

Marcelo de Sousa Araujo (Org.)

Ciências Humanas e Sociais

Novas Abordagens



A comunidade acadêmica e sociedade em geral recebe com muita satisfação a publicação da coletânea: “Ciências Humanas e Sociais: novas abordagens”, trabalho construído com muito folego a partir da cooperação de profissionais das mais variadas áreas destes saberes. A presente coletânea é composta por 09 artigos distribuídos entre estudiosos das Ciências Humanas e Sociais, tais como: historiadores, filósofos, pedagogos e geógrafos. Ressaltando-se que discutir a cientificidade é muito pertinente, sobretudo, em um cenário que algumas pessoas pretendem negá-la, em especial, com o advento dos discursos pós-modernos e sua exacerbação do relativismo. Desse modo, entende-se que “CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS: novas abordagens”, contribuirá significativamente não somente para o fomento do debate acadêmico através da marcação de uma posição de defesa da ciência contra a proliferação dos discursos pós-modernos, mas sim, contribuirá para a discussão sobre o social por meio dos estudos referentes a importância da educação, da gestão escolar, da luta contra a escola sem partido, da valorização da cultura popular, das identidades presentes em São Luís do Maranhão, do olhar para sujeitos que ao longo dos tempos tem sido silenciados pelo poder público.



Ciências Humanas e Sociais

Ciências Humanas e Sociais

Novas abordagens

Organizador:
Marcelo de Sousa Araujo



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Marcelo de Sousa Araujo (Org.)

Ciências humanas e sociais: novas abordagens [recurso eletrônico] / Marcelo de Sousa Araujo (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

201 p.

ISBN - 978-85-5696-670-4

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia; 2. Ciências Humanas; 3. Sociais; 4. Ensaios; 5. Interpretação; I. Título.

CDD: 300

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências sociais 300

Sumário

Apresentação	9
Marcelo de Sousa Araujo	
1	13
A gestão participativa e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	
Ana Carla Vale Lago	
2	29
Representações em Durkheim e Chartier: pontos e contrapontos	
Esmênia Miranda Ferreira da Silva	
3	53
Visita técnica e sua contribuição para o percurso formativo do estudante de hotelaria: um Estudo de caso na Universidade Federal do Maranhão	
Jonilson Costa Correia; Maria da Graça Reis Cardoso	
4	69
História, memória e identidade: narrativas sobre o Maracanã Antigo (1900-1970)	
Marcelo de Sousa Araujo	
5	93
Na cadência do samba, os Blocos Tradicionais abrilhantam o Carnaval Ludovicense	
Mariana Pinheiro de Sousa	
6	115
Escola sem partido, fascistização da sociedade e ascensão da nova direita	
Márcio Henrique Baima Gomes	
7	141
Gestão escolar participativa: um ambiente para construção do exercício da cidadania	
Nelson Gaspar da Silva	

8.....	155
A nova história cultural: Edward P. Thompson e as possibilidades investigativas nas experiências coletivas dos trabalhadores da Polícia Militar do Maranhão (PM-MA) durante o movimento paredista de 2011	
Paulo Henrique Matos de Jesus	
9.....	173
Interdisciplinaridade e totalidade: alguns desafios da História Intelectual	
Ruan Cláudio da Silva Rosa	
Sobre os autores	199

Apresentação

*Marcelo de Sousa Araujo*¹

A comunidade acadêmica e sociedade em geral recebe com muita satisfação a publicação da coletânea: “Ciências Humanas e Sociais: novas abordagens”, trabalho construído com muito folego a partir da cooperação de profissionais das mais variadas áreas destes saberes. A presente coletânea é composta por 09 artigos distribuídos entre estudiosos das Ciências Humanas e Sociais, tais como: historiadores, filósofos, pedagogos e geógrafos. Ressaltando-se que discutir a cientificidade é muito pertinente, sobretudo, em um cenário que algumas pessoas pretendem negá-la, em especial, com o advento dos discursos pós-modernos e sua exacerbação do relativismo.

No artigo **“A GESTÃO PARTICIPATIVA E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS”**, a Pedagoga, Ana Carla Vale Lago, mostra-nos um estudo sobre a Gestão Escolar na escola pública, orientada pela Política Educacional Brasileira na prática escolar, compreendendo-se a forma de atuação e os papéis exercidos por cada membro da comunidade escolar na construção e no direcionamento das ações educativas.

Por sua vez, no trabalho **“REPRESENTAÇÕES EM DURKHEIM E CHARTIER: pontos e contrapontos”**, a mestranda em História Social, Esmênia Miranda Ferreira da Silva, discorre sobre o conceito de representação, apresentando toda sua historicidade através das contribuições dos pensadores franceses Emile Durkheim e Roger Chartier, mostrando pontos de aproximação e divergências entre os dois autores.

¹ Doutorando em História e conexões atlânticas (UFMA). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA).

Em seguida, o Doutor em Educação Jonilson Costa Correia e a Mestre em Educação Maria da Graça Reis Cardoso, trazem-nos **“VISITA TÉCNICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PERCURSO FORMATIVO DO ESTUDANTE DE HOTELARIA: Um Estudo de caso na Universidade Federal do Maranhão”**. Onde apresentam elementos que contribuem para a formação dos estudantes do curso de hotelaria, embora a narrativa seja sobre o curso da UFMA, entende-se que seus aspectos teóricos podem ajudar no debate sobre os cursos de hotelaria de outras IES.

Com o estudo **“HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: narrativas sobre o Maracanã Antigo (1900-1970)”**, o doutorando em História, Marcelo de Sousa Araujo, fornece-nos o retrato de uma comunidade que só existe nos lugares da memória de seus narradores, um Maracanã que era caracterizado pela presença de relações pré-capitalistas de produção e que construiu sua identidade ao longo do tempo sustentada na etnicidade, nas relações de parentesco, no território e nas festas, em especial, os festejos de Santos Reis e o bumba-meu-boi.

No quinto artigo **“Na cadência do samba, os Blocos Tradicionais brilham no Carnaval Ludovicense”**, a historiadora, Mariana Pinheiro de Sousa, apresenta a singularidade do carnaval maranhense por meio do estudo dos blocos tradicionais, folguedos que só existem no Estado do Maranhão, mais precisamente, na cidade de São Luís, capital do Estado. Manifestações que atravessam gerações e dão um toque singular aos festejos de momo no solo ludovicense.

Na sequência, o Mestre em História, Marcio Henrique Baima Gomes, brinda-nos com excelente texto **“ESCOLA SEM PARTIDO, FASCISTIZAÇÃO DA SOCIEDADE E ASCENSÃO DA NOVA DIREITA”**. O autor discute o Brasil contemporâneo a partir da crítica ao projeto da escola sem partido, com muita competência analisa os perigos do processo de fascistização da sociedade e como esse quadro está em sintonia com a ascensão da nova direita.

O filósofo, Nelson Gaspar da Silva, em artigo intitulado **“GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: Um ambiente para**

construção do exercício da cidadania”, discute a importância da gestão escolar para que se tenha a educação com mais qualidade, indaga como a cidadania não tem sido exercida em sua plenitude no campo da educação; Problematizando-se as diferenças entre teoria e prática no que concerne a gestão escolar, mostrando como na maioria dos casos esses polos têm sido dissonantes.

Paulo Henrique Matos de Jesus, mestrando em História Social, colabora com o artigo: **“A NOVA HISTÓRIA CULTURAL: Edward P. Thompson e as possibilidades investigativas nas experiências coletivas dos trabalhadores da Polícia Militar do Maranhão (PM-MA) durante o movimento paredista de 2011”**. Interessante diálogo entre teoria da história e experiência prática, pois, por meio de categorias conceituais do historiador marxista E.P. Thompson, Paulo Henrique Matos analisa o movimento paredista da Polícia Militar do Estado do Maranhão acontecido em 2011.

Por fim, Ruan Claudio da Silva Rosa, Mestre em História Social, apresenta-nos o texto intitulado: **“INTERDISCIPLINARIDADE E TOTALIDADE: alguns desafios da História Intelectual”**, pretende-se observar como a totalidade e a interdisciplinaridade surgem, ao mesmo tempo, como um desafio e uma exigência para o desenvolvimento de uma ciência histórica que tenha um olhar voltado não somente para o processo de interpretação do passado, mas também para a prática de transformação da sociedade.

Desse modo, entende-se que **“CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: novas abordagens”**, contribuirá significativamente não somente para o fomento do debate acadêmico através da marcação de uma posição de defesa da ciência contra a proliferação dos discursos pós-modernos, mas sim, contribuirá para a discussão sobre o social por meio dos estudos referentes a importância da educação, da gestão escolar, da luta contra a escola sem partido, da valorização da cultura popular, das identidades presentes em São Luís do Maranhão, do olhar para sujeitos que ao longo dos tempos tem sido silenciados pelo poder público .

A gestão participativa e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

*Ana Carla Vale Lago*¹

1 Introdução

Esta pesquisa tem a finalidade de refletir sobre a Gestão Escolar na escola pública, orientada pela Política Educacional Brasileira na prática escolar, de uma escola pública, compreendendo a forma de atuação e os papéis exercidos por cada membro da comunidade escolar na construção e no direcionamento das ações educativas, como também a participação do (a) gestor (a) no processo de ensino aprendizagem, cabendo investigar a percepção do educador sobre as ações que transformam a escola de maneira participativa geradas pela gestão democrática. Mediante a pesquisa identificamos o conceito de gestão presente na relação pedagógica e social chegando a perceber uma visão de uma gestão focada na necessidade de participação dos professores no desempenho do seu papel ativo, capaz de garantir e desenvolver um trabalho criativo e flexível.

Estruturamos o presente artigo em seções destacando, na primeira seção o conceito de gestão democrático e participativa na escola como organização do processo de ensino e seu amparo legal no qual se destaca o papel do gestor como participante ativo da ação

¹ Especialização em Educação pela Faculdade Einstein-FACEI (2015), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2009), Especialização em Gestão Educacional e Escolar Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Informática na Educação (IFMA). Graduada em Pedagogia FSF (2006). Contato: acarla.valelago@gmail.com.

que se dá no processo de ensino favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem numa tendência da gestão como parte atuante do processo de ensino. A segunda seção aborda os aspectos metodológicos e os resultados obtidos no escopo da pesquisa de campo, realizada na escola Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado que nos ofereceu os dados necessários para a realização deste artigo abordando-se uma análise da gestão escolar democrática e participativa e a prática docente tendo a, escola como referência da temática abordada.

Entendemos que o processo de ensino requer acima de tudo uma aproximação entre a gestão da escola e a comunidade escolar, visto que as ações conjuntas, favorecem o processo de ensino, tendo este o foco do primeiro. Assim, investigar as relações de gestão da escola com a comunidade escolar também se constitui a busca de um aprimoramento e melhoramento do processo de ensino.

Apresentamos na pesquisa as ideias de uma dinamização da escola de modo que que requeira a participação de sujeitos com interesses mútuos e, sobretudo, a democratização do , processo de aprendizagem , muitas vezes prejudicado pelas distorções de opiniões e ações, ao invés de dispor de situações de integração e participação de todos que formam a escola, visando a sua capacidade de formação de pessoas críticas e participativas .

A partir desse princípio de atuação da gestão da escola como forma imediata de participação e contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, e aumentando a credibilidade na gestão escolar como mediadora do processo de ensino daí afirmar-se existir uma gestão democrática e participativa que contribui para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do referido ano e unidade de ensino.

2 Gestão democrático - participativa

Uma gestão em que se possa comungar como participativa e democrática corresponde a um todo atuante e participativo na

escola e para a escola, capaz de aproximar todos os segmentos dessa e fornecer condições de atuações de todos na promoção do ensino.

É notória a capacidade humana de se articular e agir coletivamente em prol de suas causas necessárias e ascendentes, a gestão participativa e democrática se constitui como tal, pois altera o sentido de gestão como centralizadora a participar das ações na escola.

Segundo Lück (2006, p. 38),

[...] os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos que neles interferem de forma direta ou indireta, sendo esse o enfoque orientador da ação do diretor de forma compartilhada e em equipe.

Nesse sentido, a perspectiva de uma gestão escolar em que se insiram propósitos e alternativas viáveis para o crescimento da educação, faz-se diante de ações que sustentem a coletividade que é a chave para se partilhar ações e objetivos propostos, tornando-se louvável o diálogo e relacionamento enfatizado pelos professores na escola, onde se percebe a aproximação da gestão da escola com os professores, e com a comunidade escolar fazendo r com que a comunidade e a escola estejam mais próximas. A participação deve se estender além do estar presente, pois somente estar presente e não participar efetivamente o indivíduo não agirá como sujeito dentro das ações em debate, passando a servir apenas como carimbo nas decisões efetivas. “Pela participação, o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto.” [...], (VASCONCELOS, 2004, p.25)

Por fim são ações grandiosas de gestão democrática, em sua dimensão socio educacional que devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico, mas, sobretudo na boa vontade e ação comprometida e prazerosa de cada um dos agentes educacionais. Afinal, gestão e organização do trabalho escolar não se limitam à pessoa do diretor, pois a responsabilidade do processo pedagógico depende do de-empenho-resultado a ele atribuído.

Agir mediante a valorização profissional num cenário de ideias coletivas é o primeiro passo para se assegurar a condição de formadora social que a escola possui em meio a uma sociedade carente que busca resgatar os valores correspondentes a essa socialização, face uma gestão participativa se pode concretizar essa atitude social.

A organização da escola pública pautada na teoria de que está ali apenas para formar cidadãos, recebe influência g das tendências pedagógicas compreendidas como clássicas que o fator produtividade está ligado de forma direta às concepções de eficiência e eficácia. Nessa visão, a equipe de trabalho deve apresentar uma liderança capaz de alcançar resultados positivos no âmbito de sua atuação. Os gestores devem ser eficazes, pois somente assim são capazes de solucionar problemas e articular ideias para gerar as modificações necessárias.

De acordo com Saviani (2003).

A linha de trabalho deve-se dar em cima de um planejamento de ações eficaz, sendo que este planejamento, bem como o orçamento deve ser gerado de maneira integrada, para que assim os resultados sejam alcançados. Para o planejamento estratégico devem ser analisados os pontos internos e externos, para que possibilitem a participação mútua e assim haja um comprometimento maior da comunidade em geral com a instituição escolar. No entanto o planejamento estratégico ainda é algo novo, apenas algumas escolas se utilizam do mesmo. O Planejamento Estratégico é um processo gerencial que tem por objetivo transformar a visão organizacional em realidade. Não lida com decisões futuras, e sim com o futuro das decisões. Não é uma tentativa de eliminar os riscos, e sim de abordar e administrar os riscos de maneira efetiva (eficiente e eficaz) (SAVIANI, 2003, p. 96).

O Planejamento Estratégico realizado com base no Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE) vem sendo orientado e elaborado, levando-se em conta que para a elaboração é necessário que as responsabilidades sejam compartilhadas por todos os setores

da instituição. Precisa ser desenvolvido um Plano Pedagógico onde sejam traçados todos os parâmetros pedagógicos, ou seja, todos os objetivos que se desejam alcançar, a partir de experiências compartilhadas, mesmo sendo forma minoritária, pois corresponde em apenas algumas escolas de pequena demanda de nosso país, porem correspondem a descentralização administrativa quanto a gestão escolar.

A gestão democrática que conforme Luck (2000) acontece através da compreensão de que:

[...] apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove altamente dinâmico qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. Também é, sobretudo como reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social. (LUCK ,2000, p.21)

A questão da descentralização do poder e da educação traz a vivencia da harmonia e da responsabilidade compartilhada no ambiente de trabalho e apresenta situações propícias para o desempenho das atividades no ambiente escolar podemos dizer então que é importante que a gestão seja sensível à percepção daqueles que compõem sua comunidade de trabalho, permitindo-lhes estudar mudanças necessárias e ações práticas que assegure o sucesso do processo educacional.

A sociedade admite a importância da escola na preparação de cidadãos com melhor potencial de trabalho e passa a exigir mais competência, mais flexibilidade e agilidade dos gestores escolares, de modo que a escola possa acompanhar suas solicitações. Em decorrência, o potencial criativo da desejada autonomia escolar tem sido discutido amplamente, mas continua pouco exercitado, por falta de experiência nesse exercício. Até mesmo planejadores educacionais começam a perceber que o exercício da autonomia

pode ser um aliado na busca da qualidade da educação. Contudo, poucos são os líderes escolares que exercem gestão democrático-participativa e autonomia. A grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola, mas na prática, eles ainda resistem e cerceiam a autonomia escolar, de certa forma se utilizam de uma pseudo autonomia.

A participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para a comunidade escolar e local. Conforme Pinsky (2003). “A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas são perseguidas teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes”.

O amparo legal para uma gestão atuante na escola está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seus artigos 14 e 15 que tratam:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O caráter formador e atuante da gestão escolar de acordo do presente fragmento de Lei reforça a seguridade que os estabelecimentos de ensino possuem em desenvolver suas ações em prol de uma gestão que possa acompanhar todo o processo de ensino e permitir a participação de todos os segmentos, condizente

com o princípio teórico que rege a gestão de forma democrático e participativa.

3 Aspectos metodológicos

A pesquisa de campo partiu da abordagem de caráter bibliográfico com autores que sustentam capacidade de uma gestão participativa em suas referências bibliográficas, seguida de um estudo de caso de natureza descritiva qualitativa. Segundo Severino (2002), esta abordagem é obtida através da análise da realidade utilizando métodos e técnicas que visam à compreensão do objeto de estudo, considerando seu contexto histórico aplicação de formulário, entrevistas e análises de dados. A escolha pela abordagem justifica-se por uma forma mais detalhada para atender a natureza de uma ação prática social, com intenção de coletar informações. A pesquisa qualitativa tem se tornado muito importante devido a sua utilidade no campo da educação porque estuda um fenômeno de forma mais intensa coletando informações, opiniões, comportamentos e ações dos sujeitos acerca do que pensam e vivem o objeto de estudo, buscando descrever a importância real de uma determinada situação.

A escolha do método de abordagem qualitativo baseou-se na premissa de que o conhecimento sobre as pessoas só é possível a partir da descrição da experiência humana como ela é vivida e como é definida pelos seus próprios autores.

3.1 Escola campo e sujeitos da pesquisa

O presente estudo foi realizado na Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado, situada no bairro Vila Cascavel na rua da Árvore, 2, A, São Luís/MA, fundada no ano de 2005, que atende as seguintes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. A estrutura física da escola é agradável com um excelente pátio aberto e arejado que serve para a

realização de reuniões e lazer das crianças no horário do intervalo, possui também ,dezessete salas de aulas, e a sala de professores, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE),uma sala da diretoria, uma sala da secretaria, uma cantina, três banheiros, sendo um para uso do administrativo da escola, uma sala de informática (desativada), uma sala de biblioteca e uma sala. O quadro administrativo conta com 18 professores (matutino), quatro vigias, cinco Auxiliares de Serviços Gerais -ASGS, três secretarias, uma coordenadora, uma diretora geral. Dos professores todos possuem formação superior, aspecto que fortalece a qualidade de ensino na escola.

A escola não dispõe de Projeto Político-Pedagógico e os sujeitos da pesquisa são professores do 3º ano do Ensino Fundamental regular e como a escola não dispõem de coordenador pedagógico realizamos a pesquisa com a gestora da Unidade de Ensino, para amostragem de uma gestão participativa visando a promoção da aprendizagem dos alunos e favorecendo o processo de ensino na referida instituição observada.

3.2 Resultados de Discussões

A gestão democrática desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e administrativas de uma unidade de ensino que busca de forma coletiva e harmoniosa transformar o ambiente escolar por meio de ações humanizadoras, possibilitando a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia.

Na pesquisa analisamos a relação da gestão em favor do processo ensino aprendizagem vivida pelos docentes apoiados por uma gestão democrática e efetiva com ações que influenciam diretamente no cotidiano da sala de aula, por entendermos que a democratização do ambiente escolar é de fundamental importância para o bom andamento das atividades docentes.

Para a obtenção dos resultados foi elaborado questionário exposto no apêndice deste, com perguntas abertas aos a professores

aqui designados de P1, P2, P3, objetivando manter a integridade e sobriedade e anonimato de suas respostas às perguntas dos professores que fazem parte do apêndice do presente artigo.

Tabela 1 - revela a participação dos professores em projetos que visam o melhoramento da qualidade no ensino da escola.

Você participa de projetos e ações de melhoramento na escola?

Prof.	Respostas
P1	Sim, em projetos desenvolvidos pela escola.
P2	Sim, em projetos desenvolvidos pela escola e os que eu desenvolvo
P3	Sim, em projetos desenvolvidos pela escola e os que eu desenvolvo

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Denota-se nas respostas que os docentes são de inteira concordância com as ações desenvolvidas pela escola e há aqueles que ainda desenvolvem mais atividades em prol de uma escola mais valorizada.

Segundo Gadotti (1998):

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho [...] (GADOTTI, 1998, p.62).

Atenta-se para o fato de uma escola que desenvolve um processo de gestão democrática oferece condições para essa transformação, ampliando a capacidade docente em superar os limites do processo de ensino por meio de projetos que visem o desenvolvimento do ensino de qualidade.

Tabela 2 - Quando é priorizada os projetos didáticos pela gestão da escola. E Em qual período a gestora prioriza os projetos da escola?

Prof.	Respostas
P1	Em todos os períodos
P2	Em datas comemorativas
P3	Em todos os períodos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A capacidade de gerir uma escola em moldes democráticos e participativos está contemplada nas ações e nos projetos frequentes no ambiente de aprendizagem, como acontece segundo os professores afirmam nas respostas acima, em que se observa os projetos estão sendo desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

De acordo com Barroso (2000, p.52).

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que "regular" o seu exercício, deve criar condições para que ela seja "construída" em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que informam o sistema público de ensino (BARROSO, 2000, p.52).

Essa liberdade da escola em desenvolver ações que estejam além de datas específicas torna a gestão da escola uma atmosfera em que a participação do gestor (a) se faz de modo atuante, denotando-se a capacidade construtiva de sua gestão.

Tabela 3 – apresenta a participação ou não da gestão nos projetos realizados.
A gestão da escola participa das ações e projetos na escola?

Prof.	Respostas
P1	Sim, observa os projetos.
P2	Sim, além de contribuir da melhor forma possível, estando sempre presente em todos os momentos que precisamos.
P3	Sim, além de contribuir da melhor forma possível, estando sempre presente em todos os momentos que precisamos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Percebe-se que a disponibilidade do gestor (a) em, participar e contribuir nos projetos da escola é algo unânime, o que caracteriza uma gestão propícia ao desenvolvimento do processo de aprendizagem desejada o que é confirmado por Luck (2006) ao citar que :

A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalização, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela

construção de espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LUCK, 2006, p.38).

E em participar ativamente das ações na escola que o gestor (a) atende a novas possibilidades de construção do processo de aprendizagem, demonstrando o interesse mútuo em promover o desenvolvimento de formação do indivíduo em sentido pleno.

Tabela 4 – demonstra como a gestão da escola participa dos projetos desenvolvidos na escola.
Como a gestão da escola participa nos projetos e ações?

Prof.	Respostas
P1	Interagindo com professores e alunos.
P2	Interagindo com professores e alunos.
P3	Administrando e gerenciando ações.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As respostas denotam um princípio de motivação a mais para que professores e alunos se sintam mais entusiasmados na promoção do processo de ensino e dessa forma a educação acontece. Na tabela a seguir veremos o relato de alguns funcionários sobre a participação da gestão escolar.

Tabela 5 – relata como os servidores participam da gestão escolar.
Os servidores da escola têm participação na gestão da escola? Comente.

Prof.	Respostas
P1	Sim, ajudam atuando em suas funções e naquilo que escola precise.
P2	Sim, ajudam.
P3	Sim, ajudam atuando em suas funções e naquilo que escola precise.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As respostas acima revelam que os servidores atuam em suas funções e auxiliam a gestão de acordo com a necessidade presente da escola, propiciando um exemplo claro de gestão participativa e democrática.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 61) a gestão escolar “tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos- da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento (...)”.

A integração necessária para que a escola atue de forma coletiva diante de uma gestão participativa e democrática parte da ação do gestor (a) em propiciar a sua efetiva contribuição, e que despertem nos demais servidores esse sentimento de ajuda mútua.

Tabela 6 – fornece informações de como são decididas as ações a serem desempenhadas ao longo do ano letivo na escola.

Como são decididas as ações a serem desenvolvidas pela escola durante o ano letivo?

Prof.	Respostas
P1	Em reuniões de servidores da escola e gestão
P2	Em reuniões de servidores da escola, gestão
P3	Em reuniões de servidores da escola, gestão.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante das informações acima, percebe-se comprovarem que a melhor prova de uma gestão participativa e democrática é a aproximação de todos que fazem a escola.

Assim sendo, ao procedermos a análise os resultados do questionário se constatou que a gestão escolar democrática, com regras estabelecidas que mantenham o ambiente escolar organizado, é capaz de propiciar a participação dos envolvidos no processo de ensino e permite a construção de uma escola adequada ao modo coletivo de gestão, denominada participativa e o envolvimento de todos que compõem a escola é a significação essencial do trabalho a ser realizado pela equipe escolar.

Considerações finais

Este artigo demonstra como a gestão participativa e democrática desenvolvida na escola pesquisada aponta que não educamos nossos alunos apenas na sala de aula, também nas formas de organização e nas práticas de gestão – incluindo o ambiente, o clima afetivo, a cultura organizacional, as formas de relacionamento, os modos de resolver problemas e solucionar conflitos, uma vez que tudo educa e ensina no contexto escolar enquanto espaço, sociocultural e institucional, do qual professores,

dirigentes, alunos e pais fazem parte, cenário propício à mudança das práticas dos professores e que aprendem a profissão em atividades colaborativas e compartilhadas.

Asseguradas às condições mínimas de funcionamento: físicas, materiais, humanas, a participação é uma condição de compreensão na prática, ou seja, é condição de aprendizagem. Desse modo, percebeu-se que os professores, além de suas várias responsabilidades profissionais tais como conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino com a realidade do aluno e ao seu contexto social, têm outra importante tarefa nem sempre valorizada: a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola, o que denota compromisso com a construção de uma escola de qualidade e com a visibilização do que está assegurado na legislação como princípios da educação .

A fim de que a escola cumpra um importante papel na educação, a qual deve voltar-se para a construção da cidadania por meio de uma ação democrática pautada no diálogo e na participação da equipe ali inserida, percebeu-se a abertura de todos para o diálogo e as relações democráticas na escola possibilitam objetivar a interação e a participação dos inseridos no âmbito educacional com a equipe gestora, coordenação pedagógica, professores, alunos e comunidade em geral.

A pesquisa evidenciou ainda que para que uma escola seja considerada de fato democrática, é preciso uma gestão que desenvolva mecanismos capazes de assegurar vivências da cidadania articulada à participação dos diferentes sujeitos estimulando a expressão do contexto social, cultural, construindo a mediação dos saberes preexistentes com os saberes sistematizadores, produzindo novas sínteses, sem sugerir conteúdos desvinculados da realidade do educando. O que requer, sobretudo, a capacidade humana de se adaptar e se doar mediante as atribuições que lhes são dispostas, mediante a aproximação de componentes que até podem ser distintos, como é o caso de gestão e servidores de escola, pois a operacionalidade de cada um pode

despertar o entusiasmo necessário para modificar qualquer cenário de diferenças em prol de uma racionalidade que promova o conhecimento.

A gestão participativa e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pode ser operacionalizada de modo que a escola como facilitadora do aprendizado do aluno, permitindo-lhe que, através das aptidões cognitivas, construa sua caminhada ao longo da vida. Neste sentido parece estar implícita a importância da gestão compartilhada, não apenas como instância de natureza administrativa, mas como mediação de uma prática pedagógica e política que leve a construção da escola de qualidade.

Referências

- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto, nº 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000, p. 11-34).

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia – Competências,** São Paulo. Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

Representações em Durkheim e Chartier: pontos e contrapontos

*Esmênia Miranda Ferreira da Silva*¹

1 Introdução

Pesquisas e reflexões em torno da cultura e das representações cada vez mais têm estado no cerne das discussões atuais, em específico no campo da ciência histórica. A aproximação com a Antropologia e um novo entendimento de cultura mostrou a necessidade de inter e transdisciplinaridade, além de colocar como propósito a compreensão dos aspectos sociais do homem no tempo agora pelo viés cultural. Nesse contexto, o conceito de representação se tornou vital para os estudos de cultura, despertando aos historiadores novas questões, temas e objetos.

O termo representação foi apropriado pelos historiadores, mas foi sistematizado pela Sociologia no final do século XIX, sendo um conceito estratégico na superação da “crise paradigmática” que assolaria um século depois a ciência histórica, lhe conferindo ainda mais vitalidade na tentativa de responder às inquietações contemporâneas.

Desta feita, nos propusemos nesse artigo a uma reflexão comparativa entre o termo representações coletivas do sociólogo Émile Durkheim, tomando como base o artigo de 1989, “Representações individuais e representações coletivas”, publicado

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS/UFMA). Contato: esmeniamf@hotmail.com.

postumamente no livro *Sociologia e Filosofia*; e o conceito de representação de Roger Chartier no texto “O mundo como representação” de 1991.

A análise não pretende ser exaustiva, mas apenas um exercício teórico onde tentaremos reconstituir o momento de formulação dos conceitos em cada um dos autores, considerando o contexto histórico e os desafios enfrentados por Durkheim e Chartier em suas respectivas ciências, estabelecer uma relação entre os conceitos, bem como a apropriação do termo representação pela história e, por fim, destacar os principais pontos convergentes e divergentes entre as duas noções.

