de valor, não como resultado, definitivo e estático, de um universo consagrado. Neste caso, o patrimônio é compreendido mais como prática e processo, como gesto e como símbolo do que como resultado estável. Sendo assim uma prática, aliás, mutável no tempo e em conformidade com os valores de cada época, o processo do patrimônio pode proporcionar o exercício de investigação nos atos educativos, com experiências de pesquisa das realidades de inserção dos sujeitos e com enunciação de valores patrimonializáveis potentes para uma comunidade.

Ao mesmo tempo, estes gestos educativos podem, de fato, repercutir em processos reais de registro e preservação, fazendo com que a problemática do patrimônio não seja vivida como algo externo aos sujeitos que vivem o processo cultural, mas como parte de sua vida em curso. Essa nova acepção requer modificações da noção de autenticidade, incorporando a mutabilidade cultural própria à pluralidade da experiência que marca o patrimônio imaterial e os processos identitários. Expande-se, também, o conceito de identidade cultural, incorporando necessária acepção que inclui todas as formas identitárias que compõem a dinâmica cultural. Disso decorre, também, a criação de propostas educativas mais democráticas, inclusivas e, também, plurais. Vemos promoverem-se rupturas no modelo preservacionista que traduzia, para a educação, noções estreitas de autenticidade e de exemplaridade do registro patrimonial, cuja centralidade recaía sobre abordagem exógena dos bens e registros de patrimônio, com pouca implicação subjetiva, intersubjetiva e social.

Consideração do caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio – Os processos educativos são atravessados por dimensões objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Compreende-se uma educação voltada ao patrimônio, na contemporaneidade, como aquela capaz de fazer da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009a) o motivo do usufruto e compreensão do patrimônio, evidentemente não sem tensões. Afirma-se uma educação em que estão presentes manifestações face ao visível, aos silêncios, à repulsa, aos desejos, e a todas as manifestações inconscientes, não perceptíveis ou palpáveis, mas tocantes, pulsantes (RANCIÈRE, 2009b). Disso decorre uma alteração de foco de abordagem centrada na relação entre os sujeitos e deles com os bens e referências culturais na partilha da cultura. Emergem, neste cenário, projetos educativos marcados pela abordagem de dimensões sensíveis do patrimônio, compreendendo-se o sensível em sua estreita vinculação com a ética e a política (RANCIÈRE, 2009), convidando à negação da estetização do patrimônio (CANCLINI, 2011) na abordagem educativa. Além disso, aos processos educativos mais elaborados comparecem abordagens sistêmicas e multidirecionais do patrimônio, evitando-se a sua localização exclusiva no passado (portanto, com análise dos trânsitos e interseções temporais), distanciando-se da abordagem de registros e fatos históricos isolados (mas privilegiando as relações entre os bens e manifestações culturais) e garantindo a emergência de problemáticas do presente na compreensão da face educativa do patrimônio. Compreende-se, também, os desafios postos aos docentes neste novo cenário, em que as biografias (inclusive as dos sujeitos presentes ao ato educativo) são convocadas, contrastadas e compartilhadas na história.

Todas estas convocações enunciam as correlações entre educação, política, ética e sensibilidades, presentes neste novo tempo de usufruto e experiência do patrimônio pelos sujeitos da Educação. E, sabemos, há muitas outras transformações em curso nesse terreno em mutação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURKE, Peter. “Centenários e milênios”. In: BURKE, Peter. *O Historiador Como Colunista*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2009.
- CANCLINI, Néstor Garcia. “O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional”. In: *Cidade. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 23, 1994.
- _____. *Culturas Híbridas. Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Edusp, 2011.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.
- FERNANDES, J. Ricardo Oriá. “Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino da história”. In: *Memória, História e Historiografia. Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92/agosto 93.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. “O Patrimônio Histórico na sociedade contemporânea”. In: *ESCRITOS. Revista da Casa de Rui Barbosa*. Ano 1, n. 1, 2007.
- FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C.A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. Col. Ciências Sociais Passo a Passo.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “O patrimônio como categoria de pensamento”. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Mario. *Memória e Patrimônio: Ensaíos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória: Arquitetura, Monumentos, Mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- HORTA, Maria de Lourdes et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- NORA, Pierre. “Memória: da liberdade à tirania”. In: *MUSAS- Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 4, 2009. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível. Estética e Política*. São Paulo: Editora 34, 2009a.
- _____. *O Inconsciente Estético*. São Paulo: Editora 34, 2009b.
- RICOUER, Paul. *A Memória, a História e o Esquecimento*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.
- SANTANNA, Márcia. “A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização”. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Mario. *Memória e Patrimônio: Ensaíos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- SILVA, Álvaro Costa e. “Um breve histórico do Patrimônio.” In: *Memória e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural. Departamento de Promoção, Paço Imperial, 1992.