2 O conceito de representações coletivas em Durkheim

David Émile Durkheim nasceu na França em 1858 e lá viveu até sua morte em 1917. Além de ser o fundador da "**Escola Francesa de Sociologia**", é considerado um dos responsáveis por tornar a sociologia uma disciplina acadêmica, ao conciliar a pesquisa empírica com a teoria, embasadas em rigorosos métodos. Diretamente influenciado pelo [positivismo](#) de [Auguste Comte](#), dedicou sua trajetória intelectual a elaborar uma ciência que possibilitasse o entendimento dos comportamentos coletivos, considerando que só a ciência e um novo paradigma racionalista poderiam conduzir a respostas acertadas frente às mudanças sociais cada vez mais rápidas. Sendo sua grande preocupação explicar os elementos capazes de manter coesa a nova sociedade que ia se configurando após a [Revolução Industrial](#) e a [Revolução Francesa](#).

Dentro da tradição positivista de delimitar claramente os objetos das ciências para melhor situá-las no campo do conhecimento, Durkheim aponta um reino social, com individualidade distinta dos reinos animal e mineral. Trata-se de um campo com caracteres próprios e que deve por isso ser explorado através de métodos apropriados. Caberia à sociologia, segundo Durkheim, a apreensão e o estudo sistemático das realidades sociais

dos indivíduos. Para tanto, o sociólogo deveria utilizar das mesmas ferramentas utilizadas pelas ciências anteriores: o **método científico** e a **observação empírica**. Essa era uma das principais preocupações de Durkheim: estabelecer as fundações e as formas de estudo da sociologia. Não por menos, ele é considerado por muitos como o grande fundador das Ciências Sociais, incluindo em seu grande legado o fato ser um dos responsáveis pela sistematização dessa nova área de conhecimento, delimitando o campo de trabalho e as formas pelas quais a sociologia abordaria seus objetos de estudo.

2.1 A formulação da noção de representações na obra Durkheim

O conceito de representações coletivas é central em Durkheim e sua constituição trilha o caminho da própria definição do objeto da sociologia na busca pela explicação dos fenômenos coletivos, no projeto de institucionalização desta enquanto disciplina científica.

Em sua obra “O Suicídio”, de 1897, Durkheim já afirmava que a vida coletiva é feita essencialmente de representações, no intuito de explicar o caráter social do fenômeno do suicídio e como as ações individuais se submetem ao poder da sociedade, via representações. Mas, segundo Márcio de Oliveira, assim como em “Sobre a Divisão do Trabalho Social” (1893) e “As Regras do Método Sociológico” (1895), a questão das representações aparece ligada ainda à noção de consciência coletiva que seria, por tanto, considerado o ponto de partida para se pensar as representações coletivas, que o autor já coloca como sendo uma “realidade considerada como estando fora do indivíduo, fora de sua consciência individual”. (op. Cit. p. 72) Representação significa uma ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa, e assim definida, as representações assumem funções mentais (imagem mental). Quando assume caráter sociológico, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. Elas são coletivas e exteriores, não pertencendo a ninguém especificamente, mas são produtos do esforço coletivo e estão externas ao indivíduo; são

imperativas e coercitivas, uma vez que as representações funcionam como regras de conduta que impõe ao indivíduo certos comportamentos, e para tanto, elas possuem certa estabilidade sendo muitas vezes cristalizadas na sociedade através das normas.

Francesco Tomei, (2013, p. 2), sugere a língua, como um conjunto de representações coletivas compreensíveis a um determinado grupo de indivíduos e que exprimem o ideal coletivo. Exemplo que, segundo este mesmo autor, expressa duas funções das representações, as quais, na constituição da sociabilidade, são impossíveis separar: forma e conteúdo, pois, nesse caso, “além de ser a única maneira pela qual nos conhecemos e nos associamos, também são o que conhecemos”, dessa forma, as representações coletivas são o resultado da síntese dos indivíduos associados, ao mesmo tempo, são a instância que dá forma a essa síntese.

As grandes obras de Durkheim produzidas no final do século XIX marcam um momento de germinação e lapidação do conceito de representações coletivas, onde podemos perceber a passagem do termo consciência coletiva para representações coletivas, a diferenciação de representações individuais das representações coletivas, sua gênese e seu funcionamento. Segundo Fernando Pinheiro Filho (2004), progressivamente se percebe, nas obras desse autor, um deslocamento para a valorização do simbolismo coletivo como princípio fundante da realidade social, ou seja, uma mudança que desloca a ênfase dos determinantes estruturais para aquilo que era apenas produto dessa determinação. Assim sendo, só se torna possível conhecer uma realidade social por meio da análise do “modo como um grupo se pensa em suas relações com os objetos que os afetam” que são traduções das representações coletivas. (PINHEIRO FILHO, p. 139)

É, especificamente, na sua obra “As formas elementares de vida religiosa” de 1912, onde Durkheim define o fenômeno religioso como um conjunto de representações, que as representações coletivas cristalizam-se enquanto conceito-chave da análise sociológica, conceito que vai permitir explorar a relação entre o corpo social e as formas mentais, dando conta tanto das ideias da

sociedade quanto de suas ações. É o momento que Durkheim já tem elaborado uma teoria geral das representações coletivas.

Com efeito, em *As formas*, Durkheim consegue, através do emprego do conceito de *representações coletivas*, apresentar a dimensão coletiva e científica do conhecimento produzido pela vida religiosa, em particular, mas pela vida social como um todo. Pensando as categorias religiosas como representações, sociais e lógicas como qualquer outra, Durkheim concedia-lhes *status* epistemológico que elas ainda não tinham. (Oliveira, 2012, p. 69)

É também nessa obra, onde Durkheim esclarece a dualidade da natureza humana, que é retomada a distinção entre as representações individuais e as coletivas. Assunto já bastante discutido no artigo “Representações individuais e representações coletivas” e que é considerado um texto a meio-caminho da concepção final que Durkheim alcança sobre as representações em “As formas elementares da vida religiosa” (1912).

2.2 Representações coletivas e representações individuais

Publicado pela Revista de Metafísica e de Moral, tomo VI, em maio de 1898, o artigo intitulado Representações individuais e representações coletivas é considerado uma síntese das reflexões que Durkheim já havia feito a respeito do conceito de representações coletivas, com ênfase na distinção entre essas e as representações individuais.

Durkheim começa o artigo alertando para o fato de que, se o reino biológico pode ser estudado a partir de leis, assim também o reino social pode se fazer compreender a partir de leis próprias. Interessante esse início porque nos permite situar o artigo no contexto de institucionalização da disciplina sociológica.

Para caracterizar as representações coletivas, primeiramente Durkheim (1898), a partir da analogia com a psicologia, busca explicar como são produzidas as representações individuais, pois

segundo o autor, “A vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações” (p. 13). Para tanto, o autor ainda recorre ao termo consciência e toma a formação da memória como exemplo para demonstrar que, para além da propriedade da substância nervosa, as condições exteriores são essenciais para a recorrência das lembranças, explicitando, dessa forma, o poder da mente na condução do homem quando diz que “são os hábitos, contraídos, os preconceitos, as tendências que nos movem sem que disso nos apercebamos, são, em uma palavra, tudo aquilo que constitui nossa característica moral” (p. 17).

É dessa forma que Durkheim (op. Cit) chega à questão das representações, as quais não seriam apenas “sombras projetadas” de uma dada realidade, mas sua existência é relativamente independente de seu substrato material, seriam, por isso, fenômenos reais, dotados de propriedades específicas. E o autor é taxativo quanto à importância do estudo das representações para a compreensão dos fenômenos mentais, pois “a vida psíquica é um curso contínuo de representações, de tal forma que nunca se pode dizer onde uma começa e outra acaba. Elas se interpenetram” (p. 22).

Recorrendo à analogia das reações químicas, Durkheim fundamenta a produção e reprodução das representações, destacando a independência relativa destas quanto ao seu substrato material e a forma como surgem a partir da síntese de estados mentais anteriores e atuais, resultando em um produto diferente dos elementos que estavam na base de sua origem, algo muito maior e mais complexo que a simples união das partes, sempre destacando o caráter mental (e não exclusivamente físico) desse processo.

A questão da formação das representações para além da simples e pura junção de átomos ou combinações de estados nervosos será sempre retomada pelo autor, afastando assim o reducionismo que procura a origem das representações nas células nervosas, bem como será reforçado que as representações só podem ser definidas pela consciência, pois são fenômenos de ordem psíquica.

Apesar de não definir claramente um conceito de representação, Durkheim define suas características e lhe atribui leis próprias, mas sem nunca negar que, apesar da relativa autonomia, o estado do cérebro afeta todos os fenômenos intelectuais que incluem as representações, as quais mantêm ligação com seu substrato.

Concluindo a questão da produção e reprodução das representações, Durkheim (1898) parte para a explicação de como se constituem as representações coletivas. Para atingir seu objetivo, o autor analisa a sociedade como um sistema que funciona a partir de certas variáveis onde seu substrato é o conjunto de indivíduos associados, donde se “constitui a base sobre o qual se constrói a vida social. As representações, que são a trama dessa vida, originam-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total” (p.33). Aqui também, Durkheim vai utilizar a mesma lógica aplicada quando fala da relativa autonomia das representações individuais dos centros nervosos, ou seja, as representações coletivas, também, devem ser entendidas como independentes e relativamente exteriores aos indivíduos.

Essa relação é mais facilmente percebida quando observamos exemplos de manifestação característicos da vida coletiva, tais como as práticas religiosas, as regras de moral e o ordenamento jurídico e que são impostos ao indivíduo. Durkheim (op. Cit.) elucida bem esse aspecto coercitivo das representações coletivas quando diz que “... a obrigação é a prova de que essas maneiras de agir e de pensar não são obra do indivíduo, mas emanam de uma potencia moral que o ultrapassa.” (p. 33). Os ideais de sociedade são reforçados nesta citação, pois dá uma noção do quanto as representações coletivas orientam os indivíduos em suas práticas. Nesse sentido, o indivíduo acaba por suprimir as próprias experiências, em prol do coletivo.

Novamente Durkheim recorre à analogia de uma síntese química para esclarecer a gênese das representações coletivas, as quais derivam da cooperação entre os indivíduos. Elas seriam o resultado do substrato dos indivíduos associados, uma combinação

de sentimentos privados, que assim combinados se transformam em outra coisa, e que, como resultado de um todo, ultrapassa as partes e só existe como conjunto e por causa dele. Não sendo possível explicá-las partindo dos seus elementos constitutivos isoladamente, pois as representações coletivas exprimem o ideal coletivo. “A vida representativa não pode se repartir de maneira definida entre os diversos elementos nervosos, uma vez que não há representação para a qual não colaborem vários desses elementos; mas a vida representativa só pode existir no todo formado pela sua reunião, assim como a vida coletiva só pode existir no todo formado pela reunião dos indivíduos.” (p. 35). Isso explica sua exterioridade, tal quais os fenômenos sociais que não dependem da natureza pessoal do indivíduo. Nessa síntese, que dá origem às representações coletivas, as características individuais neutralizam-se e pagam-se mutuamente resultando em algo novo.

Com essa argumentação Durkheim (1898) encerra seu artigo justificando a necessidade de uma explicação sociológica da realidade social, não redutível a Biologia ou a Psicologia, trazendo as representações coletivas como objeto de uma nova ciência positiva, empiricamente observável, capaz de explicar os fatos sociais pela sociedade a partir de leis particulares. Segundo autor, “...há lugar para um naturalismo sociológico, que considere os fenômenos sociais como fatos específicos e que se empenhe em explicá-los respeitando religiosamente suas peculiaridades” (p. 40).

Destacando o caráter específico da origem das representações coletivas, Durkheim delimita o objeto para sua proposta sociológica e avança ainda em direção a uma sociologia do conhecimento quando sugere que as representações coletivas vêm a ser conceitos. O autor faz referência à evolução religiosa como exemplo de reprodução de representações a partir de um agrupamento de imagens (mentais) num movimento de atração e repulsão, permitindo sínteses de todas as formas, e explica “...se chamamos de espiritualidade a propriedade distintiva da vida representativa do

indivíduo, deveremos dizer, com relação à vida social, que ela se define por uma hiperespiritualidade” (p. 40).

Na visão de Fernando Filho, pensar conceitualmente rompe necessariamente a esfera do indivíduo, rebatendo-se para a totalidade, pois os conceitos são plenos de um saber que ultrapassa o do indivíduo médio, seriam, pois representações tão concretas quanto aquelas que o indivíduo pode ter do seu meio social. (p. 145). E é com essas considerações, segundo o mesmo autor, que Durkheim inscreve-se no debate filosófico a respeito das categorias do conhecimento e faz avançar a Sociologia no projeto de consolidação enquanto ciência positiva dos fatos sociais que implica a postulação definitiva da legalidade do discurso sociológico, tendo as representações coletivas como seu objeto por excelência.

O tom combativo do texto denuncia a intenção do autor em, primeiramente, caracterizar o objeto de seus estudos, abrindo assim caminhos para a interpretação científica. As reflexões centrais do trabalho estão intimamente conectadas a este objetivo. Além disso, ao lado da questão teórica, em que Durkheim “defende” um objeto e métodos próprios para a sociologia, diferentes de outras disciplinas (psicologia, filosofia, biologia, etc.), existe também uma questão corporativa, trabalhista: o combate por um território próprio para o sociólogo na academia. Portanto, o objetivo inicial é caracterizar o pensamento no que ele tem de via para as percepções, as ações, os hábitos do indivíduo; em suma, o pensamento como uma forma de conhecimento adquirido com a prática social.

As representações exprimem o ideal coletivo, que se origina e se legitima em esferas encaradas como sagradas. Síntese de elementos dispersos no meio social, elas moldam a natureza supra-individual do homem e fundam uma dimensão comum, atuando como ferramenta para a interpretação lógica do mundo e comunicação entre as razões individuais. Sendo assim, nas palavras de Durkheim, as representações coletivas “correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência” (DURKHEIM, 1898:31)

Como mencionado, o projeto de Durkheim está no contexto da gênese de uma ciência da sociedade, particularmente inspirada em preceitos positivistas. Trata-se, portanto, de obedecer a regras que se apoiam na objetividade científica, semelhante à metodologia aplicada nas ciências naturais, para coletar dados tornados concretos, observar fenômenos isoladamente e propor teses passíveis de serem testadas. De todo modo, a teoria de Durkheim ajuda-nos na medida em que abre espaço para pensar o plano simbólico não como reflexo, mas como esfera formadora da realidade social.

3 Apropriação do conceito de representação pelos historiadores

Segundo Serge Moscovici, a noção de representação coletiva teve seus traços conservados ao longo das pesquisas sobre as mentalidades. Como uma das principais correntes da terceira geração dos *Annales*, marcada pela diversidade de perspectivas e inúmeras vertentes, e inserida na estratégia dessa escola de captar novos objetos e anexar novos territórios sem abrir mão dos pressupostos consagrados pela história econômica e social, a História das Mentalidades têm como características o enfoque da sociedade relacionada ao mundo mental e aos modos de sentir, onde os seus olhares se dirigem para os âmbitos mais espontâneos das representações coletivas e também do inconsciente coletivo, analisando a vivência, a subjetividade, como os indivíduos sentem, vivem e percebem o mundo social que os cerca. Onde o objeto de estudo estaria para além da realidade, mas a forma como esta é pensada ou representada pelos sujeitos sociais.

Um dos nomes mais importantes da historiografia francesa que tenta definir os objetos e as características metodológicas da História das Mentalidades é Jacques Le Goff, para quem essa nova modalidade permite ao historiador um vasto território para o exercício de seu ofício, tanto pelo caráter interdisciplinar, quanto pela ampliação das fontes. No entanto, outros historiadores alegam

a imprecisão do termo mentalidade, onde “visões de mundo” é considerada muito vago e disperso.

É com Peter Burke, que a história cultural se posta como uma alternativa às mentalidades, passando ao estudo da cultura popular pelas visões de mundo, utilizando uma nova abordagem, na qual a realidade é tida como mediada por representações e simbolismos. Dessa forma, a mentalidade é colocada entre o universo das ideias filosóficas e o universo social em sua materialidade visível. (NICOLAZZI, 2000, p. 57). Nesta nova perspectiva, as relações econômicas e sociais não são os determinantes da cultura, mas estão relacionadas a ela, superando a visão de cultura como integrante da superestrutura ou mero reflexo da infraestrutura.

Com essa mudança de perspectiva teórico-metodológica da Escola dos *Annales* no início do século XX, a História Cultural se posta como uma modalidade na historiografia que foi possível graças a uma importante expansão dos objetos historiográficos, sendo considerada particularmente rica pelas diversas possibilidades de tratamento. Ao mesmo tempo, em que deixou de lado o estudo das grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos, voltando-se ao estudo do pensar e do sentir de uma comunidade. Com isso possibilitou visualização de como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, ideias e conceitos sobre o mundo, proporcionando assim, a multiplicação do universo temático, dos objetos e a utilização de novas fontes decorrentes da formulação de questões renovadoras. “Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. (PESAVENTO, 2003, p.15)

É justamente, no projeto intelectual do francês Roger Chartier, que se propõe estudar a dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada, no viés de uma História Social do Cultural, como uma forma de superação das mentalidades e se inserindo no campo propriamente dito das práticas culturais, que veremos o retorno à noção de representação. Este autor é considerado o principal articulador do reconhecimento

da noção de representação nos domínios da disciplina histórica tendo como marco o artigo “O mundo como representação”, publicado na célebre revista *Annales* (CHARTIER, 1991).

4 A noção de representação em Chartier

Roger Chartier nasceu em Lyon, na França, formou-se professor pela Escola Normal Superior de Saint Cloud e, em 1978, tornou-se mestre conferencista da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e, depois, diretor de pesquisa da instituição. Suas pesquisas no campo da história cultural, a partir da década de 1980, refletem as inquietações do campo intelectual dos historiadores franceses e é condicionada por elas. É um autor que forma seu cabedal intelectual no contexto da terceira geração do *Annales*, mantendo estreita relação com a história das mentalidades, mas que, no entanto, formula suas pesquisas partindo da crítica a esta modalidade histórica que marcou a historiografia nos idos de 1960 e 1970.

Segundo Chartier, o sucesso da história das mentalidades está relacionado a uma crise epistemológica da história, inserida dentro dum quadro geral de críticas a todas as ciências sociais, se apresentando como uma estratégia de superação com a adoção de novos objetos, bem como por uma opção de trilhar por outros territórios emprestados às disciplinas vizinhas, mas sem abandonar os postulados da história econômica e da história social, que lhe confere os princípios de inteligibilidade (p. 175) revista de Chartier. Ainda de acordo com o autor, o desafio que ele assume quando propõe uma Nova História Cultural vai além, e critica os próprios postulados das ciências sociais, onde mais uma vez a história seria chamada a repensar seus objetos, referências e princípios de inteligibilidade com vistas a corrigir a fratura epistemológica que opunha de um lado a filosofia do sujeito e, de outro, o estruturalismo quando o que está em jogo é o entendimento de cultura.

O projeto intelectual para a história cultural de Chartier se insere num novo momento, na tentativa de conciliação ou mesmo de

renúncia de modelos típicos daquelas duas tradições dicotômicas onde os bens culturais ora são entendidos como instrumentos de conhecimento criados no exercício da liberdade, ou como instrumentos de dominação que aprisionam os homens. Segundo Lopes de Carvalho, (p. 147), a estratégia adotada pelo historiador para encontrar uma solução para essa questão passa pela renúncia da “tirania do social” e da “tirania do simbólico”, ou seja, uma análise que não sobreponha as divisões sociais ou categorias socioprofissionais como determinantes para apropriação dos bens culturais, ou ainda, trate a cultura como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis, um simples contexto, reduzindo tudo a “formas simbólicas”.

O próprio Chartier admite fazer parte de um grupo maior de historiadores que tomam as divergências em relação à terceira geração do *Annales* como objeto de suas pesquisas e tentam apresentar estratégias para o esclarecimento de questões ainda obscurecidas na historiografia do período, que por sua vez, estão relacionadas às mudanças bruscas no contexto externo dos anos 1990. (p. 148).

4.1 “O mundo entre práticas e representações”

No célebre artigo “O mundo como representações” publicado pela revista *Annales* em 1990, Chartier sintetiza questões já bastantes esclarecedoras presentes no livro “A História Cultural entre práticas e representações”, volume que reúne oito ensaios do autor produzidos durante a década de 1980 e que, segundo mesmo, constituem uma “resposta à insatisfação sentida face á história cultural francesa dos anos de 60 e 70, entendida na sua dupla vertente de história das mentalidades e história social, quantitativa.” (p. 13)

No dito artigo, Chartier aponta os deslocamentos na produção historiográfica, que ele acredita que foram mudanças necessárias para renunciar os postulados que por muito tempo sustentaram e conduziram o trabalho dos historiadores. Foram superados então, o projeto de uma história global, a definição territorial dos objetos de

pesquisa e o primado do recorte social. Apresentados e explicados os ganhos dessas renúncias Chartier, inserido nesse contexto, localiza a reflexão metodológica no qual se fundamenta sua pesquisa que tem como polos o estudo crítico dos textos, a história dos livros e a análise das práticas de apropriação dos bens simbólicos; e limita as fronteiras de seu objeto “compreender como, nas sociedades do Antigo Regime, entre os século XVI e XVIII, a circulação multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos, transformou as relações com o poder.” (p. 178)

O autor encerra essa questão fazendo a exposição de suas hipóteses, a fim de justificar a importância de sua pesquisa e destacar o que ela tem de inovadora e como contribuiu para a história cultural. É justamente nesse ponto que Chartier opera seus deslocamentos conceituais para sustentar o referencial teórico metodológico de seu trabalho. A começar por delimitar o que ele chama de História Cultural do Social, onde as clivagens culturais não estariam determinadas segundo um recorte social previamente construído. O mais importante nessa história cultural reformulada é compreender como se constitui o processo de construção das representações que os grupos fazem de si e de suas práticas. O autor propõe, assim, uma nova forma de refletir a articulação entre os recortes sociais e as práticas culturais.

Ainda no intuito de definir as fronteiras dessa nova história cultural, Chartier faz um retorno à questão das representações coletivas em Durkheim, com o objetivo específico de desconstruir a falácia da dicotomia entre a objetividade das estruturas e a subjetividade das representações, já superada pelo sociólogo quando afirma que as representações coletivas são matrizes de práticas construtoras do próprio mundo real, ou seja, pensar em representação é ter certeza que ela só existe através de algo que também existe. Dentro de um grupo social, ela se constitui como a maneira de pensar a realidade humana seus códigos e ideologias.

A elaboração da noção de representação por Roger Chartier e o entendimento das representações como forças reguladoras da vida

coletiva e exercício do poder, é produto da contribuição de vários autores. Um desses autores é Bourdieu, referenciado por Chartier (1990) para explicar a luta de representações e a violência simbólica. Outro que também dá sustentação a elaboração de caminhos conceituais que orientam a pesquisa dessa história entre práticas e representações, é Nobeit Elias, que potencializa a eficácia da dominação simbólica, vendo as representações como armas, que substituem a violência física, quando essa não é mais necessária para imposição da força. Segundo Carvalho (2005), o próprio conceito com o qual Chartier (op. Cit) trabalha é devedor das formulações de Elias (p. 154). O diálogo com Michel de Certeau vai possibilitar a formulação da noção de apropriação a partir da reflexão sobre o crédito concedido a representação a qual sempre vai depender da autoridade do grupo que a impõe, o que por sua vez, pode gerar discordâncias no sentido construído de quem as recebe. (CARVALHO, 2005, p. 154)

Na perspectiva de Chartier, as representações estão inseridas no panorama das práticas sociais. Elas são o que torna legítimo o indivíduo na realidade a qual pertence, pois estão presas a um determinado contexto de origem. É para cada sujeito, o real, a maneira de pensar. As representações estão ligadas ao seu contexto de origem, não podendo ser generalizada. O conceito está relacionado ao que lhe permitiu emergir, e será sempre o elemento que possibilita a um indivíduo estar inserido em determinado grupo social. Dessa forma, entende representação como aquilo que significa a forma de percepção e apreensão do real, determinada pelo lugar social de quem as elabora. (CHARTIER, 1990, p.47).

As representações devem ser pensadas considerando a força de seus efeitos sociais, de como elas atuam socialmente inscrevendo-se nas estruturas cognitivas e objetivas do campo social. A partir desse conceito é possível compreender o social e o cultural da realidade via representação, o real como sentido, ele recebe sentido, é representado. Desta maneira, segundo Chartier (op. Cit), pode-se pensar uma história cultural que “tome por objetivo a compreensão

das representações do mundo social, que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19).

Por ser a vida social carregada de significação cultural da qual provém tanto da base material quanto das ideias, não se pode perder o foco do mundo social, mas agora partindo “dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos,” o conceito de representação possibilita desvendar qual lógica específica é responsável por acionar os mecanismos gerais de classificação, denominação, hierarquização e procedimentos de explicação para as ditas divisões de organização social, as quais existem apenas enquanto representadas e praticadas, uma vez que as diferenças culturais não são traduções de divisões estáticas e imóveis, são efeitos de processos dinâmicos.

Ainda sobre as reflexões a respeito do conceito de representações, Chartier (1991, p.17) em sua obra, nos diz que essa nova abordagem tem como principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. É neste contexto que as representações sociais são inseridas. O conceito chamou a atenção para o fato de que “os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais, que não só qualificam o mundo, como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade”. (PESAVENTO, 2006, p.49).

O historiador nos chama a atenção para o fato de que a representação é o produto do resultado de uma prática. A literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo serve para as artes plásticas, que é representação porque é produto de uma prática simbólica. Então, um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo.

Para esclarecer de que forma se articulam as representações do mundo social com o próprio mundo social, recorre-se ao contexto (econômico, social e político) e ao texto (discurso sobre aquele contexto), operando a linguagem como meio da representação. Na percepção de Roger Chartier (1990), o conceito de representação está inserido na conjuntura de um grupo social que precisa dar sentido ao mundo em que vive e buscar em símbolos sociais e nas suas práticas, a importância e até mesmo sentimentos que possuem. Como o próprio autor menciona o conceito é a tensão entre duas famílias de sentidos:

[...] por um lado a representação como dando a ver uma coisa ausente o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro a representação como exibição de uma presença como apresentação pública de algo ou alguém. (CHARTIER, 1990, p. 20)

Por isso, pensar representação, segundo Chartier, é entender seu duplo sentido. No primeiro, as representações tornam presentes um objeto, indivíduo ou conceito, ausentes mediante a substituição por uma imagem capaz de pintá-lo adequadamente em memória, o que levanta a questão da relação entre o signo visível e o referente significado. No último, a representação é “entendida como a relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”, ou seja, a aparência deve ser tomada pelo “ser”. Relação esta, que “transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão” (CHARTIER, 1991, p. 184-186).

Chartier conclui seu texto reforçando que as diferenciações culturais são produto de processos dinâmicos, não de divisões estáticas e imóveis, sempre considerando a pluralidade de apropriações quando se pensa na matriz cultural dos textos e discursos. E arremata dizendo que suas considerações não são um simples retorno a interpretação social, mas abrem a possibilidade de ajuste da “compreensão das obras, das representações e das práticas às divisões do mundo social” em uma espécie de processo de

retroalimentação que dá sentido e constroem sentidos. (CHARTIER, 1991, p. 186-188).

5 Durkheim e Chartier: pontos e contrapontos

Consideradas as reflexões sobre a constituição da noção de representações em Émile Durkheim e Roger Chartier, ousamos destacar alguns pontos de encontro e de dissonância entre o sociólogo e o historiador. Mais pontos em comum do que diferentes, considerando o intervalo temporal de quase um século entre as duas propostas e o fato de Chartier se basear nos estudos de Durkheim.

A primeira observação que destacamos é que os estudiosos em questão empreenderam projetos ousados e desafiadores para seu tempo, inseridos nas circunstâncias do mundo acadêmico francês, na tentativa de atender às inquietações do período, e por isso, não devem ser estudados sem que se considere a situação da Sociologia e da História no período da formulação de suas pesquisas.

Durkheim empreende um projeto que implica a postulação definitiva da legalidade do discurso sociológico, encaixando a Sociologia nos parâmetros do cientificismo positivista, reinante no final do século XIX. A formulação da noção de representações coletivas atende a uma etapa na elaboração de uma teoria do conhecimento, que seria a opção proposta por Durkheim capaz de superar o dilema entre o empirismo e o apriorismo, tema até então discutido pela filosofia. Nesse contexto, as representações coletivas estão na origem do nosso conhecimento, como fenômenos sociais que assumem o valor de conceito e depois de categoria. Pelas palavras de Fernando Filho (1990), “as velhas questões epistemológicas, transpostas para a ciência positiva fatos sociais, podem conservar seu apreço pelo poder da razão sem sair do universo do observável da experiência.” (p. 146)

Assim, atendendo o paradigma positivista Durkheim elege o estudo das representações coletivas como o objeto por excelência da ciência sociológica. Ao fazer da sociedade um campo relativo e

histórico, o conceito de representações coletivas confirmou e localizou o dado etnográfico em tempo e lugar específicos, além de permitir “abordar as práticas sociais, dando-lhes sentido e retirando-lhes o viés irracional” (OLIVEIRA, 20120, p. 89 e 90). Como mencionado, o projeto de Durkheim está no contexto da gênese de uma ciência da sociedade, particularmente inspirada em preceitos positivistas. Trata-se, portanto, de obedecer a regras que se apoiam na objetividade científica, semelhante à metodologia aplicada nas ciências naturais, para coletar dados tornados concretos, observar fenômenos isoladamente e propor teses passíveis de serem testadas.

Chartier (1991) também tem sua pesquisa impulsionada pela busca de um novo caminho – certamente bem menos ambicioso que o sociólogo, mas que, no entanto, não deve ter seu valor diminuído. Encontrando-se em meio às inquietudes que agitaram a ciência histórica na segunda metade do século XX, este autor elabora sua proposta teórico-metodológica no campo intelectual francês e procura firmar e delimitar um novo projeto intelectual para a história cultural. Para tanto, Chartier procura conciliar duas tradições do entendimento de cultura– estruturalismo e filosofia do sujeito – que a seu ver eram insatisfatórias para uma explicação mais complexa da realidade social. É nesse equilíbrio e incorporação de elementos explicativos ora de uma ora de outra tradição intelectual que o historiador situa o fio condutor de seus trabalhos e elabora sua noção de representação. Noção essa, fruto da contribuição de um diálogo muito profícuo entre história e as ciências sociais com o retorno a Durkheim e seu conceito de representações coletivas, entendidas como verdadeiras instituições sociais.

A retomada ao trabalho do sociólogo se faz necessário como uma estratégia que procura afastar a “triunfalização” do indivíduo na apropriação das representações, que são entendidas como coletivas, com seu conteúdo fundado no social, nas experiências coletivas da comunidade para além das sensações e imagens individuais (Carvalho, 2005, p. 152). A contribuição decisiva de Roger Chartier para a história cultural está, nesse sentido, na

elaboração das noções complementares de “práticas”, “representações” e apropriação.

Segundo Carvalho (op. Cit.), “Chartier é um autor preocupado com status científico da disciplina histórica, com sua intenção de verdade, com sua operação técnica particular e seu rigor conceitual cumulativo” (p. 160). E nesse ponto, a preocupação do historiador não é diferente dos cuidados que Durkheim vai ter na elaboração de sua teoria.

Outra característica comum aos dois autores é o fato de não verem neutralidade nas representações, elas aspiram universalidade – capacidade de ser compreendida pela pluralidade dos sujeitos – mas, sempre emitem um juízo de valor. Isso é expresso em Chartier (1991) quando ele assemelha as representações a discursos forjados segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, onde poder e dominação estão sempre presentes com a clara intenção de impor uma autoridade. Já em Durkheim, ainda em processo de formulação do conceito de representações coletivas, são utilizados termos equivalentes como “ideias”, “julgamentos” ou “opiniões”. Para o sociólogo, essa característica parece menos específica, as representações até tem o poder de coerção quando assumem o papel de “instituições”, na forma de leis ou regras morais, mas parece bem mais abrangente, não chegando a serem consideradas as determinações da classe social específica de quem as produziu.

Uma questão importante que está na base das formulações da nova história cultural, passa necessariamente pela superação da “tirania do social”, onde Chartier renuncia a um dos grandes postulados da história social a qual enuncia que as clivagens culturais, ou seja, a recepção dos bens culturais está determinada segundo um recorte social previamente construído, onde as diferenças de hábitos culturais são dependentes das posições sociais. É fundado nessa crítica que o historiador formula o termo apropriação e chama a atenção para a função simbólica das representações que seria responsável por explicar a pluralidade de clivagens sociais dos bens culturais, bem

como as diferentes modalidades de apreensão do real, partindo dos códigos e não das classes sociais.

Essa diversidade de apropriação das representações é outro ponto interessante quando contrapomos Durkheim e Chartier. Nessa questão, o historiador prioriza o sujeito quando, baseado nas obras de Michel de Certeau, discute o poder de coerção de uma representação, que estaria também, sujeita a contrassensos. “Daí que a imposição de uma representação não significa a aceitação unívoca dessa representação” (Carvalho, 2005, p. 154). Na sociologia durkheimiana, não há esse espaço para introspecção dos indivíduos, as representações individuais quando se tornam coletivas, perdem sua subjetividade e transformam-se uma representação mais justa da realidade.

No entanto, cabe relativizar essa questão, pois considerando o trabalho específico de Chartier com os livros e os hábitos de leitura, há novamente uma aproximação com a sociologia, pois o historiador admite que, apesar da pluralidade de apropriações, no caso específico da apropriação de representações sob a forma de textos, “as liberdades dos leitores não são infinitas, são limitadas por convenções que regem as práticas de uma comunidade de leitores” (Carvalho, 2005, p. 156).

Na tentativa de estabelecer uma articulação entre as noções de representações em Durkheim e Chartier, ficou muito claro quanto às dificuldades impostas em decorrência da distância temporal entre os autores e os objetivos específicos dos trabalhos deles.

Assim, partirmos da obra de Emile Durkheim, que abriga as concepções mais fundamentais sobre o tema para as ciências sociais, como aquelas que surgem em meio à conquista das condições básicas de coesão para que um coletivo de indivíduos teoricamente se torne uma sociedade. Onde o sociólogo se esforça para erigir uma teoria do conhecimento a partir da elaboração do conceito de representações coletivas, e o artigo “Representações individuais e representações coletivas” (1898) contém parte das primeiras ideias de Durkheim sobre o tema.

Chegamos às pesquisas de Chartier, que estão inseridas num movimento de renovação da ciência histórica e sente a obrigação de buscar outros caminhos, fato que o levou a retomar a questão das representações, agora sob um foco diferenciado, tentando atender às necessidades da historiografia do seu tempo. No entanto, o interesse do historiador por esse tema se mostra limitado quando da aplicabilidade da inovação de sua perspectiva metodológica, pois Chartier se utiliza da noção de representações para sustentar sua pesquisa sobre a história do livro – e outros tipos de impressos – e o hábito da leitura para compreender as sociedades do Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVIII, muito bem explicitado no artigo “O mundo como representação”. Faz parte de sua proposta, tomar o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado.

Uma última questão que queremos levantar é que na formulação da noção de representação por Chartier há muitos mais aportes, tanto na história, como na sociologia, o que enriquece bastante seu projeto intelectual, mas que ao mesmo tempo, vai criar a necessidade do estudo desse diálogo com os outros autores para se compreender o potencial explicativo das representações de Chartier. Durkheim, por seu turno, busca a analogia com outras ciências para se fazer compreender o conceito de representações coletivas, como elas se originam e se reproduzem, o que explica o caráter mais generalizante do termo na sociologia.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, DHI/PPH, v9, n.1, p. 125-141, 2005.
- DURKHEIM, Émile. (1970) [1898], *Sociologia e filosofia*, Rio de Janeiro, Forense, 1898.
- CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. **O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier**. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, vol. 9, núm. 1, 2005, pp. 143-165; Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados** [online], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. ISSN 0103-4014.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Coleção Memória e Sociedade, Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

NASCIMENTO, Aline de Jesus. **Roger Chartier: contribuições e perspectivas gerais de suas obras**. Ano XIV, n. 5. Maio/2018. NAMID/UFPB. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>.

NICOLAZZI, Fernando. **História das mentalidades e história cultural**. Revista Vernáculo. N I, 2000.

OLIVEIRA, Márcio de. **O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares**. Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural** – Belo Horizonte: Autêntica, 2004, Cap. I e III

_____. **Cultura e Representações: uma trajetória**. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan/dez 2006. Disponível em www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31549/000632033. Acesso 22 jun 2018.

PINHEIRO FILHO, Fernando Antonio. **A noção de representação em Durkheim**. Lua Nova, Revista de Cultura e Política, São Paulo, v.61, p.17-30, 2004.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. **Acerca do conceito de representação** Revista de Teoria da Historia Ano 3, Numero 6, dez/2011 Universidade Federal de Goias.

TOMEI, Francesco Andrade. **O conceito de representações coletivas em Durkheim**. Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH. Departamento de Sociologia. Laboratório Didático - USP ensina Sociologia. **2º semestre/2013**.

**Visita técnica e sua contribuição para o percurso
formativo do estudante de hotelaria:
um Estudo de caso na Universidade Federal do Maranhão**

*Jonilson Costa Correia*¹
*Maria da Graça Reis Cardoso*²

Introdução

A visita técnica no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão se apresenta como uma prática educativa que busca aproximar o aluno à realidade do campo onde pretende atuar como profissional, ou seja, demonstra como o saber é aplicado no cotidiano dos meios de hospedagem ou de outros setores ligados à atividade hoteleira.

Pode-se afirmar que a visita técnica é uma prática pedagógica mediadora entre a teoria e a prática. É, portanto, uma estratégia de importância única para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É ainda uma forma de rever os conceitos teórico-metodológicos e objetivar o diálogo produzido no contexto da sala de aula. Portanto, a visita técnica tem um papel fundamental ao contribuir para os profissionais que dela necessitam em sua formação profissional (VELOSO, 2000).

¹ Doutor em Educação – FaE – Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Núcleo de Projetos e Pesquisas em Hotelaria. Contato: angrajonilson@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Contato: gracabanto@bol.com.br.

Este estudo parte da seguinte questão: como a visita técnica influencia na formação dos futuros profissionais de hotelaria na Universidade Federal do Maranhão? Desse modo a fim de encontrar respostas a esta pergunta é que se construiu um estudo cujo objetivo é investigar com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa como a visita técnica contribui para a sua formação.

Ensinar e aprender com a visita técnica

A visita técnica enquanto prática educativa cria uma expectativa motivadora e que busca instigar no aluno a ânsia do conhecimento cognitivo pós-visita, colaborando com a formação profissional do estudante, conscientizando-o quanto ao papel profissional junto à sociedade, incentivando-o ao exercício ético e responsável da profissão e facilitando a aproximação com a dinâmica do exercício profissional (COSTA *et al* 2012).

Considera-se a visita técnica uma atividade complementar aos componentes curriculares dos cursos, ou seja, esta é um mecanismo de integração entre a universidade e o mundo do trabalho, objetivando a complementação didático-pedagógica das disciplinas teóricas e práticas, bem como a aproximação dos alunos com o ambiente de trabalho (ARAÚJO e QUARESMA, 2014, p.32).

Para estes autores a visita guiada/técnica é uma atividade organizada pelos docentes do curso, mas também é acompanhada por pessoal técnico, no caso da hotelaria pelo pessoal que trabalha em setores do hotel, de modo a dar a conhecer algo ou um determinado local. Além disso, esta atividade permite uma ampla interação com os recursos, estimula a experiência e a aprendizagem, além de promover uma maior conscientização sobre a profissão que o aluno pretende trabalhar (ARAÚJO e QUARESMA, 2014).

Destarte o ensino deve possibilitar a diferenciação e a relação entre as dimensões teórica e prática no processo de aprendizagem, possibilitando transformar e compreender a realidade que cerca o educando. Para que o processo de aprendizagem seja eficiente é

necessário o uso de metodologias para o alcance dos objetivos pré-determinados, porém a uma compreensão diferentemente do que se esperava, porque ela acontece na maioria dos casos, diferente de indivíduo para indivíduo.

Entende-se que a visita técnica liga-se a uma perspectiva de um conhecimento prático, além da sala de aula em que aponta para o alcance das competências do profissional de hotelaria. “O estudo de campo proporciona um interesse pela aprendizagem e lhe dá oportunidade de identificar a praticidade de um determinado conteúdo que vem sendo ministrado ou ainda será (SILVA, 2006, P. 177)”. Ainda se considera que o meio onde se dará a visita técnica desperta um interesse para a compreensão dos elementos teóricos do componente curricular e outros elementos da vivência cultural, ambiental e política do discente.

Caminhos da pesquisa

A metodologia é um fator importante na construção do estudo, mas não se devem entendê-la apenas como o conjunto de procedimentos técnicos na realização da pesquisa, a sistematização dos dados e a forma de análise dos resultados, mas também como diz Morin (2010) ela ajuda a questionar, criticar e só então submeter a análise dos dados.

A pesquisa que desenvolvemos neste estudo foi de natureza qualitativa, cuja abordagem “verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, significa compreender o mundo dos seres humanos, o que pensam e desejam, o que sabem, e o que pretendem fazer. Suas crenças e suas convicções não podem ser excluídas, não podem ser estimadas como algo externo ao assunto abordado (MORIN, 2016).

Neste caso optamos pela pesquisa qualitativa, a fim de analisar como os alunos do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão percebem a contribuição da visita técnica para a sua formação. Esta abordagem qualitativa faz emergir elementos,

mas também questões subjacentes que ajudam a captar a essência do fenômeno e a dinâmica do seu acontecimento, como: o que existe sob isso?

Este trabalho, metodologicamente, foi compreendido em duas fases. No primeiro momento ocorreu o levantamento bibliográfico sobre a temática, da qual delineamos o objeto a ser analisado. A pesquisa bibliográfica foi realizada através de consulta a trabalhos acadêmico-científicos, livros e materiais digitalizados, dito em outros termos, uma técnica de documentação indireta que abordou materiais publicados que versam sobre o assunto.

A leitura da bibliografia deve ser um exercício de crítica, na qual serão destacadas as categorias usadas pelos diferentes autores. Este é, segundo Goldenberg (2007, p. 79), “um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar”. Também é um momento de buscar e fazer descobertas teóricas como forma de enriquecimento teórico-metodológico do trabalho. A segunda fase realizou-se a coleta de dados na qual se utilizou como técnica a entrevista semiestruturada.

Gil (2008) conceitua entrevista como uma interação social, uma forma de coleta de dados, uma técnica na qual o investigador se apresenta ao investigado realizando perguntas com finalidade de obtenção de informações para a investigação, podendo, obter desta forma, informações sobre vários aspectos da vida social do investigado.

Para incluir evidências empíricas tomou-se a disciplina Teoria e Prática de Hotel I e II do Curso de Bacharelado em Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão considerando a viabilidade concedida institucionalmente para o acesso aos dados e para os contatos com os alunos. Portanto, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos do Curso de Hotelaria da UFMA dos últimos períodos (oitavo e nono) que já cursaram as disciplinas de Teoria e Prática de Hotel I e II.

Caracterização do campo da pesquisa: o curso de hotelaria da UFMA

O curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da UFMA foi institucionalizado no ano de 1987, na gestão do reitor José Maria Cabral Marques, cujo objetivo era atender uma demanda hoteleira latente no Maranhão e de modo particular na cidade de São Luís onde se encontrava os maiores hotéis do estado (CORREIA e MORAES, 2017).

Na sua justificativa a UFMA afirmava que a criação do Curso de Hotelaria viria suprir as necessidades do mercado hoteleiro e oferecer oportunidades de se empregar mão-de-obra local e regional, desde que o profissional demonstrasse através de seu trabalho um desempenho técnico moral, pois a existência de mercado de trabalho no ramo de hotelaria ainda era uma novidade.

Na década de 80, período este de criação do Curso de Hotelaria no Maranhão ocorreu mudanças no mundo do trabalho que configuravam, conforme Kuenzer (2001), um novo regime de acumulação – também chamado de regime de acumulação flexível que trouxe profundas consequências para a educação.

Para a autora, no ensino superior essa mudança talvez fosse mais notória do que nos demais níveis do sistema escolar, pois as profissões de nível superior com foco no mercado eram rigorosamente delimitadas para o que concorriam as corporações (KUENZER, 2001).

Era desse modo que se caracterizava o Curso de Hotelaria da UFMA, partindo de um currículo de formação geral, seguida de uma formação especializada de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, e não se colocando a educação continuada, a pesquisa e extensão como pilares do Ensino Superior que possibilitam uma formação crítica, reflexiva e transformadora.

O projeto de criação e funcionamento do Curso de Hotelaria – Tecnólogo previa a formação profissional no decorrer de cinco semestres, com uma carga horária de 2.070 horas-aula e 113 créditos (CORREIA, 2010).

As atividades práticas desenvolvidas pelo aluno no curso de Hotelaria-Tecnólogo aconteciam antes do estágio supervisionado, o estudante deveria, no segundo, terceiro e quarto semestres frequentar o estágio de vivência profissional em hotéis conveniados com a UFMA, consoante estabelecido na Resolução nº 45/87 – CONSUN, art. 4º - parágrafo I. Esse estágio objetivava a familiarização do aluno com o mundo do trabalho, onde poderia aplicar seus conhecimentos teóricos na prática.

No entanto, atual paradigma da internacionalização do capital, passa-se a exigir um trabalhador de novo tipo, que tivesse mais conhecimentos, soubesse comunicar-se adequadamente, e que trabalhe em equipe, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e seja capaz de educar-se permanentemente (KUENZER, 2001).

Ademais, a década de 1990 no Brasil, segundo Silva (2011), é caracterizada por um processo de construção da hegemonia liberal, e por uma profunda Reforma de Estado rumo à superação do nacional-desenvolvimentismo por um ambicioso projeto de privatizações da integração da economia brasileira ao padrão globalizado de competição e flexibilização do Trabalho.

A partir dessa nova configuração do mercado em 2006, o Curso de Hotelaria desvinculou-se do Departamento de Ciências Contábeis e Administração e juntamente com O Curso de Turismo fundou-se o Departamento de Turismo e Hotelaria no Centro de Ciências Sociais da UFMA e concomitante a isso ocorreu a transformação da habilitação de tecnólogo para bacharelado (CORREIA, 2010).

Constituíram-se como base orientadora dessa transformação do curso de hotelaria tecnólogo para bacharelado as diretrizes curriculares vigentes para os cursos de graduação (Parecer CNE/CNS 146/2002, Parecer CNE/CNS 67/2003 e Parecer CNE/CNS 108/2003) e a literatura crítica da área de conhecimento em Hotelaria, sobretudo para a criação de cursos adequados à necessidade do mercado interno e externo.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico do Curso de Hotelaria Bacharelado da UFMA foi desenvolvido tendo como base o contexto local assim como a nova perspectiva, apontada pelo Ministério da Educação, quanto à adequação e atendimento das necessidades emergentes que se colocam para este setor de serviços, incentivando uma sólida formação geral e necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios mutantes de renovadas condições de exercício profissional e produção de conhecimento (CORREIA, 2010).

Dessa forma, busca-se uma formação intelectual e profissional de um cidadão mais preparado para o mercado de trabalho, crítico da sua realidade, com capacidade de propor novas alternativas e dar respostas às exigências locais, regionais, nacionais e internacionais; além de abrir a possibilidade de uma formação continuada que terá início na graduação e continuará nos cursos avançados, considerando-se o cenário de constantes mudanças e inovações (CORREIA, 2010).

Em síntese, o currículo do curso de Bacharelado em Hotelaria da UFMA está voltado à formação de profissionais a atuarem em mercado altamente competitivo e em constante transformação, cujas atividades possuem um impacto profundo na vida social, econômica e no meio ambiente das sociedades onde são desenvolvidas, pois a hotelaria possui grande poder alavancador em seu entorno.

Destarte, esse novo currículo para o ensino superior em hotelaria da UFMA sofreu alterações significativas, no sentido de passar de uma formação especializada para uma formação generalista, de um currículo mínimo para diretrizes curriculares mais amplas que serão adequadas ao curso e segundo as peculiaridades locais e dos estudantes. Também como diz Kuenzer (2001), passa-se de um profissional disciplinado e cumpridor de tarefas pré-estabelecidas e estáveis, para que a escola contribua por meio do desenvolvimento de habilidades, pela memorização e pela repetição, demanda-se um profissional com autonomia intelectual. Um trabalhador que simplesmente aceita a autoridade socialmente reconhecida, externa a

ele, demanda-se um trabalhador com autonomia ética, para discernir, estabelecendo-se uma nova articulação entre constrangimentos externos e espaços individuais de decisão.

Os achados da pesquisa

Para realização deste trabalho foram aplicadas entrevistas com dez alunos dos últimos períodos (oitavo e nono) do curso de Hotelaria, ou seja, aqueles que já realizaram várias visitas técnicas e deu-se ênfase àqueles que realizaram visitas em hotéis nas disciplinas de Teoria e Prática de Hotel I e II. Esta pesquisa foi feita durante o segundo semestre de 2017. Os alunos estão assim distribuídos: quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino. Durante a análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa suprimimos aqueles que pareciam sem muito interesse para a pesquisa. Portanto, agrupamos os depoimentos, sem deixar de seguir o rigor analítico a fim de recuperar a essência das falas dos sujeitos investigados.

É importante ressaltar que as visitas técnicas foram realizadas em hotéis da cidade de São Luís localizados na região da Ponta D'areia, ao todo foram dois hotéis.

A análise dos dados possibilitou elencar uma categoria temática que permitiu conhecer o ponto de vista dos entrevistados sobre a realização da visita técnica, ou seja, como esta prática de ensino contribui para a formação do estudante de hotelaria da Universidade Federal do Maranhão.

Buscou-se com isso identificar a percepção dos alunos da disciplina Teoria e Prática de Hotel sobre as visitas técnicas em serviços do setor de hospedagem como: governança, recepção, reservas e sua interface com as atividades de ensino e aprendizagem. Os participantes relataram a importância de utilizar esta atividade como estratégia para conhecer estes serviços, bem como permite uma visão ampliada do meio de hospedagem, além dos limites da sala de aula, ou seja, da teoria. Como afirmam estes entrevistados:

As visitas técnicas representam uma significativa importância para nós acadêmicos, pois é através das mesmas que podemos fazer um paralelo entre a teoria vista em sala de aula e a prática realizada no ambiente de trabalho (ALUNO A).

As visitas nos trouxeram grande aprendizado, pois a união da teoria com a prática abriu a visão de cada discente da disciplina e a nossa visão se ampliou significativamente quanto ao tema hospedagem. Ao entrarmos no universo real estudado em sala de aula, conseguimos assimilar o conteúdo eficientemente. (Aluno B).

Por isso, torna-se importante conceber teoria e prática de uma maneira única, onde ocorra uma relação de interdependência, uma vez que, sem a prática, a teoria tem falhas e, sem a teoria, a prática se torna vazia. Rays (1996: 37) afirma que:

É a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico - prático do homem) que assegura ao ser humano as condições socioculturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria - o conhecimento - é um momento da prática - ação -, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar.

Morin (2010) explica que, por certo estas duas dimensões (teoria e prática), diversamente se recortam e se recobrem, mas não de forma alguma redutíveis.

Foi possível identificar nas falas dos acadêmicos a necessidade da teoria caminhar junto da prática, com a intenção de facilitar a compreensão do conteúdo teórico e aproximar os acadêmicos da realidade. Como relata:

A visita técnica aos hotéis soma-se aos conhecimentos adquiridos em sala de aula como foi sempre dito desde o início pelo professor (ALUNO C).

A visita técnica permitiu que os acadêmicos pudessem visualizar na prática a teoria aprendida em sala de aula (ALUNO D).

Na relação teoria e prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual - trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática (CANDAU & LELIS, 1999).

Ambos os termos derivam do grego, possuindo “teoria” o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra “prática”, provinda de “práxis”, relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente (CANDAU & LELIS, 1999).

O que se consegue perceber com estas afirmações dos autores é que sempre estas duas dimensões tem em si um diálogo permanente e que deve ser cultivado sempre, pois a teoria nasce da e na prática e ao reelaborar de forma crítica e reflexiva esta prática a devolve para uma nova ação que resulta, portanto em um novo movimento.

Por fim buscou-se identificar a percepção dos estudantes a respeito da interface entre as atividades desenvolvidas nos hotéis e suas implicações no aprendizado dos alunos. Ao que disseram os entrevistados:

A impressão deixada foi de que as empresas hoteleiras e órgãos envolvidos estão dispostos a contribuir com seu conhecimento e proporcionar aos futuros profissionais, uma visão de abrangente e atual das relações entre o ensino da faculdade e o mercado de trabalho (Aluno E).

A visita técnica aos hotéis serviu para ampliar a visão e preocupação que o mercado hoteleiro tem em preparar os novos profissionais, isso aliado com os conhecimentos adquiridos na universidade, é claro (Aluno F).

Tendo em vista que hoje o mercado se encontra em total movimento, devido à globalização, a interação entre a universidade e as empresas passou a ganhar a devida importância, onde ambas são beneficiadas.

Desse modo, Cruz (2012) destaca que a interação universidade - empresa é importante para a universidade na medida em que contribui para a melhor formação dos estudantes, e isto é razão suficiente para buscar sua intensificação. Do outro lado, esta interação pode contribuir para levar a cultura de valorização do conhecimento para a empresa.

A realização das visitas técnicas possibilitou aos estudantes de hotelaria da UFMA conhecer os diversos setores de hospedagem, a relação interdependente entre os profissionais desses setores e a relação entre os diversos setores que compõe um hotel.

Essa estratégia de ensino e aprendizagem contribuiu também para que os acadêmicos desenvolvessem um olhar mais reflexivo sobre os serviços hoteleiros e como será sua atuação como profissional da área.

Nesse sentido, a realização de visitas técnicas em hotéis de São Luís-MA contribuiu também para uma mediação entre a realidade acadêmica e a profissional. Permitiu que os acadêmicos construíssem um conceito ampliado do serviço hoteleiro. Possibilitou também a observação de diferentes aspectos do processo de trabalho, incluindo o acesso a informações teóricas e práticas concretas sobre o universo do trabalho. Desta forma, o processo ensino e aprendizagem pode ter sua significação ampliada por meio do encontro de novos elementos teóricos e práticos.

A visita técnica, enquanto metodologia de ensino busca complementar a visão teórica adquirida dentro de sala de aula e proporcionar uma aproximação do acadêmico com a realidade/prática e seu futuro profissional. Nesta concepção, esta atividade pode ser considerada um recurso didático e pedagógico, que se traduz em melhores resultados educacional porque os discentes, além de ouvir, observam e vivenciam a prática da empresa hoteleira, tornando o

processo de aprendizagem mais motivador e relevante. Além disso, há a possibilidade de construção de vínculo efetivo entre profissionais que já atuam no setor de hotelaria e as instituições de ensino superior para parceria mútua em busca de formação qualificada para o mercado de trabalho. Estas parcerias facilitam a construção de uma *network*, valorizam o conhecimento e experiência dos profissionais que já estão inseridos no mercado de trabalho e aumentam a compreensão e confiança do estudante em relação ao seu aprendizado.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi verificar a importância da visita técnica na formação dos estudantes do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão, e partir deste objetivo formulou-se seguinte questão: a visita técnica tem sua relevância na formação dos futuros profissionais de hotelaria?

Nesse sentido podemos apreender com esta pesquisa que os acadêmicos entrevistados apontaram a importância desta atividade, realizada na prática da disciplina Teoria e Prática de Hotel I e II como uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem na formação dos futuros hoteleiros.

E devido ao fato das visitas técnicas serem realizadas em meios de hospedagem de São Luís, foi possível aos estudantes conhecerem diferentes aspectos de um hotel e se aproximarem da realidade da profissão escolhida.

Considerada como recurso pedagógico poderoso na formação dos futuros profissionais, a visita técnica deve ser utilizada concomitantemente ao ensino teórico vivenciados em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário que o professor faça a ponte entre o conteúdo trabalhado e aplique-os de maneira conveniente nesta atividade.

É a partir da observação do passo-a-passo no ambiente de trabalho durante o encontro com o universo profissional, que se oportuniza aos estudantes uma formação ampla ao observar a

organização e a dinâmica de uma empresa em pleno funcionamento. Durante a visita ele pode perceber as contradições entre o “*mundo*” do trabalho e da academia e a difícil conciliação dos objetivos de ensino e aprendizagem com aquele do tempo da produção.

A busca pela conexão entre os mundos acadêmicos e do trabalho deve ser objetivo institucional. Estreitar a relação é o caminho necessário para trazer o conhecimento acadêmico para as empresas, o que gera benefícios para ambas às partes e de ser almejado pelos alunos/professores. Além dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, os estudantes agregaram valores pessoais e profissionais, além de estarem mais motivados para exercer sua profissão no futuro.

Dentre as vantagens da realização de visitas técnicas pode-se destacar a aproximação entre a teoria e a prática, facilitando a fixação do conteúdo aprendido em sala de aula; o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade de sua profissão; e a visão ampliada dos diferentes serviços ofertados em uma empresa hoteleira.

Como limitações da presente investigação pode-se destacar o envolvimento de um número pequeno de estudantes na pesquisa. Dessa forma, os resultados obtidos refletem a percepção dos mesmos no período da coleta de dados.

Contudo, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o uso da visita técnica como estratégia de ensino e aprendizagem na hotelaria em diferentes realidades. Sugere-se a realização de novas investigações que possam discutir a percepção dos discentes a respeito da visita técnica bem como sua aplicabilidade em outras disciplinas e cenários.

Referências

COSTA, Nizete M. G. et al. **A importância da visita técnica como recurso didático metodológico. Um relato na prática do IFSertão Pernambucano.** In: VII CONNEPI: Palmas, 2012.

CRUZ, C.H.B. **A Universidade, a Empresa e a Pesquisa**. Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~brito/artigos/univ-empr-pesq-rev102003b.pdf>. Acessado em: 11/10/2017.

CANNEL, C. F.; KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L.; KATZ, D. **A pesquisa da psicologia social**. Rio de Janeiro: EFGV, 1974.

CANAU, V.M. & LELIS, I.A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador**. In: CANAU, V.M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CORREIA, J.C. e MORAES. L.C.S. A formação do professor que atua em Curso de Hotelaria da UFMA: em foco os saberes da docência. In: FARIAS, Isabel S. de Farias; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MORAES. L.C. S (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em Educação**. São Luís, EDUFMA, 2017.

CORREIA, J.C. **A formação dos Professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão**: desvelando a constituição dos seu saberes (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação –UFMA: São Luis, 2010.

DUARTE, S. V.; FURTADO, M. S. V. **Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisa**. 3. ed. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.\abr. 1995.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da *et al*. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Autores Associados: Campinas – SP, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: Construindo uma Proposta Para os que Vivem do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

-
- _____ **Competência com Práxis:** os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC . Rio de Janeiro. V. 29, n. 1, p. 16-27, abr., 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Formação continuada do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UFS, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre marxismo.** 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- _____. **Reinventar a Educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- RAYS, Oswaldo A. (1996). A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In Ilma Veiga (Org.), **Didática:** O ensino e suas relações (pp. 33-52). Campinas: Papirus.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.
- SILVA, Paula Andrea de Oliveira e. Metodologias de ensino aplicadas aos cursos de Hotelaria, Turismo e Lazer. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizune Bomura (Org.) **Ensino superior em Hotelaria e Turismo:** reflexões sobre docência e a pesquisa de qualidade. Ilhéus, Bahia: Editus, 2006.
- SOUZA, Paulo Renato. **Os desafios para a educação no limiar do novo século.** In: VELLOSO, J. P.; ALBUQUERQUE, R. C. de (Eds.). Um modelo para a Educação no século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- SILVA, Ivan Henrique Mattos. **As políticas de Ensino Superior no Brasil (1995-2010):** entre o mercado e a cidadania. SEMANA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA: Interfaces da Ciência Política – UFSCAR, 1., 2011, São Carlos. Anais... São Carlos – SP, 2011.

UNESCO. Mec-Educação. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo. Cortez. Brasília. DF, 2001.

VELOSO, Marcelo Parreira. **Visita Técnica** – Uma investigação acadêmica (estudo e prática de Turismo) Goiânia. Kelps, 2000.

VIEIRA, Carlos Alberto dos Santos; ALVES, Edgard Luiz Gutierrez. **Qualificação Profissional**: Uma Proposta de Política Pública. Texto para discussão n. 376. IPEA: Brasília-DF, 1995.

História, memória e identidade: narrativas sobre o Maracanã Antigo (1900-1970)

*Marcelo de Sousa Araujo*¹

1. Introdução.

O presente artigo é uma síntese de alguns resultados alcançados com a dissertação de mestrado: “*A identidade em movimento: um breve estudo sobre a comunidade do Maracanã (1930-1970)*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no ano de 2012. A centenária comunidade² de Maracanã, objeto da pesquisa, formou-se ainda é no final do século XIX a partir da união de ex-escravos e seus descendentes que foram construindo sua identidade ao longo do tempo, ancorada na relações

¹ Doutorando em História e conexões atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS-UFMA), Mestre em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA). Membro do Núcleo de Estudos do Pensamento Socialista (NEPS/UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa: História, Cultura Letrada e Linguagens (HILL/UFMA). Contato: jcelozo10@hotmail.com.

² Utilizo o termo comunidade referindo-me ao espaço territorial e de sociabilidade desenvolvidos pelos moradores do Maracanã ao longo dos anos. O sentimento de pertencimento estava presente no cotidiano, nas festas, no sistema de parentesco e nas questões étnicas. Assim, concorda-se com Max Weber (1991, p. 25) ao declarar que “uma relação social denomina-se uma ‘relação comunitária’ quando e na medida em que uma atitude de ação social [...] repousa o sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo”.

étnicas, no parentesco, no território e nas festas, em especial, os festejos de reisado³ e as celebrações do bumba-meu-boi⁴.

Comunidade que até a década de 1970 era marcada no campo das atividades de produção pela presença de relações pré-capitalistas, sobretudo através da produção visando a subsistência; contudo, isso não significa dizer que não havia produção excedente, somente que o que era excedido era utilizado para a prática da permuta com comerciantes da região ou partia-se via rio Bacanga⁵ para os pontos comerciais da cidade, basicamente, a Praia Grande, o João Paulo, o Desterro e a Madre Deus⁶, onde eram trocados, por exemplo: arroz, farinha, carvão e juçara⁷ por óleo, querosene, sabão, manteiga, dentre outras mercadorias.

Condições essas que foram modificadas a partir dos fins dos anos de 1970 com a instalação do DISAL (Distrito Industrial de São Luís), na área rural da capital, representando o processo de implantação do modo de produção capitalista para a região.

³ A festa dos Santo Reis em Maracanã, surgiu na década de 1930 como resposta as ofensas desferidas pelos “brancos” residentes em Alegria. Sobre isso, D. Naida Mendes, nascida e criada em Maracanã, destaca: “[...]a gente ia nas festas, a gente não se unia, eles eram brancos e a gente negro, por isso se irritavam”. (ARAUJO, 2012, p. 117). Dona Naida se refere aos festejos de Santos Reis acontecidos em Alegria - localidade vizinha - e que eram considerados durante as primeiras décadas do século passado a grande celebração da região. Os negros do Maracanã ao chegarem para os reisados eram discriminados pelos brancos. Por isso, como resposta organizaram sua própria festa de Santos Reis, chamando-o de “Reis do Alecrim”. Assim, entende-se que a festa em questão, possuiu grande importância para a marcação identitária desses sujeitos, deixando bem evidenciado a constituição de um espaço definido pelo binômio “nós” e “eles”, ou seja, “pretos” e “brancos”. (ARAUJO, 2010).

⁴ O bumba-meu-boi é outra manifestação muito significativa para as pessoas do Maracanã. O batalhão de ouro - como é conhecido - é uma das brincadeiras mais respeitadas no Estado do Maranhão. Com seu sotaque de matraca, atrai admiradores dos mais variados locais, inclusive fazendo apresentações fora do Maranhão. O surgimento desta brincadeira está associado ao pagamento de promessas feita por um dos membros da comunidade que, depois da graça concedida, não poderia quebrar os compromissos com a entidade religiosa, solidificando o “dar, receber e retribuir” (MAUSS, 2003). A brincadeira em Maracanã, conforme a memória coletiva, surgiu no começo do século passado.

⁵ Até os anos de 1970 o principal acesso de Maracanã a área urbana de São Luís era a travessia realizada no Rio Bacanga.

⁶ Bairros situados na área urbana de São Luís.

⁷ Juçara (*Euterpe oleracea*). Planta perenifólia, com altura entre 10 e 20 metros (FARIAS FILHO, 2011, p.26). Ao longo dos tempos, essa planta tem sido muito aproveitada pelos moradores de Maracanã. Os frutos servem de alimentação. Com o caroço são feitos artigos artesanais (colares, brincos, pulseiras), os cachos desta palmeira são utilizados como vassouras.

Entretanto, os impactos que o DISAL tem causado para o Maracanã contemporâneo em seus aspectos materiais e imateriais será discutido em outro trabalho, precisamente, na tese de doutorado que também está sendo realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Por hora, intenciona-se trabalhar com o que as narrativas classificam como sendo o Maracanã de antigamente, abrangendo-se o recorte temporal do início dos anos de 1900 até a década de setenta do século passado.

Destarte, o texto em questão está dividido em tópicos conforme a referida sequência: inicialmente, apresenta-se os conceitos que fundamentam o artigo, em especial, história, memória e identidade que são categorias primordiais do campo historiográfico que tem sido chamado de História do Tempo Presente (HTP). Na sequência, discorre-se sobre os aspectos materiais e imateriais do Maracanã Antigo (1900/1970) por meio de narrativas que (re) constroem o cotidiano, o trabalho e as relações de sociabilidade. Por fim, discute-se as relações de parentesco como uma das principais facetas de marcação identitária para as pessoas do Maracanã.

2. História, memória e identidade: conceitos fundamentais da História do Tempo Presente (HTP).

O trabalho em questão se insere no que tem sido chamado de “História do Tempo Presente” (HTP), campo da historiografia que passou a ganhar importância a partir dos anos 70, precisamente, na França, com a criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), no ano de 1978.

Convém mencionar que para se chegar a aceitação da HTP no campo historiográfico um longo percurso foi necessário, caminho esse construído muitas vezes com questionamentos de historiadores e outros especialistas que eram bastante duvidosos sobre a tipologia das fontes, em especial, ao uso da memória, a metodologia utilizada

e ao próprio recorte temporal a ser trabalhado. (DOSSE, 2017; LAPUENTE, 2017).

Evidentemente, a HTP não é uma novidade no campo da historiografia, na Antiguidade, por exemplo, Tucídides ao discorrer sobre Guerra do Peloponeso⁸, no século V a.C, já produzia uma narrativa sobre o tempo presente por meio de testemunhos, do que ouviu sobre o conflito entre as cidades helênicas.

Quando a História se torna disciplina acadêmica no século XIX, precisamente, com o surgimento do Historicismo na Alemanha e da Escola Metódica – também, chamada de Positivista – na França, sua credibilidade consistia na objetividade em narrar os acontecimentos do passado; Leopold Von Ranke, talvez o principal expoente do Historicismo alemão, afirmava que os historiadores tinham que contar o que realmente aconteceu. (BARROS, 2011). Desse modo, para se “chegar” ao que realmente aconteceu ou que acreditavam ter acontecido, apenas os registros escritos e considerados oficiais eram as fontes legitimadas pela história acadêmica, a oralidade por essa concepção era vista como algo subjetivo, não confiável, sendo por isso desconsiderada como fonte para a escrita da história.

Com a criação da revista *Annales d’histoire économique et sociale* em 1929, a perspectiva de uma HTP começa a ganhar um novo folego, principalmente em função de duas constatações: 1º) Toda a história é escrita no presente como frisou Marc Bloch em obra póstuma: “a história é a ciência dos homens no tempo” (2001, p. 55); 2º) A revolução documental propiciada pelo movimento dos *Annales* ampliou o horizonte das fontes para a escrita da história, entre elas, a própria utilização da memória.

Sobre o conceito de História do Tempo Presente, François Dosse (2017, p. 16) sublinha:

⁸ Conflito entre as cidades de Atenas e Esparta na Grécia Antiga. A guerra durou de 431 a 404 a.C.

A história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo. Ela se diferencia, portanto, da história imediata porque impõe um dever de mediação. (...). Defenderei minha parte, a ideia de uma verdadeira singularidade da noção de História do Tempo Presente que reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço de experiência’ e no presente do passado incorporado.

Assim, a partir dos anos 70 com o retorno da narrativa, com a crise do paradigma das Ciências Sociais, com as lutas de emancipação colonial na África e Ásia, as questões sobre identidades e memória passaram a ter mais destaque. Na França, Pierre Nora, realizou estudos com sobreviventes da Segunda Guerra Mundial tendo como fonte principal as memórias destes sujeitos (LAPUENTE, 2017). Nas antigas colônias, teóricos como Homi Bhabha (2007) e Stuart Hall (2005), debruçaram-se sobre pesquisas referentes as identidades dos novos Estados pós-coloniais. Sendo assim, conclui-se que uma das questões centrais para a HTP é o estudo das relações entre permanências/rupturas; nesse sentido, memória e identidade se constituem em categorias fundamentais para o entendimento desta proposta historiográfica.

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que existe diferenças entre História e Memória, como bem destaca Le Goff (2003, p. 49) “a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica”. Dito de outra maneira, a memória é uma das fontes que possibilita a construção de narrativas sobre determinada história e nessa condição deverá ser sempre problematizada, posto que “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Destarte, nota-se a aproximação entre memória e identidade, uma vez que estas “constituem fontes de significado para os

próprios autores, por eles originadas, e construídas por meio de processos de individuação” (CASTELLS, 2001). É sempre reconhecendo a memória enquanto “elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros” (ROUSSO, 2006) que se compreende as identidades por meio do movimento:

[...] a memória, ao constituir-se como fonte informativa para a História, constitui-se também como fundamento de identidades, mediante um processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável, que contém no seu âmago as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente (DELGADO, 2006, p.51)

Portanto, as identidades são sempre movimentadas, não são prontas ou acabadas, uma condição natural ou essência dos sujeitos como havia proferido o discurso iluminista de século XVIII (HALL, 2005); pelo contrário, as identidades são construções sociais. Nesta condição, possuem historicidade, sendo sempre elaboradas em um determinado tempo e lugar por meio de disputas, conflitos, negociações e resistências entre os sujeitos ou grupos sociais envolvidos.

Stuart Hall define a identidade como uma “celebração móvel”, formada historicamente e não biologicamente, sendo assim, estas são fragmentadas, deslocadas, já que o sujeito unificado, segundo o autor, não passa de uma fantasia, pois:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.13).

Em se tratando do Maracanã comunidade formada no final do século XIX por antigos escravos que se localizaram em torno de uma propriedade e com o advento da abolição “cinco famílias – Pereira, Costa, Barbosa, Coutinho e Algarves – vieram morar nesta região” (CARVALHO, 1995, p. 30), o preconceito quanto sua condição de escravos contribuiu para que esses sujeitos fossem desenvolvendo relações endogâmicas (dentro do próprio grupo) originando um sistema de parentesco (consanguíneos e por afinidades) que conjuntamente com o próprio território e as festas se tornaram elementos fundamentais para o fomento de uma identidade para as pessoas deste lugar.

Conforme Araujo (2012), ao longo das primeiras décadas do século passado, as disputas em torno da identidade tiveram um caráter étnico-racial muito intenso, onde se colocou frente a frente os indivíduos que moravam em Alegria e se intitulavam de “brancos/superiores” contra as pessoas do Maracanã que eram pejorativamente classificadas por estes como “pretos/inferiores”, percebendo-se com isso que:

A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 76).

A memória desempenha um importante papel no sentido de afirmação de qualquer identidade, no caso do Maracanã não é diferente, é o instante da produção dos discursos referentes a comunidade de outrora; entretanto, não se pode perder de vista que a construção dos discursos referentes ao que chamam de Maracanã de “antigamente” é sempre produzida no tempo presente, haja vista que a memória nunca é pura.

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente do sujeito. A lembrança é uma imagem construída

pelos materiais que estão agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 2009, p. 55).

Assim, o território físico do Maracanã é representado de duas formas a partir dos discursos produzidos pela memória coletiva da comunidade: um espaço material já bastante alterada pelo processo de expansão do capitalismo na área rural de São Luís; e, um outro que por isso pode ser definido como simbólica/imaterial, presente somente nos lugares da memória, mas que de alguma maneira tem possibilitado o fomento da identidade para esses sujeitos. Em outras palavras, percebe-se a dialética do tempo/espaço, lugar/memória, identidade/diferença, desejo/necessidade, território físico/território simbólico envolvendo os sujeitos desta comunidade.

3. O cotidiano do Maracanã de antigamente: aspectos materiais e imateriais.

Maracanã está situado à esquerda do rio Bacanga. De acordo com César Marques, o povoamento daquela margem do rio foi iniciado ainda no século XVIII, já que, em 1741, a Câmara de São Luís atendeu a um requerimento que lhe fora apresentado por Antônio Baldez da Silva, no qual solicitava “terrenos na margem do rio que vai desta cidade para o porto do Ibacanga” (MARQUES, 1970, p.101).

A concessão de terras feitas a Antônio Baldez e os trabalhos para abertura do canal foram decisivos para o surgimento de uma povoação que, no ano de 1835, justificaria a criação de uma Freguesia naquela área, a qual foi erigida sob a invocação de São Joaquim do Bacanga, sendo considerada uma das mais importantes da Província do Maranhão, caracterizada por sua vasta dimensão territorial. A propriedade que deu origem à comunidade do

Maracanã estava inserida neste território (ARAUJO, 2012). Referindo-se à Freguesia, na segunda metade do século XIX, diz César Marques:

Tem por limites o rio Bacanga desde a ponta do Bonfim em frente à capital, até a embocadura do seu confluente Batatã e por este até a cabeceira, e seguindo daí pela estrada do mesmo nome Batatã até o porto do rio Tibiri, e por este até sua foz, na Baía Quebra Potes, e, subindo por ela e pelo Rio Mosquito, até a Baía do Tauá, desce por esta e pelo Boqueirão até fechar na ponta do Bonfim (MARQUES, 1970, p.101).

Nos Autos de Ereção de Freguesias⁹, documentação da Arquidiocese de São Luís, também, disponível no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). Pode-se encontrar o seguinte registros (ARAUJO,2012).

A Freg^a de S.Joaq do Bacanga é desmembrada do curato e parochia de N. Senhora da Conceição destacado [...] desanexamos todo terreno que fica a margem ocidental do Bacanga até estrada do arraial e de todo o território desde a dita estrada até o rio batatan e estrada do tibiri, servindo de divisória da nova A Freg^a de S.Joaq do Bacanga o mesmo rio batatan e estrada até o tibiri

No decênio de 1860, sua população era composta “de 2802 almas, sendo livres 881 do sexo masculino e 73 do feminino; escravos, 576 do masculino e 482 do feminino”. No tocante às atividades econômicas, as mais comuns eram olarias, pedreiras, engenhos de açúcar e produção de secos e molhados. Entretanto, a atividade preponderante foi à agricultura, pois, segundo o mesmo autor, além da mandioca, “os habitantes desta Freguesia empregavam-se na lavoura de cana, fumo, arroz e algodão, porém tudo em pequena escala” (MARQUES, 1970, p.101).

Não se sabe ao certo a origem do nome “Maracanã”. Contam os mais antigos que a palavra designa um pássaro e foi atribuído à

⁹ AUTOS DE EREÇÃO DE FREGUESIAS, 1799-1869 (manuscrito), caixa 176. APEM.

localidade de maneira pejorativa, pelos “brancos” residentes em Alegria, que consideravam os negros barulhentos como o pássaro Maracanã¹⁰; desse modo, por analogia, deram à comunidade o mesmo nome. Provavelmente, o barulho mencionado pelos moradores de Alegria era referente às tradições de origem africana existentes em Maracanã. Por exemplo, o tambor de mina como destaca D. Maria da Conceição Soares da Cruz: “[...] no Maracanã tinha o tambor de mina [...] comecei a dançar mina com sete anos de idade, quem me escolheu foi um guia”. (ARAÚJO, 2012, p. 30).

Em relação às atividades econômicas, ao longo do tempo, a experiência de vida em Maracanã mostrou-se diversificada, haja vista que juntamente com um pequeno comércio existiam atividades industriais, como olarias. Entretanto, a agricultura consistia em prática dominante, cujas roças se cultivavam, sobretudo, a mandioca e o arroz. Também era praticada a pesca nos rios da região, precisamente, Bacanga, Uruburama e Cachorros, além, da procura nos igarapés por caranguejos, siris e camarões.

Como já salientado, o trabalho na lavoura era desenvolvido coletivamente pelos membros das famílias, a partir de um sentido cooperativo entre aquelas pessoas. Cooperação verificada, principalmente, quando as pessoas da comunidade se deslocavam para a cidade¹¹ para permutar a produção. Por isso, além de marcar a passagem do tempo e assegurar a reprodução individual e coletiva dos membros da comunidade, o trabalho também representou um importante elemento a aprendizagem e integração social entre

¹⁰ Nome científico (*Aratingaleucophthalma*), segundo o zoólogo alemão Philipp Ludwig Stadius Müller, em 1776. A ave pode ser encontrada tanto em florestas, quanto nas cidades, desde que o clima seja quente ou temperado. Uma das principais características de animais desta família é o bico encurvado, uma adaptação à alimentação, que é à base de sementes. Apesar de exemplares de psittaciformes serem encontrados em praticamente todo o globo terrestre, a Oceania, América Central e América do Sul são os locais onde estes são encontrados em abundância.

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%Maracanã>.

¹¹ Algumas pessoas ainda se referem a São Luís como um local distante. O termo cidade é carregado de simbologias para os narradores, muitos internalizam discursos de que nesse espaço as “coisas” são mais desenvolvidas.

aqueles sujeitos, de acordo com o testemunho de D. Maria da Conceição Soares da Cruz: “o trabalho era na roça, na pesca e os mais velhos ensinando os mais novos”. (ARAUJO, 2012, p. 31).

Por se tratar de relações pré-capitalista, a produção desenvolvida na comunidade tinha um caráter de subsistência, entretanto, muito do que se produzia, também, era utilizado em permutas com comerciantes da região ou da área urbana da capital do Estado. A respeito do cotidiano do trabalho e de sua vida na comunidade, D. Naida Mendes, 83 anos, nascida, criada e moradora do Maracanã relata:

Meu nome é Naida Mendes, 82 anos, meu pai era Baltazar Ferreira, a mãe Maria Inês Mendes [...]. Eu trabalhava muito em roça, eu ajuntava buriti, eu ía no igarapé e fazia todos os serviços domésticos de casa [...] a gente fazia côfo [sic] para vender [...] lavava roupas nos rios. (ARAUJO, 2012, p. 38).

Embora seja novamente reforçado neste relato que as atividades tinham um caráter coletivo, contudo, D.Naida Mendes apresenta algumas particularidades nas atividades das mulheres, ou seja, os trabalhos artesanais, neste particular, salientando que fazia abanos, vassouras, côfos¹² que atendiam tanto as necessidades domiciliares quanto eram negociadas nos espaços comerciais de São Luís.

Os trabalhos independiam de gênero, as mulheres narram um cotidiano de atividades no qual eram presenciadas algumas similitudes com os trabalhos dos homens, os casos de atividades na roça, na capina, nos igarapés. Deixavam suas residências no amanhecer, aos cuidados dos filhos, geralmente, os mais novos, pois os primogênitos, e em condições de trabalho, acompanhavam os pais em suas atividades. As casas eram feitas de taipa (madeira com barro) e cobertas com palhas de Babaçú¹³ que com o passar dos anos

¹² Os Abanos e Côfos eram feitos com palhas de palmeiras, enquanto, as vassouras eram feitas com os cachos de Juçareira.

¹³ Segundo Farias Filho (2011, P.25) “Babaçu (Orbignyasperiosa B. Rodr.). Palmeira de porte elegante que alcança até 20 m de altura, é coroada por 15-20 folhas grandes, planas, sernipartidas. Essa espécie

teriam que ser trocadas, dormia-se em redes; como não existia energia elétrica¹⁴, a iluminação ficava a cargo das lamparinas que eram acesas com a queima do querosene; água para beber, muitas vezes retiradas dos rios ou de poços artesianos, sendo armazenada em potes feitos de barro; o fogão, também, de barro e abastecido com carvão era conseguido a partir das caeiras feitas nos próprios quintais; portas eram de mençaba, sem trinco ou fechadura, eram amarradas apenas com barbantes; as roupas eram lavadas nos rios da região. (ARAUJO, 2012).

D. Delfina Iria dos Santos, 84 anos, nascida e criada em Maracanã, prima de D. Naida Mendes, também relembra como era sua vida, suas relações familiares, o cotidiano do trabalho. Enfim, sua representação do que era viver no chamado “Maracanã de Antigo”:

Eu nasci e me criei em Maracanã, me lembro da época que agente ía pra [sic] roça, passava o dia inteiro capinando e plantando [...]. A gente vivia tranqüila [...] ía pra [sic] roça, deixava tudo aqui assim, deixava roupa no sol, comida, carne, peixe, camarão, deixava a porta aberta [...] tudo aqui é uma família [...] maior parte somos parentes [sic] [...] porque a gente é família muito grande e tudo mora pro [sic] lado e às vezes é tio, é sobrinho, é avô, é avó e assim a gente foi levando a vida [...] Nós íamos no igarapé [...] (pra [sic] chegar à cidade) a gente ía pelo rio Bacanga, mas a gente ía de pé [sic], às vezes a gente ía pegar bonde lá no Anil, quando não era isso, a gente ía pelo Sacavém. (ARAUJO, 2012, p. 34).

No início, a senhora narra as experiências do trabalho, atividades que variavam da “plantação”, “da capina”, as visitas “aos igarapés”, reforça a premissa de que essas atividades independiam do gênero. Tocando-se em um ponto central para a comunidade, as relações de parentesco, que será discutida no próximo tópico, sobre

tem sido historicamente explorada por várias famílias de baixa-renda em vários estados brasileiros, mas principalmente no Maranhão [...] as folhas são utilizadas para cobertura e paredes de casas rústicas”.

¹⁴ Eletricidade só será colocada na comunidade no final dos anos setenta.

a importância destas relações afirma que: “tudo aqui é uma família [...] maior parte somos parentes [...] porque aqui é família muito grande e tudo [sic] mora pro lado e às vezes é tio, é sobrinho, é avô e avó e assim a gente foi levando a vida” (ARAUJO, 2012).

Segundo Walter Benjamin (2011, p.198), a “experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores”. O próprio autor acrescenta que com o advento da sociedade da informação, no seu caso, do rádio e da literatura na década de 1930, e, hoje, sobretudo, com a internet, a experiência de narrar está em desaparecimento. Nesse sentido, encontra-se em Maracanã, narradores, no sentido atribuído por Benjamin, que ao longo de seus relatos (re) constroem experiências e vivências de um local que chamam de “Maracanã de Antigamente”. Assim, no percurso de suas narrativas, pessoas investidas de seu papel social de “parteiras”¹⁵, “benzedeiras”, “rezadeiras” e “curandeiras”, ganharam nome e vida, caracterizando um pouco do cotidiano nos lugares da memória.

Contam que quando alguém ficava doente, dificilmente partia-se para o hospital, não só devido à distância até a cidade, que era grande, ou em função da raridade e morosidade dos transportes que muito contribuir para isso. Também, porque consideravam que o tratamento podia ser realizado na própria comunidade. Além do conhecimento acumulado sobre ervas e raízes, algumas pessoas eram respeitadas por seus saberes e poderes curativos, a exemplo das “rezadeiras”, “benzedeiras” e “curandeiras”, como Tia Nilza, a respeito de quem temos esse testemunho:

Muito procurada por pessoas da comunidade, Tia Nilza praticava cura de determinadas enfermidades (quebrantos e maus olhados) através de benzimentos. Nas comunidades rurais, pessoas com poderes de cura por meio de benzimentos são muito queridas e respeitadas”. (COSTA, 1998, p.20).

¹⁵ Segundo o dicionário Aurélio: “Parteira é a mulher que, sem ser médica, assiste a parto, ajudando ou socorrendo a parturiente”.

Por exemplo, quando alguém estava com dores de cabeça, diziam que a era decorrente do sol excessivo. Desse modo, aquela pessoa era levada à “benzedeira” que realizava o seguinte ritual: colocava-se um copo com água sobre a cabeça do enfermo, de repente a água começava a borbulhar e esse movimento simbolizava que o sol, causador das dores, estava sendo retirado. Quando a água do copo borbulhava demais, era necessário recorrer ao respectivo tratamento mais de uma vez, até a pessoa estar completamente curada da enfermidade. Pois:

[...] a ação de „benzer, como é concebida pela cultura local, vem explicitar aquele outro lado da moeda contido no ato de abençoar, isto é, a dimensão, redenção – resgate“. O benzimento é eminentemente curativo e exorcizante. Quando se fala que tal pessoa „é benzedor“ ou que „benze“, o que se tem em mente? Está-se referindo a determinados indivíduos que manipulam rezas específicas para males específicos e que no ato de proferir a reza eficaz agregam-lhe o gesto também eficaz do sinal da cruz. Basicamente é isto. Outros gestos rituais simbólicos e algumas técnicas terapêuticas suplementares podem acompanhar ou não, dependendo do mal, o benzimento. (PRADO, 1975, p.41)

No Maracanã Antigo, as mulheres tinham seus filhos em casa e, para isso, uma personagem da comunidade era fundamental: a parteira. Dentre elas, uma muito respeitada era, a hoje octogenária Maria da Conceição Soares da Cruz, sendo responsável por mais de dois mil partos na comunidade e localidades adjacentes. É a própria Maria da Conceição que rememora uma curiosidade que marca sua história enquanto parteira, contando: “os primeiros partos que realizei foram em dias santos: o de João Meireles, no dia de São João; e o de Zé Reis, no dia de Reis”. E, acrescenta outras lembranças:

Meu nome é Maria da Conceição Soares da Cruz, nasci em Maracanã, minha mãe se chamava Paula Soares da Cruz e meu pai Sicílio Azevedo, tenho 85 anos...Tenho saudades dos meus avós, dos meus pais [...]. Minha mãe conviveu com meu pai e tiveram 16

filhos [...]. Minha mãe morreu primeiro que o meu pai. Quando ela ia completar dois anos de morta, ele morreu. Tudo em Maracanã [...] Quando eu comecei a fazer parto, estava com 15 anos, o primeiro menino que nasceu na minha mão foi o filho de minha mãe, esse mora lá no Desterro, Abilio [...] Depois Zé Reis, João Meireles. De 15 anos para cá [...], em Maracanã não tem conta [sic] nem fim de partos. (ARAUJO, 2012, p. 40).

Incontestavelmente, o ofício desempenhado por esta senhora estava relacionado às dificuldades encontradas na própria comunidade. Como já mencionado, Maracanã está localizado na área rural de São Luís distante do centro da cidade e no período salientado pelos narradores, a situação, sem dúvida, deveria ser muito mais complicada. Numa época em que o acesso à parte considerada urbana da capital era realizado pela travessia do rio Bacanga e em determinados períodos. Desse modo, essas pessoas atuavam na solução de problemas fundamentais para a comunidade. Sendo possuidores apenas do conhecimento empírico, na maioria das vezes, adquiridos dos pais e acumulado em suas vivências e experiências.

Ainda hoje, com menos frequência, recorre-se a esses tratamentos. D. Maria da Conceição Soares da Cruz apesar de estar próxima aos noventa anos, ainda, continua sendo solicitada para realização de partos. Sobre esta atividade, Prado (1975, p.41) destaca:

Os benzedores podem ser homens ou mulheres. Entre as ultimas, no entanto, quando se soma uma especialidade a mais, ou seja, o fato de partejar“ mulheres, temos as parteiras. Não são todas as „benzedoras“ que são „parteiras“, mas não há parteira que não seja também benzedora. Aliás, a difícil tarefa de secuntua a parto de uma mulher, onde vida e morte se roçam de perto, situa a parteira dentro do domínio semântico de triunfo da primeira sobre a segunda. Todas as vezes que, de novo, a morte ronda a vida, a parteira será chamada a atuar (agora, como benzedora). Eis porque a „parteira“ não será tratada como uma categoria que extrapolasse os quadros do benzedor. Ao contrário, ela é uma espécie de. Do mesmo modo que ele, recorre, em seu serviço, a rezas eficazes. O que distingue como parteira será apenas a

conjunção de dois traços: o tipo de sofrimento a ser tratado (= parto) e dimensão sexo: uma mulher

Evidentemente, “parteiras”, “rezadeiras”, “benzedoras” e “curandeiras” foram personagens muito importantes para a construção do sentimento de comunidade, em uma localidade situada na zona rural, caracterizada por suas atividades de subsistências.

4. Relações de Parentesco em Maracanã: ferramenta para construção de uma identidade.

O estudo das relações de parentesco tem sido, ao longo dos anos, um dos principais campos de abordagem para a antropologia, principalmente, a partir dos trabalhos de campo realizado por Bronislaw Malinowski (1962) que analisou o parentesco numa perspectiva sistêmica, funcionalista, ainda com muita influência das interpretações biológicas. Assim, o grande avanço nas pesquisas sobre parentesco se deu em meados do século passado com a publicação dos primeiros trabalhos do estudioso francês Claude Lévi-Strauss. O corte epistemológico provocado por este autor consistiu no fato de romper com as antigas análises que entendiam o parentesco somente pela biologia, por meio dos laços de consanguinidade, dessa maneira, o avanço de Lévi-Strauss se deu no entendimento destas relações pelo aspecto cultural.

No livro, “As estruturas elementares de parentesco”, publicado originalmente em 1949, Lévi-Strauss destaca que as ações dos homens devem ser compreendidas através da relação natureza e cultura, salientando-se que a interdição do incesto deve ser entendida por meio da perspectiva cultural e não meramente pelas interpretações da biologia ou por questões de ordem natural, pois “a proibição do incesto está ao mesmo tempo no limiar da cultura, na cultura, e em certo sentido – conforme tentaremos mostrar – é a própria cultura” (LEVI-STRAUSS, 2009, p.49).

Em relação ao conceito de estrutura elementar de parentesco, o próprio Lévi-Strauss (2009, p. 15) destaca:

Entendemos por estruturas elementares do parentesco os sistemas nos quais a nomenclatura permite determinar imediatamente o círculo dos parentes e os dos aliados, isto é, o sistema que prescrevem o casamento com um certo tipo de parentes. [...] a expressão “estruturas elementares”, corresponde, neste trabalho, portanto, aquilo que os sociólogos chamam habitualmente de casamento preferencial. Não podemos conservar esta terminologia porque o objeto fundamental deste livro é mostrar que as regras do casamento, a nomenclatura, o sistema de privilégios e das proibições são aspectos inseparáveis de uma mesma realidade, que é a estrutura do sistema considerado.

Destarte, percebe-se as contribuições da antropologia simbólica de Marcel Mauss para os trabalhos de Lévi-Strauss, principalmente, quando este teórico está mais voltado para o entendimento dos “códigos”, ou seja, os valores simbólicos que constituem a “mensagem” do que, propriamente, a “mensagem”. Nesse sentido, para Lévi-Strauss a cultura tem que ser entendida enquanto um sistema assim como a língua, portanto, nesta condição a cultura se caracteriza por suas relações sempre invariantes, definidas pela presença das estruturas – por exemplo, o parentesco, um tipo de estrutura que atravessa os sujeitos independentes de suas vontades.

Em se tratando do Maracanã, as famílias mais antigas encontradas nesta comunidade são: Algarves, Coutinho, Pereira, Barbosa, Costa, Santos, Garcês, Cruz e Meireles. Constatando-se um sistema social composto pela reunião de parentes por consanguinidade e afinidades, sobretudo, com a importância das relações de compadrios entre esses sujeitos. Relações de compadrio que são inter-relacionadas por elementos de cunho sagrado com elementos considerados profanos.

Características verificadas, principalmente, quando os narradores fazem questão de enfatizar que “não podem deixar seus filhos serem pagãos” e, dentro desta lógica, quando mais cedo os

filhos forem batizados será melhor para todos. Compreende-se, a referida passagem sob duas perspectivas. Primeiro, o temor de o filho ser considerado “pagão”, dessa forma, o mesmo não poderia ser abençoado por Deus e mesmo pelas pessoas da comunidade, e, conseqüentemente a própria comunidade poderia correr o risco, também, de não ser abençoada. Com isto, constata-se o caráter sagrado presente no ato do batizado, pois somente assim se pode montar a aliança com Deus através das relações de compadrio por meio de laços de fidelidade entre os envolvidos. Percebe-se que os acordos feitos entre as pessoas com a entidade sobrenatural, um santo ou até mesmo o próprio Deus é uma relação de reciprocidade.

Logo, o batismo decorrente destas relações pode ser interpretado como uma necessidade cultural no Maracanã de outrora, principalmente segundo seu redimensionamento com as bênçãos, posto haver uma reciprocidade, o padrinho e/ou madrinha tem deabençoar seus afilhados, em contrapartida, estes devem sempre respeitá-los, com isto podem ser presenciados aspectos sagrados nestes acordos. Assim, a relação entre compadres e/ou comadres é sempre horizontal, já entre padrinho/madrinha e afilhado caracteriza-se por sua verticalidade. De acordo Regina Pereira dos Santo Prado (1975, p. 70):

No contexto deste embaralhamento de bem e mal que paira sobre toda a criação „benção“ surge como uma espécie de bussola, instrumento de caráter teleológico para o bem, como também o seria a maldição para o mal. Face ao possível norteamto definitivo para o mal que exerceria a maldição, a benção lhe seria o antídoto preventivo o qual não deixa de incluir, segundo uma lógica interna, a outra face da questão: o seu caráter de resgate corretivo. A vida de cada homem, e dos homens entre si, tem que ser cumulada de bênçãos, como proteção previa e eficaz das boas relações sociais, e da relação homem-mundo.

Segundo, os compadrios, também, são permeados por relações de poder, pois muitas vezes determinada família não tinha condições materiais de criar seus filhos e, dessa forma, a presença

do padrinho ou da madrinha era fundamental, de preferência, alguém que pudesse adotá-los, ou melhor, dividir as tarefas com aquela família. Entende-se que as referidas relações, quando analisadas sob este ângulo, possuem um caráter profano. Entretanto, contribuíram para a construção da identidade, pois madrinhas e padrinhos eram escolhidos entre os próprios membros da comunidade do Maracanã, reforçando os laços de pertencimento e de solidariedade entre aquelas pessoas.

Ressalta-se que os compadrios não são constituídos apenas por meio dos batizados, popularmente, conhecido como “compadres de alma”. Mas também, por outras maneiras de batismo, como no caso, dos “compadrios de fogueira” que, na maioria das vezes, acontecem no período junino. Essa pratica se constitui no parentesco por adoção (GOMES, 2011) acontecendo da seguinte forma: primeiramente, acende-se uma fogueira em homenagem aos santos – Antônio, João e Pedro –; em seguida, duas pessoas ficam nas suas extremidades, geralmente, segurando um pedaço de pano ou outro adereço sobre as chamas; e, por fim, dizem algumas palavras ao respectivo santo que, por conseguinte, abençoa a união e a partir de então as referidas pessoas são considerados “compadres” e “comadres” de fogueira. Esse tipo de compadrio é muito característico em comunidades rurais. Também, podem ser verificadas as relações de reciprocidade entre as pessoas (padrinho ou compadre/madrinha ou comadre) e os santos através dos acordos, das promessas e, sobretudo, da fidelidade. A esse respeito, Regina Pereira dos Santo Prado, no estudo, realizado com uma comunidade rural do município de Bequimão - Maranhão no início dos anos de 1970, destacou a importância que possuem para os envolvidos, simbolizando integração, pertencimento, solidariedade e, também, marcação identitária. Sublinhando que:

O compadrio de fogueira: se bem que o termo usado seja “padrinho”, “madrinha”, as pessoas nele envolvidas são que se escolhem mutuamente, podendo se dar inclusive entre crianças [...] o compadrio de simples apelação: há muitas pessoas que

passam a se tratar de compadres sem que haja um laço ritual formal que sustente, com desejo, porém, de explicar uma amizade forte (PRADO, 1974, p.81).

Entendem-se estas relações como signos marcadores do comportamento, da postura, do respeito entre as pessoas e, por conseguinte, importante elemento para o sentimento de pertencimento, condição necessária para o fomento da identidade em Maracanã.

Considerações finais.

O Maracanã de Antigamente reside apenas nos lugares da memória da comunidade, pois hoje a localidade não é mais isolada como no passado, marcada pela presença de relações endogamicas entre pessoas do mesmo grupo étnico. Haja vista que a cidade de São Luís tem se expandido, sobretudo ao longo dos últimos 50 anos, em todas as direções da ilha; diga-se de passagem, de maneira desorganizada, marcada pelo surgimento de várias “ocupações”. Conforme os números apresentados pelos IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em recenseamento realizado em 2010, São Luís já possui mais de 1 milhão de habitantes¹⁶.

Convém ressaltar, que muito do crescimento demográfico desorganizado de São Luís é decorrente do projeto de modernização dos governos militares e sua política desenvolvimentista para o Brasil a partir de meados dos anos 60. No caso do Maranhão, o representante inicial deste modelo foi José Sarney que governou o Estado de 1966 a 1970. Sua política de desenvolvimento se caracterizou pelo desejo de tornar o Maranhão um polo industrial, e, para tanto, investiu em obras de infraestrutura, como: o Porto do Itaqui. Por sua vez, na capital, iniciou-se um processo de “reconfiguração” do espaço através da construção da barragem sobre o Rio Bacanga e a ponte Governador José Sarney sobre o Rio Anil

¹⁶ Em 1.014.837 habitantes – recenseamento demográfico de 2010, disponível em: www.cidades.ibge.gov.br.

Outro fator que favoreceu substancialmente para o crescimento demográfico em questão foi a aprovação da Lei 2979/69, conhecida como Lei de Terras, ainda no governo Sarney. A referida lei consistia na venda de terras “devolutas” por parte do Estado para a iniciativa privada, como consequência aconteceu à sua supervalorização e a proliferação de diversos conflitos no campo; com isso, os camponeses foram retirados sumariamente dos meios de produção e um grande contingente desses indivíduos vieram para São Luís proporcionando o aumento populacional¹⁷. Situação que foi se agravando ao longo dos anos, principalmente, quando no final da década de 1970, mais especificamente durante o governo de João Castelo (1979 – 1982) foram concluídas as obras do DISAL (Distrito Industrial de São Luís), na área rural da capital.

Assim, as antigas terras pertencentes à comunidade foram tomadas pela presença das fabricas ou pelas “ocupações” – Vila Sarney e Vila Nova República – surgidas naquela região a partir dos anos setenta do século passado, tornando-o o território mais cosmopolita. Contudo, os resultados desse processo de expansão populacional decorrentes do modo de produção capitalista e seus impactos para a identidade em Maracanã ficarão para trabalhos futuros, porém a partir do estudo do Maracanã Antigo, sem dúvidas, pode-se concluir que a memória se constitui em uma importante ferramenta para o (re) significação da identidade da velha localidade surgida em fins do XIX por meio do desenvolvimento de relações de parentesco entre os antigos escravos.

Referencias.

ARAUJO, Marcelo de Sousa. **A identidade em movimento: um estudo sobre a comunidade do Maracanã (1930-70)**. São Luís: UFMA, 2012 (Dissertação de mestrado).

¹⁷ Os números do IBGE evidenciam esse cenário, já que no decênio de 1950 a 1960 o percentual de crescimento demográfico da capital foi de 39,2% enquanto de 1970 a 1980 a taxa quase que duplicou chegando a marca de 70%. (RIBEIRO JUNIOR, 1999).

- _____. **Memória e Identidade: lembranças da festa de reis na comunidade de Maracanã.** IN: CARVALHO, Claunísio Amorim & CARVALHO, Germana Queiroz (Org). **Pergaminho Maranhense: estudos históricos (vol. 01).** São Luís: café & lápis, 2010.
- AUTOS DE EREÇÃO DE FREGUESIAS, 1799-1869 (manuscrito), caixa 176. APEM.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História. Vol II (Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo).** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas (Vol I): magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BERNARDO, Teresinha. **Memória em branco e preto: olhares sobre São Paulo.** São Paulo: UNESP, 1998.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CARVALHO, Maria Michol Pinho de. **Matracas que desafiam o tempo: é o bumba-meu-boi do Maranhão, um estudo da tradição/modernidade na cultura popular.** São Luís [s.n], 1995.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- COSTA, Elenilde Antonia. **Festa de Santo Reis: Estudo sobre o surgimento do Reis do Alecrim no Maracanã.** São Luís: UFMA, 1998 (Monografia de Graduação em Educação Artística).
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DOSSE, François. **História do Tempo Presente e Historiografia.** In: LAPUENTE, Rafael Saraiva; GANSTER, Rafael; ORBEN, Tiago Arcaño (Orgs). **Diálogos do Tempo Presente: historiografia e história.** Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

FARIAS FILHO, Marcelino Silva. **Caracterização geoambiental da Área de Proteção Ambiental do Maracanã, São Luís-MA.** IN: FORTES, Raimunda (Org). **Área de Proteção Ambiental do Maracanã: subsídios ao manejo e à educação ambiental.** São Luís: Café e Lápis, 2011.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DPA, 2005.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 1996. <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%Maracanã>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. **Como é possível escrevermos a história do nosso tempo.** In: LAPUENTE, Rafael Saraiva; GANSTER, Rafael; ORBEN, Tiago Arcanjo (Orgs). **Diálogos do Tempo Presente: historiografia e história.** Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: UNICAMP, 2003.

LEVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1962.

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares. (Projeto História).** São Paulo: PUC, n.10, 1993.

PRADO, Regina de Paula Santos. **Sobre a classificação dos funcionários religiosos da zona da Baixada Maranhense.** IN: MUSEU NACIONAL. Rio de Janeiro. **Pesquisa Polidisciplinar “Prelazia de Pinheiro”: aspectos antropológicos.** São Luís: IPEI, 1975.

RIBEIRO JUNIOR, José Reinaldo Barros. **A formação do espaço urbano de São Luís: 1612-1991.** São Luís: edições func, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção da identidade e diferença**. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WWW.CIDADES.IBGE.GOV.ORG

WEBER, Max. **Relações comunitárias étnicas**. IN: **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

Na cadência do samba, os Blocos Tradicionais abrilhantam o Carnaval Ludovicense

*Mariana Pinheiro de Sousa*¹

É domingo, é domingo. Vou brincar, vou brincar, vou brincar. Cadeiras nas calçadas, janelas se abrindo, crianças pelas ruas, enfeites nas sacadas, uma batucada ali, outro batuque acolá, um saquinho de confete na mão, um cordão de serpentina no ar, um punhado de maisena no rosto, uma latinha de talco no bolso, um fofão, ô, lá, lá!!! – Vai Passar o Carnaval. [...] Carnaval de Rua: sem vencedor nem vencido, sem jurados e modelos importados, sem juízo.

(Zé Pereira Godão)

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a singularidade do Carnaval maranhense através da atuação dos Blocos Tradicionais locais, compreendendo o surgimento dessa manifestação momesca e as alterações sofridas ao longo dos anos, em especial, com a chegada das passarelas. Para tanto, precisamos reconhecer sua autenticidade e especificidade regional, uma vez que é uma manifestação genuinamente maranhense que busca enfatizar e valorizar a memória e a tradição local.

Apesar de ser um tema novo e pouco explorado na historiografia local, as primeiras representações do Carnaval em território brasileiro remontam ao século XVII – com a introdução do

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Contato: mari.psousa@hotmail.com.

*Entrudo*² europeu. Com relação aos blocos, uma categoria específica do Carnaval Ludovicense, é possível identificar alguns registros a partir da década de 30. Entretanto, priorizaremos as décadas de 1950 a 1980, considerando a consolidação dos Blocos Tradicionais e a transformação do Carnaval de São Luís.

As transformações ocorridas no cenário carnavalesco local demonstram um aperfeiçoamento das manifestações, da estrutura física, participação de capital público e privado no seu financiamento, pagamento de cachês e maior visibilidade cultural local. Entretanto, essas alterações também perpassam interesses políticos e econômicos, seja na apropriação comercial da festa ou na preferência de determinada manifestação, o que tem transformado as dinâmicas culturais (modo de produção e apresentação) e movido inúmeras críticas de intelectuais e artistas maranhenses.

Inicialmente, é importante compreendermos a festa do Carnaval enquanto espaço de dinâmica cultural, de luta concreta entre grupos e indivíduos e, principalmente, de luta simbólica. Para Durval Muniz de Albuquerque Junior, “a festa é um acontecimento e, como tal, ocorre a cada vez, por isso seu ser se diz na diferença e não na identidade e na tradição” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 148). Essa perspectiva procura analisar significados e mudanças na própria historicidade da festa, nas práticas que a constituem e nos códigos que a fundamentam, reconhecendo a identidade e a tradição enquanto conceitos em constante construção e reformulação. Dessa forma, um dos caminhos percorridos por essa pesquisa é a análise teórica acerca da cultura, buscando identificar as mudanças e suas interferências no processo de formação da tradição e da identidade social.

² O Carnaval europeu é reconhecido pelo Entrudo, do latim (*intróitos*) e significa início, começo, abertura da Quaresma. O Entrudo era uma brincadeira de rua onde se jogavam algumas substâncias (como água, tinta, farinha, dentre outros) nos brincantes e nas pessoas que não participavam da brincadeira. Ferreira destaca que o *entrudo* era uma brincadeira um tanto agressiva e que sofreu forte repressão por parte da sociedade. Ainda segundo o autor, o *entrudo* em Lisboa possuía uma característica bastante anárquica, pois os passantes eram alvos de ovos, farinhas, sacos de areias, dentre outros elementos. Sob a concepção do mesmo, os estrangeiros eram os melhores alvos por desconhecerem a dimensão, juntamente com a agressividade de tal manifestação recém-chegada ao país. A brincadeira é semelhante ao ‘Carnaval de Sujos’, como era e ainda é conhecido na cidade de São Luís.

Ao decorrer desta pesquisa será possível compreender e identificar os processos de transformação ou aperfeiçoamento na forma de se brincar o Carnaval em São Luís, compreendendo as suas particularidades e como os blocos tradicionais representam a singularidade momesca em São Luís, passando por modificações ligadas ao processo de modernização e adequação aos novos anseios sociais.

2. O carnaval como símbolo da cultura, identidade e tradição

É inegável que o Carnaval é um tema que está inserido no contexto cultural, principalmente ao que se refere ao campo identitário e tradicional. Como destacado por Burke, o Carnaval não é apenas um tema de romances e filmes sobre o Brasil, o que fica evidenciado na própria repercussão de músicas e de imagens relacionadas durante o ano inteiro, sobretudo, do ano novo em diante (BURKE, 2000, p. 215).

Segundo o historiador e carnavalesco Fabio Henrique Monteiro, a festa é de fato um forte elemento constitutivo da vida do brasileiro e ocupa um lugar privilegiado na produção cultural brasileira. Ainda assume um elemento cristalizador, capaz de ritualizar, diluir e até mesmo sacralizar a experiência social particular dos grupos que a realizam. “Vejo-me neste grupo; vivi e vivo em um meio repleto das tradições, das religiosidades obtidas através de um legado passado de geração em geração pelos meus antecedentes” (SILVA, 2009, p. 43).

Pensar em *festa* no campo cultural também é remeter-se à cultura popular, ou seja, o envolvimento popular nas manifestações culturais. Assim como Fabio Monteiro, a historiadora Maria Clementina Pereira Cunha também reconhece esse lugar de construção histórica e social.

Através delas, poderá espiar uma rica miríade de práticas, linguagens e costumes, desvendar disputas em torno de seus

limites e legitimidade, ou da atribuição de significados, e sentir as tensões latentes sob as formas lúdicas. Apurando o ouvido, será capaz de captar manifestações de dor, revolta, alegria, presentes nos dias de festa como nos dias comuns, e testemunhar reconciliações ou desentendimentos que, para o historiador, têm sempre um gosto único e inconfundível (CUNHA, 2002, p. 12).

Para o historiador Peter Burke, a ideia de cultura implica também na de tradição. Uma tradição de certos tipos de conhecimentos e habilidades, legados de uma geração para outra. Logo, a noção clássica de tradição é problemática, pois uma aparente inovação pode mascarar a sua persistência e, conseqüentemente, mudar o seu legado no decorrer de sua transferência para uma nova geração (BURKE, 2008, p. 38-40).

Se por um lado a ideia de tradição nos remonta certa nostalgia e descaracterização da manifestação, por outro demonstra um constante processo de abertura e incorporação de novos elementos valorativos (como a influência da mídia e da cultura de massa). A questão que se emerge é até que ponto essas mudanças enriquecem ou empobrecem o elemento cultural.

O marxista britânico Eric Hobsbawm em sua obra *“Invenção das Tradições”* discute sobre o assunto ao apontar o termo *“tradição inventada”*, empregando um sentido amplo, porém nunca indefinido. O autor inclui tanto as tradições que realmente foram inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo, ou ainda que se estabeleceram com enorme rapidez.

Por *“tradição inventada”* entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 2015, p. 8).

Para o historiador, não existe lugar nem tempo onde não tenha ocorrido a invenção das tradições. O mais interessante é observar a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas, visto que sempre se pode encontrar um amplo repertório desses elementos no passado de qualquer sociedade. No geral, composto por uma linguagem elaborada, práticas e comunicações simbólicas.

Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizando por referir-se ao passado, mesmo que apenas imposições da repetição. Os historiadores ainda não estudaram adequadamente o processo exato pelo qual tais complexos simbólicos e rituais são criados (HOBSBAWM, 2015, p. 11).

Outro ponto evidenciado pelo autor é a diferença entre tradição e rotina. Hobsbawm observa que é natural de qualquer prática social a sua repetição por conveniência e para maior eficiência, gerando certo número de convenções e rotinas e sendo formalizadas por direito ou fato. Desta maneira, facilita-se a transferência do costume. Destaca também, que no caso da decadência de um costume é inevitável a modificação da tradição a qual está associado; o costume não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é estática nem mesmo nas sociedades tradicionais.

O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive as inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao preceder. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sensação do procedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história (HOBSBAWM, 2015, p. 8-9).

É incontestável que a inserção de novos elementos no seio da tradição é de fato muito questionável. Hobsbawm coloca que não é necessário recuperar nem inventar tradições, quando ainda se usam ou se conservam velhas práticas. Porém, ressalta que pode ocorrer a invenção de tradições, não porque os velhos costumes não estejam mais disponíveis e sim por não estarem sendo utilizados e nem adaptados às novas realidades.

Não nos cabe analisar aqui até que ponto as novas tradições podem lançar mão de velhos elementos, até que ponto elas podem ser forçadas a inventar novos acessórios ou linguagens, ou a ampliar o velho vocabulário simbólico. Naturalmente, muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos - inclusive o nacionalismo - sem antecessores tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica, por exemplo, através da criação de um passado antigo que extrapole a continuidade histórica real [...] (HOBSBAWM, 2015, p. 14).

Enfim, é interessante destacar que a persistência do termo “tradicional” reforça uma ideia de pureza, legitimidade e estabilidade. De fato, leva-nos a pensar que os Blocos Tradicionais mantiveram suas características originárias e que não sofreram qualquer interferência externa, o que sabemos que não aconteceu. Entretanto, não podemos negar as permanências, a representatividade e as práticas de resistência dessa brincadeira. As mudanças não anularam a identidade e a tradição dos Blocos Tradicionais, apenas acrescentaram novas maneiras de autoafirmação e preservação.

3. Os blocos tradicionais no carnaval Ludovicense

Os Blocos Tradicionais representam a mais autêntica raiz do Carnaval da Ilha. Entretanto, os poucos grupos existentes enfrentam a indiferença midiática e até o descaso popular e governamental. Os órgãos culturais acabam reduzindo os incentivos a um mero desfile de avenida, premiação ínfima e competições mal coordenadas, o que apenas incentiva disputas pessoais e partidárias. Portanto, é

necessário rememorar o surgimento desses blocos, fruto da descontração entre amigos e vizinhos de bairro que queriam pular o reinado de momo de maneira espontânea.

Vamos rememorar o carnaval maranhense. Aquele carnaval livre, espontâneo, no qual não havia comissões julgadoras, arquibancadas e nem se pagava para assistir ao desfile de blocos de índios, corsos e turmas organizadas. A ordem era brincar com muita animação e alegria, os três dias de momo (SANTOS, 2000, p. 263).

Em meados da década de 1930, observa-se o aparecimento de “blocos” ligados a clubes sociais (representantes de bairros ou atividades profissionais) e compostos por integrantes da classe média urbana de São Luís. Nos bairros mais populares da periferia da cidade, diferentemente, imperavam-se as “batucadas” ou “turmas” (antecessoras das escolas de samba atuais).

Os blocos caracterizavam-se por apresentarem dança e musicalidade específica, um ritmo pulsante e forte. Nesse primeiro momento, apresentavam-se como espaços essencialmente masculinos e de rivalidades intensas. Assim relata o ex-diretor do Bloco Tradicional “Os Foliões”: “Era raro os blocos se encontrarem e não brigarem entre si, não furarem os tambores uns dos outros, para que não tocassem mais naquele dia. A violência era de fato muito exacerbada” (LISBOA et. al, 2008).

A partir da década de 50, as mulheres e crianças passaram a participar mais efetivamente da brincadeira, o que mudou esse cenário de rivalidade ao atribuir uma ordem familiar à brincadeira. Nesse novo cenário, as danças ficavam a cargo das mulheres (balizas), com os demais brincantes responsáveis por tocar os instrumentos de percussão (bateria) (LISBOA et. al, 2008).

De acordo com o *Perfil Cultural e Artístico do Maranhão*, os Blocos Tradicionais são originários da década de 1950 (ANDRÉS, 2005, p. 159). Caracterizados pelo uso de fantasias luxuosas, cada grupo escolhia um tema para inspirar a criação das suas fantasias e composições.

Geralmente iniciava-se a partir da reunião de um grupo de amigos, que queriam brincar o carnaval de maneira nova e diferente, unindo os seus esforços. Formavam, então, uma batucada, com instrumentos como violão, cavaquinhos, saxofones, clarinetes, tamborins, retintas, cabaças.... Seus músicos se constituíam em turmas de tocadores itinerantes. No começo tinham uma batida parecida com a da escola de samba, apresentando, também, uma estruturação com alas e passistas. Foram chamados blocos de enredo, por terem, a cada carnaval, a temática do ano, que servia de inspiração para a confecção das fantasias dos brincantes (ANDRÉS, 2005, p. 160).

Inicialmente, os primeiros blocos receberam denominações curiosas, como os Vira-latas, Coringas, Oba-Oba, Sentenciados, Legionários e Pifi paf (CÉLIO, 2000 apud ANDRÉS, 2005, p. 159). Estes apresentavam-se com sambas autorais e sucessos de compositores do Rio de Janeiro, apoiados com diversos instrumentos rítmicos (violões, cavaquinhos, flautas, tamborim, pandeiros e, posteriormente, tambores de ritmo, reco-reco, cabaças, maracás). Atualmente, após as redefinições do Carnaval de rua e de passarela, os blocos diversificaram-se e passaram a ser categorizados em: Tradicionais, Organizados³, Alternativos⁴, Afro⁵ e os Blocos de Sujo.

³ Os Blocos Organizados ou Blocos de Enredo se originaram dos antigos Blocos de Sujo, uma variante dos cordões que tinha como característica principal a improvisação. Nos anos 1980, esses grupos apresentavam diversos brincantes e uma batida similar a das escolas de samba, apresentando, inclusive, alas e passistas (ANDRÉS, 2005, p. 160). Atualmente, ainda se adota um enredo, com um samba específico, acompanhado da charanga ou por uma bateria. O número de integrantes passou a ser limitado para 30/40 pessoas, fantasiados com a mesma padronagem. Um dos blocos mais antigos e tradicionais do Maranhão é o Fuzileiros da Fuzarca. Fundado em 11 de fevereiro de 1936, no bairro da Madre Deus, o bloco ainda se mantém ativo e resiste a influência dos instrumentos modernos, conservando o seu ritmo e o desfile dos velhos tempos. Segundo Silva, o Fuzileiros da Fuzarca é um dos poucos blocos que ainda perpetua a festa carnavalesca ludovicense (SILVA, 2009, p. 10). Considerado o guardião das tradicionais turmas de samba até os dias atuais, ainda prossegue com o mesmo batuque cadenciado de seus instrumentos de couro e preserva a mesma vestimenta (nas cores preto e o branco) desde o primeiro ano de sua existência.

⁴ Os Blocos Alternativos, originários da década de 1980, também são variantes dos antigos corsos e blocos de sujo. Essa categoria engloba os mais diversos tipos de grupo, motivações e formas de organização, que vão de blocos a bandas. Seus numerosos integrantes formam cordões, fantasiados de abadá ou camisetas coloridas, com o nome do grupo (SILVA, 2009, p. 10).

⁵ Blocos Afros possui uma percussão forte, dança ritmada e batuque rústico, esses blocos conciliam a folia com as denúncias de questões como a discriminação, preconceito e opressão; além de transmitir uma mensagem de luta e resistência da negritude. O pioneiro desse movimento foi o *Akomabu*, criado

Os Blocos personalizaram o nosso Carnaval. Como é colocado pelo panfleto do *Maranhão Turismo*, os Blocos Tradicionais ou Blocos de Ritmo constituem uma das mais antigas e tradicionais brincadeiras do Carnaval ludovicense (BÓIS, 2004, p. 19). Outrora definidos como Blocos de Tambor Grande, devido à cadência rítmica e o uso de contratempos (grandes tambores de compensado), a brincadeira se diversificou após o aparecimento do Carnaval de passarela.

Devido a sua cadência rítmica e seu principal instrumento de acompanhamento musical, os contratempos, esses blocos são também chamados de blocos de ritmo e blocos de tambor grande. Os tocadores trazem os tambores presos ao corpo por uma correia larga, que vai de um lado a outro, usam as mãos espalmadas para tocarem esses tambores, com força e rapidez, ao mesmo tempo em que fazem uma coreografia saltitante. Sua musicalidade, além da marca peculiar dos tambores grandes, conta com a percussão de retintas, cabaças, reco-recos, agogôs, afoxés, maracás e rocas. Essa diversidade instrumental favorece a esses blocos tocarem vários ritmos musicais, dançados por seus tocadores e brincantes (**O Estado do Maranhão**, 08 de maio de 2012).

Quanto à musicalidade, atualmente, o ritmo continua marcado pela batida única e cadenciada. Os contratempos (tambores grandes) são essenciais para se obter esse resultado, bem como as ritintas, marcação, ganzá, agogô e cabaças. Ainda podem se alternar entre diversos ritmos musicais, dando origem a um arranjo contagiante e envolvente. É importante ressaltar que o tocar do contratempo e da ritinta são marcas singulares do Carnaval ludovicense.

Anteriormente, os blocos apresentavam-se sem o auxílio de aparelhos de som, seus componentes apenas cantavam e tocavam. Agora os blocos são compostos por cantores, músicos e

em 1984 pelo Centro de Cultura Negra (CCN – MA). No início, as canções do grupo eram bem típicas de blocos afros baianos e dos tambores de mina maranhense. Atualmente, observam-se músicas autorais de cunho político-cultural, como podemos perceber na letra da música *Negro*: “Chibata, corrente, pra mim tudo já se quebrou, preconceito e racismo ainda não acabou. Mostre as armas meu pai é preciso lutar pra fome e miséria ter que acabar. Akomabu combatendo o preconceito e o racismo, revela o passado do negro que estava escondido” (TOKARNIA, 2014).

instrumentos que dependem desses aparelhos para serem executados. Com isso, observa-se uma maior preocupação com a qualidade musical e um forte apelo comercial, alterando elementos tradicionais da brincadeira.

Quanto ao espaço e à dinâmica das apresentações, há uma transição do cortejo pelas ruas de São Luís para a Passarela do Samba (influência da “carioquização” carnavalesca, que veremos a seguir). No começo, brincantes e simpatizantes apresentavam-se nas ruas e casas de amigos, sem a necessidade do recebimento de cachês. Apesar de ainda desfilarem por alguns bairros populares (com concentração, principalmente, no bairro da Madre Deus), nos “VIVAS” (espaços concebidos pelo governo do Estado) ou no Centro Histórico, a maioria dos Blocos Tradicionais passaram a priorizar a Passarela do Samba por uma questão de logística. A consequência direta dessas alterações ou incorporações de elementos técnicos e estruturais foi a mudança da dinâmica das apresentações, o que tornou os blocos dependentes de um planejamento e de uma estrutura logística prévia.

A partir de 2009, em um esforço de reforçar a sua importância e singularidade, os Blocos Tradicionais entraram com um projeto para serem reconhecidos como patrimônio cultural e imaterial do Brasil. O Jornal *O Estado do Maranhão*, destaca que os blocos têm sua tradição garantida por meio da transmissão de conhecimentos e vivências de geração em geração, além de uma constante reelaboração, de modo a manter a identidade da manifestação folclórica.

O pedido de registro do bloco tradicional como patrimônio no Livro das Formas e Expressões foi entregue ao Instituto de Patrimônio Histórico Nacional (Iphan) pela Func em 2009. Foi nesse ano que se iniciou o Inventário Nacional de Referências Culturais. Desde então, uma intensa atividade girou em torno dos 43 blocos em atividade na cidade para ressaltar a importância de salvaguardar essa singular manifestação (**O Estado do Maranhão**, 08 de maio de 2012).

Atualmente, os Blocos Tradicionais apresentam-se como um espetáculo para as massas, mas outrora era apenas uma brincadeira feita pelo povo, uma diversão saudável entre amigos e sem participação efetiva do governo. Para alguns críticos e folcloristas, a intersecção entre cultura popular e cultura de massa representou uma perda tangível da espontaneidade do Carnaval tradicional ludovicense, haja vista a preeminência/indispensabilidade de incentivos oficiais para a efetivação dessas brincadeiras.

4. O advento das passarelas e as mudanças na dinâmica dos blocos tradicionais

Desde a década 1950, a organização do período momo era responsabilidade da prefeitura que, além de promover o Carnaval de rua, estabelecia as premiações de cada categoria. Essa “comissão do Carnaval” ainda fazia a distinção entre as brincadeiras. O Jornal do Dia, em nota intitulada “*Secretaria de Turismo Programa O Carnaval Maranhense*”, apresenta:

Reunindo com a imprensa escrita e falada, em seu Gabinete, o Secretário de Indústria e Comércio e Turismo, Dr. José Carlos Barbosa Oliveira, abordou em linhas gerais que estão sendo adotadas por aquele órgão, com vistas a promover intensa movimentação ao longo do período carnavalesco nesta capital. Presentes diversos órgão de imprensa local, o Dr. Jose Carlos Barbosa Oliveira referiu-se inicialmente sobre como proceder á ornamentação da cidade, com motivos singelos, porém originais, nos principais logradouros da cidade, tendo por finalidade motivar o folião a participar ativamente dos folguedos de momo. Na oportunidade enfatizou que o Departamento de Turismo tem o mais vivo interesse em promover o carnaval de rua, para o que serão concedidas subvenções às Escolas de Samba. Casinha da Roça, bem como incentivar os Blocos de Sujo, Tribos de índios, brincadeiras tradicionais como o Tambor de Crioulas, Urso, Baralhos, Côcos e outras para o que serão instituídos prêmios aos que melhor se apresentarem dentro de suas categorias (**Jornal do Dia**, 01 de fevereiro de 1974).

Anteriormente ao surgimento das passarelas, o Carnaval ludovicense e suas manifestações momescas apresentavam-se de forma distinta, como já foi destacado. O convite era concedido à diretoria dos clubes, blocos e escolas de samba, que se concentravam ao som contagiante das batucadas na praça Deodoro, esperando a passagem do Rei Momo para dar início ao cortejo.

Partirá o cortejo real. Às 22 horas de verão, do Tirirical ao atingir o bairro do Monte Castelo, onde grande massa popular assistirá a passagem de sua majestade e incorporar-se-ão ao cortejo a cavalaria e a banca de clarins, ostentando os cavaleiros custosas fantasias. Dois batedores e a banda de clarins precederão o carro real, enquanto será este ladeado pela cavalaria. De Monte Castelo rumará o cortejo para a cidade, dando-se as 22:30 horas, o encontro de Rei Momo, com os blocos, escolas de samba e o povo, que o aguardarão à praça Deodoro. Por essa ocasião serão queimados muitos fogos de artifícios, foguetes, pistolas, etc., enquanto os blocos cantaram alegres músicas do carnaval, fazendo-se ouvir também. No mesmo momento, as vozes dos clarins. Será esse momento de intensa vibração momesca, tudo contribuindo para a maior animação do carnaval de 50 (**O Imparcial**, 9 de fevereiro de 1950).

Ainda no mesmo período, o desfile era composto por grupos de amigos, brincantes e simpatizantes que faziam a batucada de maneira espontânea.

O percurso era ao bel prazer dos integrantes dos blocos. “Saía da sede da Madre Deus, cantando uma música. A gente parava em frente ao cemitério, fazia um minuto de silêncio. Era a saudação às pessoas que morriam. Aí saía com outro samba, descia a Rua do Passeio até o Caminho da Boiada, cantando outra música, na Rua do passeio, na Rua Grande. O certo é que cantavam músicas de todos compositores. Sempre tinha aquelas mais preferidas que, às vezes, a turma do bloco pedia. A Turma do Quinto era mais ou menos 100 a 200 pessoas até 300, só o pessoal do bairro” (SANTOS, 2000, p. 270).

Com a emergência do desfile de passarela, define-se uma padronização do cortejo, vestimentas, instrumentos, tempo e horário das apresentações, entre outras categorias. É através da atuação da MARATUR (Empresa Maranhense de Turismo) que se observa a preocupação em organizar o Carnaval de passarela através de uma uniformização dos blocos.

A partir da organização desses blocos, os brincantes do carnaval começaram a fazer suas fantasias uniformizadas e melhoraram a batucada. Os blocos de sujo batiam em latas e garrafas e, agora, era necessário bater em instrumentos industrializados – estes utilizados pelas escolas de samba. Ressalto, aqui, que as escolas passam na passarela cantando um samba enredo, com muitas alas e fantasias. Os blocos, de acordo com a comissão organizadora do carnaval, só podiam passar com um tipo de fantasia. Essa é uma das diferenças entre a forma de apresentação desse grupo e uma escola de samba. Além disso, a bateria dos blocos tem menos integrantes que a das escolas – geralmente a bateria dos blocos é composta de quarenta a 60 ritmistas, com exceção de alguns blocos como o URTA (Unidos do Regional Tocado a Álcool) e o Unidos de São Roque (bloco organizado do Bairro do Lira), que levam mais de cem ritmistas em suas baterias (SILVA, 2015, p. 116).

Até o começo da década de 1970, não se falava em passarela e sim nos palanques construídos na Praça Deodoro ou na João Lisboa. As agremiações começaram a reclamar dos espaços desorganizados direcionados para os desfiles: espaços pequenos, com um palanque para os jurados e administradores das escolas ou blocos e cordas separando as brincadeiras das pessoas, o que dificultava o conforto e a visibilidade do público.

As primeiras elaborações acerca das passarelas começam em 1975. Fabio Silva questiona que essas elaborações se deviam a visita da Escola de Samba do Salgueiro em São Luís⁶. Após essa visita há

⁶ Em 1975, a Turma do Quinto compôs um samba-enredo, intitulado “*Obrigado Salgueiro*”, em alusão a homenagem de Joãozinho Trinta e da G.R.E.S Salgueiro. No mesmo ano, a escola foi campeã do Carnaval carioca, com o enredo “*O Rei de França na Ilha da Assombração*” (Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, 1995).

uma popularização do termo passarela do samba, embora persistissem as construções de palanques oficiais e a ausência de arquibancadas (SILVA, 2015, p. 121).

Fabio Silva ainda explica que a ausência de arquibancadas era fruto da própria descentralização na organização dos desfiles:

A razão de ainda não ter não ter arquibancadas deve-se, a meu ver, por conta da descentralização na organização dos desfiles. Como estes eram feitos em diversos locais de São Luís - na Deodoro, na João Lisboa e no João Paulo- era mais prático fazer palanques, com cordas separando as brincadeiras das pessoas que assistiam as apresentações. Essa descentralização era uma política praticada pelos organizadores do folguedo no intuito de levar a festa carnavalesca para outros locais. Além disso, outro fator que contribuiu para essa descentralização foi a grande quantidade de grupos carnavalescos que se apresentavam. Essa era uma forma de melhorar a organização dos concursos (SILVA, 2015, p. 122).

Finalmente, no ano de 1979, foi construída a passarela no Anel Viário, próximo a Getúlio Vargas. Entretanto, ocorreram inúmeras críticas quanto ao local escolhido. A mídia televisiva também contribuiu para acirrar ainda mais a polêmica, destacando o temor do esvaziamento do Carnaval no centro da cidade.

O Jornal *O Imparcial* também se posicionou sobre a polêmica, frisando um possível aprimoramento e adaptação ao novo cenário dos desfiles carnavalescos:

Mas é inegável, que a tentativa de mudar foi um resultante das pressões exercidas pelas próprias entidades carnavalescas e principalmente pelas escolas de samba, que reclamavam mais espaços para as suas evoluções. Na prática porém, não souberam aproveitar bem este benefício, pois algumas destas organizações se perderam na estreiteza de seu talento, se apertando inexplicavelmente em alas confusas e sem inspiração. E o público teria ficado à vontade? Ainda não, seria a resposta verdadeira. Não por culpa dos organizadores da Maratur. TV Difusora e outras organizações. É que a topografia excelente à primeira vista sob o ponto de vista visual, tem a prejudica-la os acidentes do terreno,

que oferece perigo ao espectador que precisou dividir o seu tempo a atenção entre assistir o evento e observar o seu plano de sustentação. Por outro lado, em que pese o esforço dos que armaram as arquibancadas faltou tempo e talvez audácia para estender as gerais em sentido contrário - onde o samba começou - e nunca onde o samba estava acabando, além de com outras condições popularizar os preços para permitir uma maior participação do público de baixa renda. Ainda assim, foi válida a ideia que pode ser aprimorada nos anos próximos. Para o turista foi bom, porque teve acomodações razoáveis para ver o nosso carnaval com maior tranquilidade e segurança (**Jornal O Imparcial**, 27 de fevereiro de 1979).

Mesmo com as dificuldades e as críticas recebidas, a Maratur promoveu um belo Carnaval. Segundo o jornal, houve uma grande participação do público local e de turistas, o que contribuiu para a promoção do Carnaval de 1979.

O carnaval de passarela pode ser singularizado como um espaço de sociabilidade, um local que serviu para fomentar uma série de discussões acerca do melhor ou do pior bloco, da melhor ou pior escola de samba, enfim era e continua sendo um espaço de práticas ordinárias, onde o comezinho e as picuinhas podem ser percebidos. Esse sentimento provocou algumas elaborações como “grupo especial”, grupo de acesso, o que pode revelar que se existe um grupo especial é porque os outros são comuns, corriqueiros, até mesmo não-especiais (SILVA, 2015, p. 132).

Com as alterações sofridas ao longo dos anos e, principalmente, na década de 1970 com o advento da passarela, alguns quesitos começaram a mudar. De acordo com a nova organização carnavalesca os blocos seriam julgados nos seguintes quesitos: Fantasia, Ritmo, Evolução e Conjunto, Letra e Melodia. Portanto, inicia-se uma disputa de competência e habilidade entre os blocos, ou seja, qual seria o melhor nos quesitos exigidos no concurso.

Se hoje os pesquisadores, ao discutirem sobre o carnaval de São Luís, conseguem diferenciar suas inúmeras manifestações, isto é,

o que é um bloco organizado, um bloco tradicional, um bloco alternativo ou uma escola de samba, só é possível fazê-lo, em grande parte, por conta da contribuição do chamado carnaval de passarela. Assim, se até a década de 1970, as diversas manifestações festivas em São Luís poderiam ser conhecidas como cordões, a partir da passarela do samba, com a necessidade de premiar os diversos grupos, e até mesmo em função das transformações que as mesmas foram sofrendo, é que se possibilitou diferenciar e caracterizar cada uma dessas manifestações (SILVA, 2015, p. 92).

Apesar da participação do público no carnaval de 1979, no ano seguinte, as apresentações dos blocos voltaram a ocorrer na Praça João Lisboa. Somente a partir de 1989, a passarela do samba voltou a se fixar no Anel Viário. No entanto, é interessante destacar que em meados da década de 1980, foi criado um movimento de resistência no âmbito da produção cultural que discutia a limitação do Carnaval de rua de São Luís à passarela e à readaptação do Carnaval carioca⁷.

Mesmo sendo criticado por vários intelectuais, o carnaval de passarela consegue alcançar grande expressão durante a década de 1980, quando milhares de pessoas se deslocavam para a Praça Deodoro a fim de contemplar os desfiles de blocos e escolas de samba. No entanto, esse crescimento provocou uma série de mudanças dentre as quais o próprio local da passarela. Como o carnaval nesse espaço cresceu, era necessário, mais uma vez, encontrar outro espaço para acomodar os admiradores dessa forma de fazer e brincar o carnaval. Foi por isso que a partir de 1989, a passarela do samba, passou a ser construída no Anel Viário (SILVA, 2015, p. 132).

É interessante observar que a assimilação de algumas características do Carnaval carioca foram vinculadas, principalmente, pelas mídias televisivas. É nesse momento que o Carnaval de São Luís

⁷ Em 1986, o Laborarte montou o espetáculo “*Súditos da Folia*” em que criticava o Carnaval de passarela e defendia o retorno da tradição carnavalesca ludovicense. Outra iniciativa de resistência foi a criação do Carnaval de Segunda (trocadilho da segunda-feira de Carnaval). Realizado no casarão do Laborarte desde 1989, esse ponto cultural resgata tradicionais folguedos maranhenses (CARVALHO, 2010).

cede espaço para o “Carnaval do Samba” (SILVA, 2015, p. 103). O *Perfil Cultural e Artístico do Maranhão* destaca que essa assimilação chegou a despertar críticas de intelectuais e da própria população.

A partir da década de 1970, quando a mídia começa a mostrar carnaval carioca é que as escolas de São Luís começaram a adotar a mesma forma de desfile do Rio de Janeiro, dividindo em alas, carros alegóricos, bateria. Dentre as escolas de São Luís, as que mais se destacaram no concurso oficial foram a Turma do Quinto, a Flor do Samba e a Favela do Samba. Essas agremiações contam com os chamados “padrinhos políticos”, bem como uma infraestrutura no mínimo para produzir um bom desfile no carnaval (ANDRÉS, 2005, p. 156).

O historiador Fabio Silva também evidencia a mídia televisiva e o contato entre carnavalescos maranhenses e cariocas:

As mudanças na forma de fazer carnaval oficial em São Luís se devem principalmente pelo advento da mídia televisiva, que, ao mostrarem os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro, começaram a direcionar os desfiles das escolas ludovicenses para o estilo carioca. Saliento que essas mudanças são naturais e que há muito já estava sendo sentidas na forma de exercitar a arte carnavalesca em São Luís. **Atribuo principalmente ao contato que os carnavalescos ludovicenses tinham com os produtores e consumidores da festa carnavalesca da Cidade Maravilhosa.** Como elemento de exemplificação, posso citar a visita do Salgueiro, em 1975, quando os “integrantes da famosa escola de samba Acadêmicos do Salgueiro, campeã do carnaval carioca de 1974, encontram-se em São Luís, onde chegaram às 14 horas por avião da Vasp a fim de fazerem duas apresentações (SILVA, 2009, p. 103, grifos nossos).

Produtores culturais, intelectuais e artistas saíram em defesa do autêntico Carnaval de São Luís. Enquanto esses acusavam e criticavam essa ‘cópia imperfeita do Carnaval carioca’, outros concordaram com uma aproximação, visando uma melhoria da qualidade das escolas de samba maranhenses (principalmente

quanto às fantasias e apresentações). O historiador Ananias Martins reconhece que houve uma “*cariocarização*”, além de uma hegemonia das escolas de samba no cenário carnavalesco maranhense. Agora, a competição entre os grupos era cerceada pela adaptação/repetição das novidades encontradas no Rio de Janeiro:

A competição dos grupos passou a consistir na **introdução de elementos novos, na música, na indumentária, nas alas e nos instrumentos, em regra copiando o que se torna sucesso no Rio de Janeiro**, de acordo com o depoimento dos protagonistas de época. Para Luís França, a partir da instituição de regimentos, com espelho no carnaval carioca, quem não adotasse não ganhava (MARTINS, 2013, p. 110, grifo nosso).

Em contrapartida, o historiador Fabio Silva nega a “*carioquização*” do Carnaval ludovicense. Apesar de admitir que houve certa influência e mudanças, o mesmo atenta para as particularidades das brincadeiras locais (como o uso da retinta e do contratempo, por exemplo) além da diversidade, riqueza e pluralidade da cultura popular maranhense (SILVA, 2015, p. 127).

Dentro desse contexto, os Blocos Tradicionais também começaram a investir e a atentar para quesitos que antes passavam despercebidos, visto que no princípio de tal manifestação não existiam disputas por títulos ou premiações. Na busca de uma primazia frente aos demais, os grupos reforçaram uma rivalidade qualitativa nas mais diversas categorias: fantasias mais luxuosas, bons sambas-enredo, profissionalização dos músicos e cantores, apresentações mais elaboradas e previamente ensaiadas, entre outras. Essas alterações objetivavam a atenção dos jurados e notas máximas, assim como buscava agradar ao público mais jovem e contemporâneo.

No entanto, torna-se interessante perceber que as alterações sofridas durante esse processo não foram bem aceitas pelos antigos bambas. De fato, houve uma resistência pela permanência do tradicionalismo e supressão das inovações, entretanto acabou

ocorrendo uma incorporação/adaptação cultural dos novos elementos. O aspecto comercial (venda de produtos personalizados/oficiais) e a profissionalização consolidaram a transição e o aperfeiçoamento dessa manifestação.

O sentimento saudosista ainda persiste entre os tradicionalistas. Rememorar é viver novamente os antigos carnavais de rua e a forma legítima de se brincar as manifestações momescas, assim como representa uma crítica à descaracterização do carnaval ludovicense contemporâneo. Por outro lado, não se pode negar que essas inovações contribuíram para aperfeiçoar, revitalizar e manter a própria sobrevivência da brincadeira.

Para além dessa disputa das transformações ou apropriações culturais, o mais interessante é repensar novos meios de viabilização e sustentabilidade que tornem possível a manutenção da brincadeira sem a completa dependência financeira e logística governamental. Dessa forma, mesmo que minimamente, seria possível garantir um equilíbrio entre o tradicionalismo e as constantes inovações da modernidade, sem subverter a cultura popular à uma cultura de massas com intuítos puramente comerciais.

Considerações finais

A análise de documentos e obras teóricas sobre o cenário momo nos permitiu analisar a evolução e consolidação do Carnaval ludovicense e, em especial, dos blocos tradicionais. Além disso, foi possível constatar que a festa carnavalesca concentra uma riqueza e multiplicidade de manifestações culturais, o que contribuiu para a formação da nossa própria maranhensidade.

Por outro lado, o Carnaval ludovicense tem apresentado uma tendência cada vez mais forte de espetacularização – centrada na repercussão midiática e na competição entre as agremiações, reforçando disputas de ego e desarmonia. O predomínio das Escolas de Samba na mídia local e nacional, bem como no destino dos

investimentos públicos e privados, acaba interferindo no desenvolvimento das demais manifestações.

No caso de São Luís, houve uma adequação das manifestações momescas – blocos, tambor de crioula, entre outras – a esse formato de Carnaval de Passarela, seja pela alteração do local da apresentação, horário e até a glamourização de adereços. Essas mudanças repercutiram na opinião pública e midiática local, apoiando as inovações ou repudiando a descaracterização do autêntico Carnaval maranhense, leia-se Carnaval de rua. Ainda no final do século XX, podemos perceber os primeiros esforços de alguns *saudosistas* em tentar resgatar o antigo ou “verdadeiro” Carnaval de rua, suposto símbolo máximo da cultura carnavalesca. Uma atitude extremamente válida para repensar as adaptações e a crítica de comercialização cultural, além de garantir a perpetuação da tradição para as futuras gerações.

Nesse sentido, a pesquisa em questão buscou avaliar a singularidade do Carnaval maranhense através dos seus blocos tradicionais e das mudanças decorrentes da emergência do Carnaval de passarela. Para tanto, priorizou-se as décadas de 50 a 80 por corresponderem ao período de origem dos Blocos Tradicionais e de consolidação do Carnaval de passarela em São Luís.

Apesar de algumas características terem se perdido ou sido adaptadas, a essência da brincadeira ainda se mantém firme e rica culturalmente. O valor dessa tradição aliado a necessidade de investimentos para a sua conservação têm motivado as agremiações a se adaptarem aos novos contextos contemporâneos. Entretanto, cabe-se ressaltar o importante papel dos tradicionalistas ao preservar elementos significativos para a própria caracterização dessa brincadeira.

Chegamos ao final desta pesquisa, mas não ao fim do Carnaval. Festa que desperta uma explosão de sentimentos, atualizando-se ano após ano e encantando ainda mais brasileiros e estrangeiros. Poucas festividades nacionais apresentam tamanha visibilidade e sentido de identidade regional e nacional, reafirmando

sujeitos e possibilitando a sociabilidade entre as diversas classes socioeconômicas, mesmo que momentaneamente. É sinônimo de história e tradição, é a esperança e o prazer dos amantes da folia em viver novos carnavais. Como diria Graciliano Ramos, “*se a única coisa que de o homem terá certeza é a morte; a única certeza do brasileiro é o carnaval no próximo ano*”.

Referências

1 - Jornais

Jornal do Dia, 01 de fevereiro de 1974.

O Estado do Maranhão, 08 de maio 2012.

O Imparcial, 09 de fevereiro 1950

2 - Bibliografia

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Festa para que te quero: por uma historiografia do festejar. **Revista Patrimônio e Memória**, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.7, n.1, jun. 2011, p. 134-150.

ANDRÉS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro. **Perfil Cultural e Artístico do Maranhão**. São Luís: Amarte, 2005.

BÓIS, Henrique. No coração do Carnaval. **Revista Maranhão Turismo**, São Luís, jan/fev de 2004.

BURKE, Peter. **Variabilidade de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CARVALHO, Morillo. **Carnaval de Segunda resgata tradições em São Luís**. 2010. Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-02-16/carnaval-de-segunda-resgata-tradicoes-em-sao-luis>>. Acesso em 30 de junho de 2019.

CUNHA, M. C. P. Apresentação. In: _____. (Org.). **Carnavais e Outras Festas. Ensaios de História Social da Cultura**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, CECULT, 2002.

Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Rio de Janeiro: [Instituto Cultural Cravo Albin](http://dicionariompb.com.br/lopes-bogea/dados-artisticos), 1995. Disponível: <http://dicionariompb.com.br/lopes-bogea/dados-artisticos>. Acesso em 30 de junho de 2019.

FARIAS, Júlio Cesar. **Para tudo não se acabar na quarta-feira: a linguagem do samba-enredo**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2002.

HOBBSAWM, Eric J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs). **Invenção das Tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LISBOA, Conceição de Maria Caldas; SILVA, Elisângela Matos da.; NOGUEIRA, Gisleyne de Lourdes Costa. **O processo de des-contextualização e re-contextualização dos blocos tradicionais no cenário do carnaval maranhense**. 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14516.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2019.

MARTINS, Ananias Alves. **Carnavais de São Luís**. São Luís: Editora Teresina, 2013.

SANTOS, Roza. **Velhos carnavais, velhos foliões**. In: NUNES, Izaurina Maurina de Azevedo (org). **Olhar: memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

SILVA, Fabio Henrique Monteiro. **O Reinado de Momo na Terra dos Tupinambás: permanências e rupturas no carnaval de São Luís (1950-1996)**. 2009. 151f. Teresina: Universidade Federal do Piauí – programa de Pós-Graduação em História do Brasil, 2009.

_____. **O Reinado de Momo na Terra dos Tupinambás: permanências e rupturas no carnaval de São Luís (1950-1996)**. São Luís: Eduema, 2015.

TOKARNIA, Mariana. **Primeiro bloco afro do Maranhão, Akomabu completa 30 anos**. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cultura/2014/02/primeiro-bloco-afro-do-maranhao-akomabu-completa-30-anos>. Acesso em 25 de junho de 2019.

Escola sem partido, fascistização da sociedade e ascensão da nova direita

Márcio Henrique Baima Gomes ¹

Introdução

Aqueles que vivenciam e defendem a educação pública, laica, democrática e de qualidade, possuem hoje uma tarefa fundamental: decifrar o Escola Sem Partido. Como aponta Frigotto (2017, p.17), as ideias subjacentes ao Escola Sem Partido significam uma ameaça “à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”.

Nesse esforço, não só de compreensão, mas também de proposição, buscamos refletir sobre a trajetória do Escola Sem Partido, origem, finalidade e impactos sobre a educação pública, sem perder o foco em outros fenômenos concomitantes a emergência do próprio Escola Sem Partido no debate educacional brasileiro, dentre os quais se destacam, a ascensão da nova direita e a fascistização de setores da sociedade brasileira.

Na medida do possível, pelo tamanho do desafio que se apresenta quanto a tarefa de interpretar fenômenos tão complexos, procuramos estabelecer nexos entre o Escola Sem Partido, a

¹ Mestre em Ensino, História e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Docência no Ensino Básico e Superior pelo Instituto Superior Franciscano. Licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão. Professor do Ensino Básico Público Estadual e Municipal. Contato: márcio_historic@hotmail.com

fascistização da sociedade e a emergência da nova direita por entendermos que os referidos fenômenos, além de fazerem parte do mesmo contexto, se retroalimentam para garantir o *status quo* de certas frações do capital e da própria nova direita.

Iniciamos com uma breve discussão sobre a fascistização da sociedade brasileira, e a sua relação com a emergência da nova direita. Em seguida, destacamos os ataques à educação pública decorrentes do processo de fascistização, sendo o Escola Sem Partido um dos instrumentos significativos desses ataques. Por fim, traçamos uma breve trajetória do Escola Sem Partido, dando enfoque para as suas reais finalidades. Destacamos também a necessidade de organização da sociedade no combate ao Escola Sem Partido como tarefa fundamental para aqueles que defendem uma escola pública, laica e democrática.

Fascistização da sociedade e emergência da nova direita

“O velho mundo morre. O novo é lento para aparecer. E nesse claro-escuro surgem os monstros”

(Antônio Gramsci)

Desde de 2013, o acirramento entre setores da sociedade civil e a polarização política no Brasil ganhou contornos mais agressivos e violentos. O embate político nesse horizonte distorcido, fez reemergir², no campo político da direita, tendências e manifestações (organizadas ou espontâneas) de caráter reacionário, autoritário, conservador e antidemocrático. Tal constatação nos coloca diante de um cenário onde a possibilidade de ascensão de um projeto político com traços marcantes da ideologia fascista se torne uma realidade no Brasil.

² Seguindo o argumento do Professor Luís Felipe Miguel (2018, p.19), o campo partidário da direita nunca esteve ausente das disputas políticas no Brasil. Na história recente, porém, a chamada nova direita passou a assumir de forma clara um discurso conservador e reacionário que, não por acaso, ganhou proporção e visibilidade durante os governos do Partido dos Trabalhadores.

Seria um descuido encarar o fascismo como um fenômeno político/social preso ao passado e restrito ao período entre guerras (1918 – 1939). A ascensão da direita e extrema direita no mundo³, e também no Brasil, reforçam o espectro do fascismo devido a uma relação de convergência de valores e princípios comuns, e que possuem eco entre os seus apoiadores, formando uma base social considerável.

No geral, tendências ou grupos políticos posicionados a direita e a extrema direita, defendem certos princípios que caracterizam o fascismo clássico. Sendo assim, não é impossível que projetos políticos da direita e da extrema direita, quando radicalizados, descabem para o fascismo direto, ou para um fascismo de novo tipo, assim denominado de *neofascismo*.

No cenário brasileiro atual, a chamada “nova direita” (composta pela direita liberal e extrema direita do ponto de vista político, e, no aspecto social, desde elementos das classes sociais mais abastadas, como a alta burguesia, média e pequena burguesia, classe média tradicional, nova classe média e até mesmo indivíduos do proletariado) já alcançou resultados políticos e sociais. Políticos, no sentido de ocupar instituições e cargos que até então eram ocupados, em sua maioria, pelos políticos “tradicionais”, ou ainda por membros da chamada “velha política”, multiplicando também os seus instrumentos de luta política⁴. Sociais, porque os valores defendidos pela nova direita brasileira tiveram força e capacidade

³ Cabe ressaltar, que a ascensão da direita e da extrema direita não constituem fenômeno apenas restrito ao novo século XXI. Segundo Chaloub e Perllato (2016, p.26), “As últimas décadas registraram em diversas partes do mundo o surgimento de distintas vertentes de pensamento direitista, que se nutriram da crise, no campo político, do Estado de Bem-estar social e no plano teórico do marxismo, e que ganharam força ainda maior com a queda do Muro de Berlim”. No Brasil, esse processo é bem mais recente, estando situado a partir dos anos 2000, com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva ao governo da República brasileira, onde se percebe, na cena pública, a presença marcante de intelectuais do campo da nova direita brasileira fazendo o contraponto ao novo governo, considerado de “esquerda”.

⁴ Segundo Cepêda (2018, p.59), “Nessa empreitada surgem muitos investimentos da nova direita brasileira: na criação de institutos, sites e blogs conservadores e liberais; na formação de uma rede editorial e na produção de textos (nacionais ou internacionais); na preparação de quadros e atuação junto à juventude; na disputa por espaço na arena acadêmica e intelectual”.

para influenciar o comportamento de um grande número de indivíduos, dentro e fora dos seus nichos de convivência e atuação na sociedade brasileira, o que por sua vez, trouxe consequências.

O que se quer destacar é que na nova direita brasileira coabitam “famílias” políticas diferentes, em que convive uma aliança entre liberais e conservadores com segmentos de direita radical e **neofascistas**. (CEPÊDA, 2018, p.56. Grifo nosso)

Apesar de não ter unidade ideológica, a nova direita brasileira, aliada a outras frações da elite nacional, foi capaz de garantir nesses tempos, digamos, tensionados, em função da acirrada disputa política e social iniciada com as “jornadas de junho”⁵, e do avanço política neoliberal como estratégia de superação da crise econômica global do capital, aquilo que mais lhe interessa, que é assegurar o acúmulo de capital a qualquer custo, manter o prestígio e controle social através da exploração das classes trabalhadoras. Complementando o raciocínio, de acordo com Antunes (2018, p.466):

Como sabemos, a pragmática neoliberal significou maior concentração de riqueza e da propriedade da terra, avanço dos lucros e ganhos do capital, intenso processo de privatização das empresas públicas, desregulamentação dos direitos sociais e do trabalho, liberdade plena para os capitais, dos quais resultam o aumento da pauperização dos assalariados, a expansão dos bolsões de precarizados e dos desempregados, entre tantas outras consequências nefastas.

Fazendo a leitura do cenário social e político do momento, essa nova direita (atuando muita das vezes como “cão de guarda”

⁵ Para Scartezine (2015), as manifestações ocorridas em 2013 marcaram o retorno da população às ruas, com um potencial de contestação enorme diante da insatisfação generalizada com a crise econômica e social que o país atravessava. No entanto, cabe ressaltar, que inicialmente tais manifestações não tinham organização ou um programa definido. Muitos jovens estavam participando pela primeira vez de atos públicos e manifestações políticas. Com base social diversa, e uma juventude sedenta de protagonismo, as Jornadas de Junho causaram um incômodo considerável ao poder instituído, que não tardou a reprimir com muita violência os manifestantes envolvidos.

da elite dominante) conseguiu cooptar outros seguimentos sociais (ganhando capilaridade política, inclusive) durante as manifestações de 2013, que passaram a compor com o seu ideário, mesmo que, para alguns membros desses setores cooptados, isso significasse uma hiper-exploração nas condições de trabalho, e pior, *a posteriori*, a defesa intransigente dessa condição pelos mesmos.

Deriva desse processo de cooptação, não só aglutinação de setores sociais que antes não compreendiam de forma clara a sua posição no mundo concreto das relações de classe, mas, também, a possibilidade de uma nova hegemonia de setores do capital que, em meio as crises do próprio sistema capitalista refletidas no Brasil desse período, se comprometem com a conservação ou aprofundamento do *status quo* dos grupos dominantes. Segundo Almeida (2018, p.30-31),

As crises do capitalismo podem instaurar uma crise de hegemonia e fazer com que diferentes grupos representantes de frações do capital do capital e igualmente comprometidos com a conservação das formas sociais capitalistas, sob alcunha de liberais ou conservadores, travem luta pelo poder das instituições, especialmente do Estado.

Esse compromisso com a manutenção/aprofundamento do controle das frações do capital dominante e da nova direita brasileira sobre a sociedade brasileira no momento atual, não poderá ser concretizado sem a alteração das formas democráticas de governo. Em países capitalistas da periferia como o Brasil, as práticas ultraliberais defendidas vigorosamente pela nova direita não serão realizáveis, *a priori*, enquanto existir democracia, uma vez que

A democracia, expressa pela ampla possibilidade de participação nas decisões políticas e a cidadania, a garantia de direitos individuais, sociais e econômicos são elementos caros ao processo de reprodução capitalista, pois reforçam a ideia de unidade e coesão social. (ALMEIDA, 2018, p.31)

Os impactos violentíssimos da agenda neoliberal sobre as classes populares, mesmo aquelas cooptadas (ou não) para se engajarem nas propostas defendidas pela nova direita brasileira, seriam sentidos e assimilados de tal maneira a causar novos tensionamentos e contestações sociais de massa. A resposta das classes sociais impactadas por esse cenário adverso poderia ameaçar significativamente a tentativa em curso de hegemonizar o Estado brasileiro pela nova direita que, nesse momento, se vê representada com eleição de Jair Messias Bolsonaro.

Diante desse quadro que se apresenta para frações do capital dominante e para nova direita brasileira, a possibilidade de tocar o projeto neoliberal e a agenda de costumes (conservadores)⁶ só seria possível com a destruição total ou parcial do estado democrático de direito, onde todo e qualquer mecanismo de proteção social das classes populares fossem retirados, sem a possibilidade de participação social e com um estado repressor que se vale da violência (judicial, policial, política e simbólica) para sufocar, por menor que sejam, movimentos de contestação social que possam emergir nesse cenário.

Sendo assim, a normalização de práticas fascista entre frações do capital dominante e a nova direita brasileira se aprofundam. Evidências desse processo são documentadas na mídia constantemente. As redes sociais também são vitrines do mesmo processo, que pode ser caracterizado por

uma crescente violência, simbólica e física, contra grupos socialmente excluídos; uma ampla explicitação de casos de discriminação de minorias sociais, com ênfase sobre relações homoafetiva; uma intolerância manifesta de cunho religioso, visivelmente contra expressões religiosas de base etno-cultural indígena e africana; atitudes manifestas contra a liberdade de expressão, nos mais diversos espaços, qualificando opiniões e

⁶ Ainda segundo Chaloub e Perllato (2016, p. 38), “Se o campo comum nasce do elogio dos conservadores ao liberalismo econômico, ele também decorre da adesão dos liberais econômicos ao conservadorismo moral”, configurando uma espécie de fusionismo entre as tendências liberais (no econômico) e conservadoras (no campo da moral e dos costumes), definindo mais um traço característico da nova direita brasileira.

ações dissidentes às dos manifestantes com o rótulo genérico e homogeneizante de “comunismo”; uma desqualificação mútua e generalizada nas redes sociais entre opiniões políticas divergentes; **ações legislativas para impor uma Escola dita sem Partido**, mas nitidamente de cunho religioso criacionista, de base evangélica de mercado, contra princípios culturais e científicos divergentes; ações legislativas para enquadrar institucionalmente a Família segundo o velho padrão patriarcalista. (SILVEIRA, 2016, p. 02 -03. Grifo nosso)

Com mínimas chances de recuo até o momento, a nova direita avança em um caminho mais radicalizado no que diz respeito a colocar em prática a sua agenda econômica, política e moral sobre a sociedade. Nesse sentido, o flerte (que pode se transformar em um casamento duradouro) com o neofascismo se apresenta como tática viável nesse momento de grandes tensões políticas, sociais e econômicas.

Fascistização e ataque à educação pública

Como uma possível resposta ao momento de crise em que vive a sociedade brasileira, a nova direita, “de maneira consciente ou inconsciente” (CARAPANÁ, 2018, p.34), se inclina cada vez para um processo de fascistização⁷, reação esta capaz de instituir formas

⁷ Ato ou resultado de fascistizar (-se), de tornar(-se) fascista. <http://www.aulete.com.br/fascistiza%C3%A7%C3%A3o>. Ato de tornar fascista, de assumir características predominantemente ou parcialmente fascistas.” “Processo pelo qual um regime, uma sociedade, uma doutrina, um partido, um líder etc. se fascistizam, isto é, adquirem características fascistas. Ação de tornar fascista algo ou alguém. <http://www.dicionarioinformal.com.br/fascistiza%C3%A7%C3%A3o/>. Para Poulantzias (1972), a fascistização é um processo de amadurecimento do fascismo na sociedade, afetando tanto as camadas médias quanto as populares. O processo a que o autor se refere, apresenta-se em quatro etapas distintas: do início do processo ao ponto de irreversibilidade; do ponto de irreversibilidade à chegada do fascismo ao poder; o primeiro período do fascismo no poder; o período de estabilização do fascismo. A partir da leitura de Poulantzias, é possível enquadrar a situação da sociedade brasileira na primeira etapa e no início da segunda. Nessa fase, o fascismo ganha centralidade no debate público, tem resultados políticos e penetração social. Os integrantes da nova direita, por exemplo, não se sentem mais intimidados ao manifestar suas posições fascistizantes. Na mídia, no judiciário, nas escolas e em outros espaços, não só institucionais mais também de sociabilidade, é cada vez mais comum ver indivíduos assumindo uma postura autoritária e fascista, vestindo camisas com imagens de torturadores ou de defensores da tortura e da ditadura, ou fazendo falas públicas que relativizam (ou mesmo negam) Holocausto Judeu, o Racismo, os Direitos Humanos, o Estado de Direito e a Democracia. Caminhando para a segunda etapa, o fascismo chega de fato ao poder e concretiza o

autoritárias de poder e controle social em um cenário de contestação decorrente da exploração do capital sobre as classes menos favorecidas da sociedade brasileira. Concordando com Rubens Casara,

O fascismo e as práticas fascistas aparecem para os seus adeptos como consequências necessárias do Estado ou da vida em sociedade, dessa relação entre homens que dominam outros homens através do recurso à violência. Assim, como toda forma de ideologia, o fascismo não é percebido como tal por seus agentes: tem-se, então, a naturalização de práticas fascistas, **mesmo em ambientes formalmente democráticos**. (CASARA, 2015, p.14 apud TIBURI, 2015. Grifo nosso)

Nos parece evidente, na atual conjuntura nacional, a aproximação de setores da classe média que compõe a nova direita brasileira (e das classes mais altas também) em direção as ideias fascistas. O que não significa dizer que todos os indivíduos que compõem a nova direita sejam “nazistas” ou “fascistas”. O problema é que, diante de ideias/práticas fascistas defendidas: entre esses grupos, praticamente inexistente oposição em relação as mesmas, o que contribui para um processo de normalização dessas ideias/práticas na sociedade brasileira, pois mais

(...) do que simplesmente anticomunista, a nova direita flerta com ideias do **nazifascismo** e, consciente ou inconscientemente, contribui para normalizá-las. Quando são criticados por esses aspectos, se refugiam em questões de “liberdade de expressão” e de uma suposta “hegemonia de esquerda”. Por inépcia ou intenção fazem com que os piores pesadelos da humanidade voltem à pauta, devidamente legitimados. (CARAPANÁ, 2018, p.29. Grifo nosso).

Jessé Souza (2017), ao mapear a classe média brasileira, conseguiu tipificar quatro nichos ou frações da classe média,

aparelhamento do Estado. A eleição de Bolsonaro e as medidas que o mesmo vem tomando, demonstram o aparelhamento do estado para atender a um viés ideológico com traços autoritários, privatistas e neofascista. Duas questões importantes se apresentam: qual etapa desse processo de fascistização completará o seu ciclo na sociedade brasileira? É possível reverter esse processo?

denominadas, respectivamente de fração profascista, fração liberal, fração expressivista, e a menor fração, a crítica. As frações dominantes são a liberal e profascista. Em termos quantitativos, em primeiro lugar, com cerca de 35% do total da classe média, a fração liberal, e em segundo lugar, com 30%, a fração profascista.

O profascista, que, na verdade, se espalha da classe média para setores significativos das classes populares, é bem diferente. O golpe lhe trouxe o mundo onde pode expressar legitimamente seu ódio e seu ressentimento. O ódio às classes populares é aqui aberto e dito com orgulho, como expressão de ousadia ou sinceridade. O profascista se orgulha de não ser falso como os outros e poder dizer o que lhe vem à mente. O mal e o bem estão claramente definidos e o bem se confunde com a própria personalidade. (SOUZA, 2017, p.179)

A fração profascista da classe média, que integra a nova direita brasileira, vem assumindo um protagonismo nas disputas políticas (intrapartidária e extrapartidária) e direcionando o seu discurso público (com grande força nas redes sociais) em busca de maior penetração social, e hegemonizar as instituições. Nesse sentido, a educação pública, historicamente responsável pela reprodução das formas sociais do capitalismo, não poderia deixar de ser um alvo prioritário desses grupos reacionários que ascenderam ao poder com a eleição de Bolsonaro. Como defende Costa (2019):

Cada movimento do governo federal na educação, portanto, não seria obra apenas da ignorância, de um jogo maquiavélico de uma cortina de fumaça fascizante, incapacidade técnica dos seus quadros ou fundamentalismo religioso cego. **Defendo que estamos diante da gestação de um projeto de sociedade neofascista, que é disputado prioritariamente na educação**, que se define atualmente pela criminalização da educação pública como parte de um processo de privatização. (Renato Costa. *O neofascismo na educação: um projeto em gestação*. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2019/06/30/o-neofascismo-na-educacao-um-projeto-em-gestacao/>> Acesso: 04 de junho de 2019. Grifo nosso)

O ataque à escola pública, em uma sociedade que está em processo de fascistização, se dá na sua forma mais autoritária e obscurantista para atender ao anseio de controle da nova direita profascista sobre esse espaço, cujo principal objetivo é eliminar toda e qualquer forma de pensamento crítico e o potencial emancipador da educação escolar pública⁸, para, através de uma reversão curricular⁹, impor um modelo educacional que atenda, ao mesmo tempo, aos interesses do capital e a moral social das classes dominantes (tradicionalistas e emergentes) que reemergiram ao poder com a vitória eleitoral do candidato da extrema direita.

Ao formar indivíduos dóceis e obedientes para o mercado de trabalho, a educação proposta pelas frações da classe dominante brasileira, historicamente, se ajustou perfeitamente aos interesses do capital. E ainda, ao legitimar uma educação acrítica e não emancipadora, contribui para formar indivíduos incapazes de avaliar a situação concreta em que se encontram, sem dispor de ferramentas para questionar as formas de poder antidemocráticas e fascistizantes que começam a se desenhar no Brasil atual.

Um dos instrumentos de ataque à educação pública que se apresenta nesse contexto de fascistização da sociedade brasileira, e

⁸ Por mais que a educação escolar pública, historicamente, tenha surgido para atender à necessidade das novas forças produtivas das sociedades capitalistas a partir da Revolução Industrial, ela foi também (e ainda é) um espaço de emancipação, pois possibilita aos membros das classes menos favorecidas acesso ao conhecimento, ainda que restrito. Ao se construir espaços públicos para educação das classes trabalhadoras, ainda que, com claro objetivo de reproduzir as formas sociais da sociedade capitalista, para as elites dominantes, a apropriação de conhecimento, por menor que seja, “pelos integrantes da classe que lhe era oposta, os trabalhadores, poderia se tornar perigoso” (ORSO, 2019, p.132). Não por acaso, a necessidade do controle sobre a escola pública, sempre esteve na “ordem do dia” para as elites, ainda mais em períodos de crise, como a que o Brasil enfrenta atualmente. O Escola Sem Partido, atendendo ao desejo de controle sobre a educação escolar pública, surge, como programa, em 2004, como um site. Dez anos depois, aparece na sua versão jurídica, na forma de projeto de lei.

⁹ Consideramos como reversão curricular a situação onde um modelo de educação, que está organizado previamente com base nos currículos oficiais e suas respectivas práticas curriculares, é substituído por outro modelo e práticas curriculares. Nesse sentido, o avanço da nova direita sobre a educação pública, acontece na perspectiva de hegemonizar esse campo, tendo como instrumento mudanças verticais nos currículos educacionais, para então, a médio e longo prazo, operar a mudança necessária à educação segundo os valores “liberais”, haja vista que o currículo possui um poder regulador sobre as práticas educativas.

atende aos interesses das novas classes dominantes na atualidade, é o Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, que surge pela primeira vez em 2014, na sua forma jurídica. De acordo com Orso (2019,p.137)

esse tal de Escola “sem” Partido, resultou de uma encomenda, por telefone, a Miguel Nagib, feita pelo empresário, advogado e político Brasileiro Flávio Bolsonaro, irmão do também político reacionário e conservador, o capitão da reserva do exército Jair Bolsonaro, que nem se quer defende os valores militares, o contrário, defende pura e simplesmente a violência e o autoritarismo como princípio, meio e fim. Ou seja, além dessas pessoas não fazerem parte da escola e demonstrarem total ignorância sobre seu funcionamento, adotam o despotismo como método.

O referido PL é expressão clara dos “tempos estranhos” que vivenciamos na História presente do Brasil. Tempos de exceção¹⁰. Em outras épocas, onde a ambiência democrática estivesse minimamente fortalecida, um projeto de lei claramente inconstitucional, em hipótese alguma, estaria sendo apreciado nas casas legislativas do país. No entanto, em função do conjunto de sintomas que atestam o adoecimento da democracia brasileira, medidas de exceção podem ser tomadas, independentemente das balizas constitucionais.

Em sua análise sobre o PL Escola Sem Partido, a professora Marise Nogueira Ramos (2016), entende o ESP como expressão do Estado de Exceção. A autora sustenta o seu argumento tendo como base os estudos de Giorgio Agambem¹¹. Na hipótese de aprovação do projeto de lei, segundo a autora, caso

¹⁰ Marise Nogueira Ramos, em artigo publicado em 2016 intitulado “Escola Sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico”, sustenta que o projeto de lei Escola Sem Partido pode ser entendido como expressão do Estado de exceção vivido atualmente em nosso país.

¹¹ O filósofo italiano Giorgio Agamben, a partir de sua teoria sobre o Estado de Exceção, nos faz refletir sobre a possibilidade de naturalização da suspensão da ordem jurídica, a pretexto de “garantir a ordem legal”, em momentos onde as democracias ocidentais encontram-se abaladas pela ascensão de formas políticas autoritárias. Como questiona Marise Nogueira Ramos (2016, p.76), “Um país que vive um golpe realizado por dentro do próprio parlamento – com a reiterada convocação do *nome* de Deus – não estaria vivendo um Estado de exceção, no qual se mudam as leis arbitrariamente em nome da ordem?”.

(...) isto ocorrer, poder-se-á identificar uma medida da “ditadura comissária”¹², dado o argumento de que, para se impedir a doutrinação ideológica na escola – contrário ao princípio constitucional do pluralismo de ideias – aprova-se um projeto inconstitucional, condição esta já declarada pela Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat, em nota encaminhada pelo Ministério Público Federal ao Congresso Nacional. Ou seja, “suspende-se a Constituição para defender sua existência. (RAMOS,2016, p.78)

Como podemos observar, na tentativa de hegemonizar o campo educacional público, a nova direita profascista, conservadora e reacionária, lança mão desse instrumento jurídico de ataque /controle, o Escola Sem Partido, para instituir um novo modelo de formação educacional condizente com os seus valores liberais/conservadores¹³, e subserviente ao capital.

ESP além de ser partidário, é ideólogo, uma vez que articula discursos e práticas na defesa de uma determinada concepção de escola, eficiente, por mobilizar investimentos de mercado mas, principalmente eficiente, **por formar o trabalhador e trabalhadora amordaçados**, pelo silenciamento da divergência, pela criminalização da criticidade. (COLOMBO, 2018, p.65. Grifo nosso)

¹² A ditadura comissária, segundo Ramos (2016), teria a condição de suspender a constituição (norma) para garantir a sua existência, sem deixar de vigorar.

¹³ É importante ressaltar que a defesa do liberalismo das frações dominantes da nova direita brasileira é no campo econômico, ou seja, livre comércio, livre iniciativa, menos intervenção estatal, entre outros. Quando se trata da garantia de direitos individuais, próprios da sociedade liberal burguesa, esses mesmos grupos retroagem, se afirmando como “conservadores”. Até certo ponto, a direita liberal, na sua retórica, se diz “defensora das liberdades civis” até quando as mesmas não venham a ameaçar o *status quo*. Seguindo o raciocínio de Orso (2019, p.141) “Apesar de o liberalismo afirmar que defende a tolerância e a liberdade de pensamento e de expressão, não faltam demonstrações de que a burguesia não o faz por princípio, mas sim, ideologicamente e de maneira oportunista, apenas quando e da forma que lhe convém, sempre que percebe que seus interesses são ameaçados. Neste caso, não hesita e não faz objeção ou restrição à ditadura, seja disfarçada ou aberta, escrachada e travestida de “democrática”, como a que tivemos no Brasil entre 1964 e 1985, ou no Chile em 1973 ou nos demais países da América Latina, provocando o a prisão, a tortura, o desaparecimento e morte de milhares de pessoas. Isso desfaz as ilusões (dos que ainda as têm) e demonstra que o liberalismo é compatível tanto com regimes democráticos, como com os de exceção, autoritários e ditatoriais”.

Essa parte da elite brasileira opera quase que da mesma forma que os fascistas italianos, quando da chegada de Mussolini ao poder, na década de 1920, ao tratar da questão educacional. Segundo Horta (2009), a ascensão de Benito Mussolini ao poder, trouxe consigo a necessidade de colocar a educação escolar italiana a serviço do estado fascista.

Ao Estado caberia um **controle rígido sobre os programas**, a escolha e a ação dos professores da escola elementar, de modo que esta preparasse “também física e moralmente os futuros soldados da Itália”. Quanto às escolas médias e universitárias livres, a ação do Estado deveria limitar-se ao controle sobre os programas e sobre o “espírito do ensino” e à promoção da instrução pré-militar, destinada a facilitar a formação de oficiais. (HORTA, 2009, p.51. Grifo nosso)

Dentre os mecanismos utilizados pelo estado fascista para atingir a sua finalidade, destaca-se a fascistização da associação de professores, fascistização da juventude e a militarização das escolas italianas. A educação escolar italiana foi organizada para sustentar o ideário, princípios e valores do estado fascista.

Para Ambrosili (1980 p.205) apud Horta (2009, p.65):

Se na escola se realizava a formação do cidadão, era necessário que o fascismo controlasse integralmente a escola, impondo-lhe a sua ideologia por meio de programas adequados a isto; mas também impondo à escola professores que fossem executores fiéis das decisões tomadas pelo governo fascista e que fossem fiéis intérpretes da ideologia do regime.

Como observado acima, a escola deveria atender exclusivamente aos interesses do estado fascista italiano. De modo semelhante, através do Escola Sem Partido, a nova direita protofascista investe sobre educação pública em todas as esferas (federal, estadual e municipal) com o mesmo objetivo, sendo o mesmo “(...) um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados” (ALGEBAIL, 2006, p.70,).

Nesse sentido, os defensores de uma visão totalitária¹⁴ de educação pública, como a que é proposta pelo Escola Sem Partido, preocupam-se apenas em tornar o ambiente da escola pública um espaço de falsa formação áspero a qualquer resquício emancipador, dissimulando as reais intenções que estão por trás da tentativa de implantação desse projeto, que assume traços fascistizantes e, ao mesmo tempo, sendo produto do interesse das diversas frações da classe dominante brasileira, em especial, a classe média profascista que compõe a nova direita brasileira. “Assim, o Escola Sem Partido, é uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses” (RAMOS, 2016, p.85).

Depois de explicitar os possíveis nexos entre a fascistização da sociedade brasileira, ascensão da nova direita e o surgimento do Escola Sem Partido, sem esgotar, é claro, as discussões que, ao nosso ver, são bastante complexas, nos propomos na próxima seção fazer uma abordagem mais específica sobre o Escola Sem Partido, destacando a sua origem e objetivos reais.

Escola Sem Partido: origem e finalidades

Após a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (mesmo sem ter sido aprovado ainda)¹⁵, por mais absurdo que isso possa parecer, tendo em vista o teor

¹⁴ Guilherme e Picoli (2018), ao utilizar o conceito de “ação” em Hanna Arendt, reconhece que o totalitarismo visa eliminar os espaços públicos onde a política possa se manifestar, a começar pela escola, anulando a ação do indivíduo nesses espaços. A negação da pluralidade é característica da visão de mundo totalitária. Nesse sentido, o Escola Sem Partido representa uma ameaça ao pluralismo de ideias e a liberdade de ensinar e aprender ao interditar ação discursiva dos sujeitos no ambiente escolar, sobre o pretexto de combater uma suposta “doutrinação”.

¹⁵ Como salientou Algeaile (2016), o Escola Sem Partido não precisa estar aprovado para produzir efeito. Pelo próprio teor do projeto, e pela suas diretrizes, o clima de suspeição, intimidação e denunciamento extrapolam os limites da legalidade, se tornando efetivo empiricamente pelos seus defensores. A exemplo, um dos indicados para assumir o Ministério da Educação de Bolsonaro, Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrton Senna, foi rejeitado pelo governo por ser contrário ao Escola Sem Partido, situação esta colocada em evidência pela bancada evangélica (favorável ao Escola Sem Partido), que forçou Bolsonaro a declinar em relação a sua indicação.

inconstitucional do referido projeto, pautou o debate educacional nos primeiros dias do atual governo, sendo referência, inclusive, para se decidir qual seria o ministro a comandar a Pasta da Educação, uma das mais importantes, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, quanto a soma dos recursos públicos investidos.

É necessário porém, para educadores e educadoras, comunidade escolar e sociedade civil como um todo, compreender a gênese dessa proposta legislativa a partir de contextos anteriores a ascensão do governo Bolsonaro. No entanto, é importante frisar que, com a chegada de Bolsonaro ao poder, os responsáveis pela agenda educacional do seu governo, vem colocando em prática uma guerra cultural de viés claramente ideológico, cujo principal objetivo é o desmonte da educação pública nacional, sendo o Escola Sem Partido elemento importante desse processo.

A pretexto de combater as chamadas “práticas de doutrinação” (que os idealizadores e defensores do PL Escola Sem Partido não conseguem definir exatamente o que de fato significam) na escola, o advogado Miguel Nagib desenvolveu um projeto de lei em 2014, atendendo a uma solicitação do Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ), para pôr em prática tais ideias persecutórias que o mesmo já defendia anteriormente.

Em 2014, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual pelo Rio de Janeiro, entrou em contato com o advogado Miguel Nagib, criador do movimento Escola sem Partido, com um pedido: desenvolver um projeto de lei que colocasse em prática as propostas de seu movimento. Nagib atendeu prontamente ao pedido e Flávio Bolsonaro apresentou à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) o Projeto de Lei nº 2.974/2014, que propõe a criação do Programa Escola sem Partido, no âmbito do sistema de ensino do Estado. No mesmo ano, o Vereador Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio, apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto quase idêntico, o PL nº 867/2015. Miguel Nagib disponibilizou, no *site* do programa, dois anteprojetos de lei, um estadual e outro municipal, bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o *site*, copiar a proposta e

apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais.
(MATTOS, et all, 2016 p.87-88)

Flávio Bolsonaro apresentou o projeto à Assembleia Legislativa do Estado e, em seguida, no âmbito municipal, o vereador Carlos Bolsonaro (RJ), irmão do deputado Flávio Bolsonaro, apresentou também um projeto praticamente idêntico à Câmara dos Vereadores. A partir da iniciativa dos irmãos Bolsonaro, outros projetos de lei da mesma natureza foram se espalhando pelo Brasil, o “que não é de se estranhar, tendo em vista que o *site* do movimento Escola sem Partido coloca à disposição dos interessados modelos para apresentação dos PLs nas casas legislativas” (ESPINOZA; QUEIRÓS, 2017).

A família Bolsonaro tem uma atuação política marcada pelo discurso intolerante, conservador e pelo fundamentalismo religioso. Por associação, fica claro a ideologia que está por trás do “Escola Sem Partido”, tão partidário quanto qualquer outra ideologia. Onde está a neutralidade tão defendida pelos idealizadores do Escola Sem Partido?

De acordo com Moura (2018), não é possível dissociar o Escola Sem Partido dos resultados eleitorais alcançados por candidatos de extrema direita (como a atual presidente) que defendiam (e ainda defendem fervorosamente) esse projeto. Muitos foram eleitos defendendo as teses do Escola Sem Partido em suas campanhas. Não é difícil então, compreender que a pretensa “neutralidade” do Escola Sem Partido não existe. O Escola Sem Partido, têm partido.

Fica assim claro que, a partir deste momento, o Escola Sem Partido se tornou oficialmente uma política de Estado. Até então, em sua maior parte, os PLs ESP acabaram vetados pelo Poder Executivo ou derrubados pela Justiça (apenas uma minoria entrou em vigor); mas o discurso de ódio difundido contra os professores já era suficiente para impedir que estes pudessem exercer sua liberdade de ensinar e garantir a liberdade de aprender dos alunos. Podemos imaginar o que acontecerá daqui para frente agora que este movimento chegou ao poder central. (Fernanda Moura. Quem nasceu primeiro? O “escola sem partido” e a eleição de Jair Bolsonaro. Disponível

em <<https://esquerdaonline.com.br/2018/11/02/quem-nasceu-primeiro-o-escola-sem-partido-e-a-eleicao-de-jair-bolsonaro/>>
Acesso 15 de janeiro de 2019)

Para Orso (2019), tanto Miguel Nagib, quanto os membros da família Bolsonaro, ativamente envolvidos com o Escola Sem Partido, são indivíduos que não fazem parte da escola, desconhecem o seu funcionamento, normas e processos de ensino-aprendizagem, demonstrando total ignorância e despreparo nesse campo.

Na prática, frações do capital, nova direita protofascista, fundamentalistas religiosos, conservadores e demais apoiadores do Escola Sem Partido querem sim, através do PL, impor suas ideologias e crenças no meio educacional, estabelecendo uma ditadura da “moral” (a deles é claro) que defenda os valores liberais/conservadores e a subserviência ao capital nas escolas públicas brasileiras (federais, estaduais ou municipais), caso o PL possa seja um dia aprovado. As intenções do PL Escola Sem Partido, à revelia da sua suposta “imparcialidade” são claras: “a retroação dos avanços que tivemos nos últimos tempos, especialmente com relação aos direitos humanos” (MANHAS, 2016).

Por esses motivos, é de fundamental importância, não só conhecer esse projeto e suas reais intenções, como também fazer oposição crítica a tais propostas que depõem contra a liberdade de ensinar, aprender e ainda criminalizam a atividade docente. Essa é uma tarefa importante do nosso tempo, em especial, para os professores que defendem uma educação democrática. Em tempos de fascistização e de governo Bolsonaro (que também se retroalimentam, diga-se de passagem) o professor passou a ser o um dos “inimigos”¹⁶ da nação.

Segundo Horta (2009), ao tratar da fascistização das associações de professores italianos, aqueles professores que não

¹⁶ Ver texto de Fernando Penna intitulado “ O ódio aos professores”, disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/>>. Acesso: 12 de novembro de 2018.

concordavam com o aparelhamento da educação italiana pelos fascistas, foram perseguidos, inicialmente, pela proibição de livre associação entre professores fora da associação controlada pelo estado fascista¹⁷. Em seguida, ocorreram demissões daqueles que estavam insatisfeitos com a política educacional implantada pelo estado fascista.

Durante o ano de 1926, vários professores universitários antifascistas foram demitidos com base na lei de 24 de dezembro de 1925, que permitia a demissão de qualquer funcionário cujas opiniões não garantissem sua fidelidade ao regime e à política geral do governo. (HORTA, 2009, p. 66-67)

A pergunta que fica no ar é a seguinte: será que com a aprovação do Escola Sem Partido teremos novos expurgos, a exemplo do que aconteceu na Itália fascista? Para os idealizadores do PL Escola Sem Partido, os professores seriam os responsáveis por manipularem seus alunos e sequestrarem a sua intelectualidade em favor de suas posições políticas e partidárias, e por essa razão precisariam ser controlados, vigiados e até mesmo punidos, como propôs o Deputado Federal Rogério Marinho (PSDB-RN), defensor do Escola Sem partido, através do PL 1411/2015¹⁸, que tipificava o crime de assédio ideológico, com pena de 3 meses a 1 ano de detenção e multa. Se o agente fosse professor e praticasse o crime de “assédio ideológico” no âmbito da escola, a pena seria acrescida em um 1/3. Em abril de 2017, o próprio Deputado Rogério Marinho solicitou a retirada do PL 1411/2015, encerrando a sua tramitação na câmara federal.

¹⁷ Ainda segundo Horta (2009), a fascistização das associações de professores ocorreu rapidamente, entre 1923 e 1925. Bastaram apenas dois anos para definir como única associação de professores da Itália a “*Corporazione della Scuola*”, criada pelos fascistas em 1923. Antes da ascensão do fascismo na Itália, existiam três grandes associações de professores. Em 1925, a *Corporazione della Scuola* se apresenta como a única representação legítima dos professores italianos.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso: 10 de março de 2019.

Observamos que a pergunta levantada no início do parágrafo anterior encontra uma base de sustentação. A tentativa de tipificar o crime de “assédio ideológico” se configura como tática neofascista para perseguir qualquer professor/educador que por ventura venha discordar das diretrizes impostas pelo Escola Sem Partido.

É importante ressaltar, porém, que, mesmo com a ascensão da nova direita protofascista, e de um poderoso apoio de membros do judiciário, a resistência contra as medidas restritivas à liberdade de ensinar e aprender, expressas nos PLs Escola Sem Partido, sofreram algumas derrotas. Uma delas, diz respeito a Ação Direta de Inconstitucionalidade (Med. Liminar 5537 – 2017)¹⁹, deferida pelo juiz do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, que suspendeu a Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, que instituiu o “Programa Escola Livre” (projeto idêntico ao Escola Sem Partido aprovado em Alagoas) devido a sua inconstitucionalidade.

O Ministério Público Federal de Minas Gerais também emitiu uma nota técnica (Ofício MPF/PRMG N° 7203/2017 PR-MG-00039246/2017)²⁰ em agosto de 2017 reafirmando a inconstitucionalidade do Escola Sem Partido que está em tramitação em Belo Horizonte (PL 274/2017)²¹. Já no final de 2018, um reformulado PL Escola Sem Partido (PL 7180/14), de autoria do Deputado Federal Erivelton Santatana (PATRI-BA) sofreu nova derrota, não sendo votado na comissão especial que analisava a matéria. O projeto foi arquivado, porém, com a possibilidade de ser desarquivado no início de 2019. Concordando com Penna (2018, p.111),

Todos esses documentos e informações são importantíssimos na argumentação contra a proposta, mas não encerram o debate,

¹⁹ Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

²⁰ Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/oficio-a-secretaria-de-educacao-do-municipio-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

²¹ Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/brasil/mpf-diz-a-camara-de-bh-que-escola-sem-partido-e-inconstitucional/>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

muito menos anulam as consequências negativas do discurso reacionário na escola. **É um combate ainda em curso.** (Grifo nosso)

No primeiro dia de trabalho legislativo no congresso, em 2019, a Deputada Federal Bia Kicis (PSL-DF)²², apresentou uma versão mais rigorosa do Escola Sem Partido. Dessa vez, deixou claro a que veio: o Escola Sem Partido será efetivo, na prática, apenas nas escolas públicas. Para garantir que as classes trabalhadoras recebam uma instrução que atenda apenas aos interesses da ideologia neoliberal, recorre-se a um artifício antigo, mas eficiente, do ponto de vista das classes dominantes: “(...) a escola dualista – uma escola rica para os ricos – e uma escola pobre para os pobres” (ORSO, 2019, p.130).

Dessa forma, os apoiadores do Escola Sem Partido querem garantir o controle sobre a escola pública, seja para torná-la um espaço de falsa formação, onde a juventude das classes trabalhadoras não adquira as ferramentas necessárias à leitura e interpretação do mundo social em que estão inseridos, ou ainda, para aprofundar a sua precarização de maneira a atender interesses privatistas de mercantilização da educação pública brasileira. A exemplo,

Fundações ligadas a bancos e grandes empresas passam a ser articuladoras e integrantes de políticas governamentais que visam drenar recursos públicos, desmontando e desconstruindo o direito à educação. (LINARES; BEZERRA, 2019, p.128)

Ao observarmos o novo PL Escola Sem Partido, PL 246/2019, proposto pela deputada Bia Kicis (PSL-DF), destacamos o seu artigo sexto, onde fica claro que atuação do Escola Sem Partido não será sentida sobre as escolas privadas

²² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

“As **escolas particulares** que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, **o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias**”.
(Grifo nosso)

Para as escolas particulares, prevalecerá as garantias de liberdade de aprender e o pluralismo de ideias, dispostas na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Já, para as escolas públicas, todo tipo de medidas persecutórias e impeditivas que cerceiam a liberdade de ensinar e aprender, a liberdade de cátedra e o pluralismo pedagógico e de ideias, tanto para professores, como para alunos, o que só contribuir ainda mais para o desmonte da escola pública nacional. “Sempre à escola pública, reparem, pois os ataques à liberdade de ensinar são muito menos frequentes nas instituições privadas” (LINARES; BEZERRA, 2019, p.132).

A ofensiva da nova direita profascista e de frações do capital sobre à educação pública se utiliza do Escola Sem Partido para controlar os processos pedagógicos, currículos, trabalho docente e aprendizagem dos estudantes de modo a garantir a sua agenda econômica, política e ideológica que, de forma articulada, asseguram a hegemonia desses setores da elite brasileira.

Diante dessa conjuntura adversa, resta aos defensores de uma escola pública de qualidade, laica, democrática e emancipadora reunir todas as forças sociais organizadas para barrar à censura, a perseguição e a pedagogia do medo subjacentes ao ideário do Escola Sem Partido. Do contrário, avançará o obscurantismo, o irracionalismo, a visão única de escola e a perseguição aos docentes que defendem a democracia e a liberdade de ensinar e aprender, criando um terreno ainda mais fértil para experimentações neofascistas no Brasil atual.

Considerações finais

Como vimos, os objetivos reais do Escola Sem Partido só podem ser alcançados à medida que a nova direita brasileira ascende e aprofunda o seu autoritarismo ao se fascistizar. É nesse ambiente também, que as frações do capital dominante podem atuar para exercer o seu controle e manter a exploração sobre as classes menos favorecidas, se utilizando do aparelho estatal para “ (...) despolitizar a sociedade, impedir que as escolas sejam focos de sedição e formação, impedir que trabalhadores pressionem seus patrões através de obrigações legais (...)”²³.

A educação pública então, passa a ser disputada por esses grupos que ascenderam ao poder e se sentiram mais à vontade com a eleição de Bolsonaro para avançar na tentativa de hegemonizar as instituições. Por fim, são processos que se retroalimentam, engrenagens de uma mesma máquina para reprodução/manutenção das formas sociais do capital, e que muito provavelmente, não alcançariam os resultados atuais de forma isolada, não conectadas entre si.

Referências

- ALGEBAIL, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Neoconservadorismo e liberalismo*. In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AMBROSILI, L. *Libertá e religione nella Riforma Gentile*. Firenze: Vallecchi Editore, 1980. In: HORTA, José Silvério Baia. *A educação na Itália fascista (1922-1945)*. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 19, p. 47-89, jan. /abr. 2009.

²³ S Vladimir Safatle. Falar de fascismo no Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/03/opinion/1562176410_719446.html> Acesso: 04 de julho de 2019.

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CASARA, Rubens. *Apresentação*. In: TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- CARAPANÃ. *A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo*. In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CEPÊDA, Vera Alves. *A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais*. In: **REVISTA MEDIAÇÕES**. LONDRINA V. 23 N. 2, P. 75-122, MAI/AGO. 2018. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/34801/pd> Acesso: 10 de Dezembro de 2018.
- CHALOUB, Jorge; PERLATTO, Fernando. *A nova direita brasileira: ideias, retórica e prática política*. In: **Revista Insight Inteligência**. Ano XIX. Nº 72. Janeiro/Fevereiro. Março de 2016.
- COLOMBO, Luiza Rabelo. *Reflexões sobre o movimento Escola Sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras*. **Revista Entropia**. Rio de Janeiro • Vol. 2 • Nº3 • Janeiro/Junho/2018 • Pág. 52/68.
- ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. *Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. *Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt*. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 23 e23.0042. 2018.
- HORTA, José Silvério Baia. *A educação na Itália fascista (1922-1945)*. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 19, p. 47-89, jan. /abr. 2009.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, Eudes Baima Bezerra. O obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, **Fernando**. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). – São Paulo : Ação Educativa, 2016.

MIGUEL, Luís Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MATTOS, Ana. et al. *Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

Orso, Paulino José. *Escola “Sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia?*. In: Batista, Eraldo Leme; Orso; Paulino José; Lucena, Carlos. (Orgs.) **Escola Sem Partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

PENNA, Fernando. *O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”*. In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

POULANTZAS, N. **Fascismo e Ditadura**, Portucalense Editora: 1972.

SCARTEZINI, Natalia. *A fascistização da indignação: as manifestações de 2015 no Brasil*. In: **Revista Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. Nº 25. 2018. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/34801/pdf> Acesso: 12 de Outubro de 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *A fascistização da sociedade brasileira*. In: XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB. V. 17, n. 1, 2016. Disponível em: < www.ufpb.br/evento/index.php/xviiiech/xviiiech/paper/view/3271/2641>. Acesso: 06 de julho de 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. *Escola sem Partido: a criminalização do trabalho Pedagógico*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

Gestão escolar participativa: um ambiente para construção do exercício da cidadania

*Nelson Gaspar da Silva*¹

1. Introdução.

A Gestão Escolar Democrática e Participativa luta contra mecanismos neoliberais que permeiam os meios de comunicação social que influenciam as ações dos sujeitos, para superar o individualismo e formar no interior da escola uma cultura de participação e de exercício da cidadania. Assim sendo, é necessário compreender os conceitos e as concepções de Gestão Escolar Democrática e de Participação como forma de incluir os sujeitos que dela fazem parte, apontando os desafios da escola diante das questões que surgem no contexto da educação, compartilhando tomadas de decisões que são pertinentes ao exercício da gestão e da participação, tornando-o um processo dinâmico, dessa forma, a gestão escolar não deve deixar à margem de suas ações, as potencialidades do público envolvido na vida da escola.

Este trabalho está sedimentado no estudo de trabalhos publicados por estudiosos da área e, ainda, corroborado por pesquisa empírica, com a pretensão de trazer à lume questionamentos e possíveis respostas para as questões presentes na vida escolar. Pensar a educação e suas necessidades pressupõe buscar uma postura que

¹ Graduado em Licenciatura em Filosofia – Universidade Estadual do Maranhão. Acadêmico no Curso de Especialização em Gestão Escolar – Universidade Estadual do Maranhão. Contato: gasparneo23@gmail.com.

possa abarcar as contribuições do meio acadêmico, assim como as experiências vividas por gestores, professores, alunos e comunidade, dentro das especificidades de cada um.

Assim sendo, este trabalho tem a intenção de contribuir com esse modelo de gestão – Gestão Democrática e Participativa, para tanto, ele está dividido em três tópicos onde são abordados, inicialmente, o método utilizado – estudo do material selecionado e pesquisa in loco, mostrando a aproximação do discurso à prática; apresentando em seguida o resultado das discussões, que aponta o modelo de ensino/aprendizagem rígido e gestão escolar participativa e a mudança no âmbito escolar e, finaliza com as considerações pertinentes ao tema trabalhado.

Faz-se importante ressaltar que o modelo participativo surge, gradualmente, a partir da década de 1990, concomitante com a necessidade de fortalecimento da democracia recém regressada em solo brasileiro, muito embora já se tenha embrionado esta tendência nos anos trinta, com os pioneiros da educação nova. No modelo participativo, os agentes envolvidos na estrutura da organização devem desempenhar suas funções de forma mais livre e, com isso, participar das decisões da escola a fim de melhorar seu funcionamento, de forma que todos os agentes envolvidos assumam o papel de protagonista, ou seja, assumam responsabilidades em suas áreas de atuação e tenha consciência que sua área é, necessariamente, uma parte do todo, assim como o todo só se completa com todas as partes.

Entretanto, como em todo processo de mudança, há também conflitos na sua implantação, as pessoas, geralmente, não conseguem se apartar do seu modo de agir², não se convencendo que, com a evolução das sociedades chega também a necessidade de mudança na condução das instituições, especialmente as instituições públicas e, em particular, as instituições de ensino, que o interesse deve ser sempre atender a plena satisfação das novas demandas, de modo que a escola atenda sua necessidade enquanto instituição organizacional, sem

² MAQUIAVEL, Nicolau. O Príncipe. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2013.p 133

perder de vista sua função social e transformadora, capaz de formar uma sociedade mais consciente de suas responsabilidades no contexto educacional, histórico, social cultural e material.

É bastante verificável a existência do modelo de organização escolar que leva em consideração práticas rígidas na condução do processo que envolve a instituição ensino como um todo. Entretanto, o distanciamento entre a vida escolar e a vida comunitária dificulta sobremaneira a condução do processo ensino/ aprendizagem, porque o trabalho dos profissionais da educação acaba ficando prejudicado devido à falta de proximidade das atividades da escola com a realidade histórica, social, cultural e material a que a comunidade está submetida. Verifica-se ainda, uma cisão entre o discurso democrático acerca do ensino de qualidade que abarca todas as questões do contexto escolar, e a prática vivida no ambiente escolar.

O que tem se verificado é que, mesmo a escola desenvolvendo suas atividades a contento, os temas trabalhados com os alunos não são absorvidos pela comunidade, porque essa não está ativa no processo. Assim, “a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência” (LIBANEO 2001).

Observando esta problemática e a necessidade de implantação de um modelo de gestão democrática e participativa, o presente artigo pretende discutir o processo de condução da escola, trazendo para a discussão a sugestão do modelo de gestão onde, além dos atores envolvidos direto no processo, a comunidade também possa participar de forma ativa, ao invés de ser apenas um agente passivo na vida da escola.

A pesquisa é importante, pois ao reunir diferentes perspectivas sobre a temática, auxilia como suporte bibliográfico para implantação ou efetivação do modelo de gestão democrática e participativa, além de servir de informação para outros setores da sociedade que terá, observando a pesquisa, mais alternativas na condução de suas atividades.

2. Método

O artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e empírica, aplicada com o objetivo de servir como embasamento teórico, para servir, em algum momento, de aplicação prática. Foi realizado um levantamento bibliográfico na plataforma do Google Acadêmico com a palavra-chave “gestão participativa”. Essa pesquisa teve 204.000 resultados, sendo selecionados 7 que retratavam aspectos dentro dos objetivos do presente trabalho.

Para a pesquisa, primeiramente, pretendeu-se entender a atual situação do ensino brasileiro, a fim de complementar o conhecimento adquirido com base na observação da realidade vigente. Assim, buscou-se o estudo de como a Gestão Escolar Democrática e Participativa pode auxiliar na solução da problemática, tendo como fundamento todos os artigos abordados. Após esta compreensão avaliou-se como a gestão democrática e participativa poderia ser implementada e qual o papel de todos aqueles que poderiam auxiliar no processo de participação, evidenciando as medidas que deveriam ser tomadas ante as necessidades da escola. Estudando a fundo os elementos que devem abrir espaço para a participação, como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar, compreendeu-se as formas de tornar a escola um meio mais democrático e acolhedor. Para tanto, fez-se um questionário que, respondido pela gestão de uma escola, conforme trabalhado no tópico 4 (aproximação do discurso à prática), onde mostra-se a experiência vivida na prática.

3. Resultados e discussão

3.1 O modelo de ensino/aprendizagem rígido

O modelo de direção escolar concebido anterior à década de 1990 concebia uma administração rígida, dirigista e centralizadora, assemelhando-se aos moldes de administração empresarial, onde os

objetivos são estabelecidos de forma prática - o foco é o crescimento no mercado e a rentabilidade de seus investidores. Ou seja, o processo era pragmático, dessa forma, a administração escolar mantinha-se autossuficiente em suas decisões, deixando à margem do processo a opinião da comunidade à qual “sua” escola estava inserida, assim como as possíveis contribuições dos agentes internos ficavam também fora das decisões.

Apesar dos avanços no ensino escolar, observa-se ainda a presença deste modelo de direção no ensino público, baseado apenas na execução de tarefas realizadas por todos os constituintes do meio escolar. Por possuir um aspecto centralizador e autoritário, a escola não direciona o olhar para a realidade do meio que ela está inserida, não permitindo um diálogo permanente com a comunidade para que todas as necessidades sejam atendidas, se tornando como afirma Marinho (2013): “uma instituição que cumpre apenas exigências e que não se torna sensível aos problemas e outros aspectos que a norteiam e interferem significativamente no processo de ensino aprendizagem”. Torres (apud Silva, 2014), destaca que, apesar de mudanças no ensino, como: mais autonomia, descentralização e participação, a educação encontra-se centrada como um produto mercadológico em que o aluno é tratado como um cliente.

Um fator que influencia nessa forma de administração escolar é a atuação do gestor. No momento em que a direção escolar age de forma autoritária, ela não abre espaço para a participação efetiva, tanto da comunidade local, quanto dos demais constituintes do meio escolar, se tornando um ambiente que criará consequências na forma de ensino e aprendizagem, não atendendo as necessidades da sociedade. Marinho (2013) leciona que fatores como o descaso com a educação, a falta de preparação da gestão, o comodismo de profissionais e da família são fatores que podem estar relacionados a essa forma de se conduzir a instituição escolar, prejudicando o processo educativo.

3.2 Gestão escolar participativa e a mudança no âmbito escolar

A partir da década de 1990, o modelo autoritário e centralizador começa a tornar-se insuficiente, tendo uma gradual substituição do modelo de direção escolar para um novo modelo de condução das instituições de ensino – a gestão escolar participativa, que como afirma Silva e Gonçalves (2014), também é entendida como gestão democrática por estar relacionada a movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do Brasil. Nesse modelo os agentes que compõe a estrutura, têm a liberdade para ajudar a gestão na condução de todo o processo, seja ele burocrático ou das relações humanas pertinente à escola. Segundo Santos (2014): “Participação significa ser responsável não somente pelas decisões, mas também pela execução e avaliação, propondo um espaço de bem-estar, convivência e realização, partindo do pressuposto que cada escola possui uma realidade específica”.

Para a efetiva implementação da Gestão Escolar Democrática e Participativa, é essencial a presença do Conselho Escolar, na produção do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo viabilizados por uma administração democrática dos gestores, com a participação da comunidade, da família e dos outros sujeitos que compõe o meio escolar e a qualificação de todos esses indivíduos, haja vista que, democratizar um ambiente, especialmente uma instituição que cuida da construção da subjetividade do sujeito, pressupõe que esse ambiente esteja aberto para as discussões pertinentes, mas também, é necessário que estabeleça critérios e metas, para que essa democratização não tenha seu sentido plural mal interpretado.

O Projeto Político Pedagógico funciona como uma diretriz que determina os objetivos e as metas que a escola deverá cumprir, reunindo propostas importantes para o processo de ensino/aprendizagem, responsáveis na formação de alunos como indivíduos participantes e modificadores da sociedade. Além de ressaltar a importância do PPP na escola, Marinho (2013) diz: “[...]”

esse projeto faz-se necessário para as instituições de educação que realmente tenham o compromisso de educar e não simplesmente de cumprir questões burocráticas exigidas por um sistema”.

Quando se trata de uma gestão democrática e participativa, na produção deste projeto, há de fato a participação de todos os constituintes do meio escolar e da comunidade, a fim de que todas as necessidades sejam atendidas. Veiga (apud Marinho, 2013), ressalta que o PPP, quando se torna democrático nas decisões, supera conflitos, eliminando as relações competitivas e autoritárias, rompendo a burocracia do meio escolar e diminuindo os efeitos de uma divisão de trabalho que não permite a participação de todos.

No Conselho Escolar, é necessário que ele, como afirma Ciseki (apud Silva, 2014): “[...] deve fundamentar suas ações em uma prática participativa de todos os segmentos escolares (pais, professores, alunos, funcionários)”. Dessa forma, o objetivo é a mobilização de todos os setores para a participação social e democrática na tomada de decisões. Como afirmam Oliveira, Morais e Dourado (2010), são exercidas funções deliberativas (decisão do PPP, elaboração de normas e organização da escola), consultivas (sugestão e solução de problemas), fiscais (acompanhamento na execução de ações) e mobilizadoras (promoção da participação). Dessa forma, de acordo com SEDUC do Estado do Piauí (apud Marinho, 2013), o conselho deve ser dividido em 50% do corpo interno (formadores do ambiente escolar) e 50% do meio externo (pais dos alunos, comunitários locais).

Para que toda esta mudança seja viabilizada, é importante um papel diferenciado do gestor escolar. Segundo Lück (2017), ele deve ser estimulador da participação de todos os setores interno e externo, promotor da comunicação com a comunidade, criador de equipes participativas, incentivador da capacitação de todos os setores, criador de um vínculo saudável entre o ambiente escolar e comunitário, mobilizador de energia, dinamismo e entusiasmo e organizador de todo o trabalho.

Os desafios dos gestores consistem em oportunizar a todos os agentes participantes da estrutura, possibilidades de colaborar com mais autonomia, de forma mais participativa, concebendo o espaço escolar, não como um espaço pragmático e objetivo, e sim como um espaço de construção do sujeito e de sua subjetividade, onde o foco é a construção de uma sociedade mais participativa e contributiva, onde os valores sejam ressaltados e internalizados tanto dentro da escola quanto fora dela.

Para que a comunidade participe do ambiente escolar, deve-se informá-la sobre as necessidades deste ambiente, para que ela possa compreender como a escola pode contribuir na superação de suas dificuldades, que como afirma Marinho (2013): “podem estar relacionadas à estrutura física, à carência de materiais, entre outras”.

A família também pode contribuir no processo participativo através do acompanhamento escolar, acompanhando o rendimento educacional dos filhos, que, como leciona Marinho (2013): “[...] esta preocupação deve ser voltada não somente ao êxito nas notas, mas, sobretudo, no comportamento do educando, na metodologia utilizada pelos professores, pela atuação da gestão, dentre outros fatores”.

Outro aspecto para que a gestão participativa tenha êxito em sua implementação, é a qualificação de todos aqueles que fazem parte do processo participativo. Segundo Silva (2014): “participar por participar não convém com o ato crítico e sim conhecer e se informar a fim de que os representantes dos pais, estudantes, professores e funcionários exerçam suas funções em paridade com os gestores administrativos”.

Diante do novo modelo de gestão escolar e das novas formas de controle do Estado, nos remete a uma certeza – faz-se necessário uma política de gestão escolar voltada para a consolidação de um sistema educativo articulado, onde a política educativa e sua ação na atividade escolar estejam abertas às necessidades regionais e locais. Só assim se tornará possível fazer a harmonia das intenções

democratizantes proposta nos discursos político-educacional vigente com a realidade do contexto social.

A Gestão Democrática Participativa acolhe a participação da comunidade no processo decisório, ela aposta na interação, na troca de experiências e na valorização das potencialidades. Nesse processo, além dos atores participantes da estrutura organizacional da escola, os membros da comunidade, mesmo em percentual menor que o desejado, devem ser conquistados e convocados a colaborar na construção do Projeto Político Pedagógico, assim como vivenciar sua execução, como afirma Libâneo (2001).

A gestão democrática - participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Assim sendo, fica nutrida a expectativa de que todos os atores envolvidos e a comunidade como um todo contribuam para a exequibilidade do projeto, encurtando dessa forma, a distância entre o discurso democrático educacional e a prática. Afinal, tudo é feito com a intenção de melhorar as condições materiais, culturais, sociais e intelectuais da sociedade.

3.3 A aproximação do discurso à prática.

Mesmo este trabalho sendo embasado em pesquisa bibliográfica, verifica-se uma necessidade imperiosa de relato que traz à lume as dificuldades enfrentadas pela gestão na luta para diminuir a distancia entre o discurso educacional democrático e sua efetiva prática no seio da escola. Nessa perspectiva verificou-se in loco as dificuldades enfrentadas na implantação do Projeto Político Pedagógico, bem como na implementação de atividades pertinentes à vida da Unidade Integrada Coelho Neto. Para isso, elaborou-se um questionário que foi prontamente respondido pelo Gestor Antonio

Davi Aguiar de Oliveira³. Nele constata-se que, de fato, a gestão democrática e participativa necessita de uma permanente insistência do seu principal membro – o gestor. “... é necessário uma ‘luta’ permanente para conseguir a participação de professores, alunos, funcionários e comunidade na elaboração e execução das atividades da vida escolar”, afirma o senhor Antonio Davi.

Essa luta permanente a que o gestor se refere, é a capacidade de articulação, as ferramentas legais e o diálogo permanente com as pessoas e instituições que dão vida a escola. Como diz o próprio gestor, “é preciso conversar muito com as pessoas”. Ou seja, de tanto se falar, insistir em um tema, objetivando um resultado positivo, acaba-se internalizando nas outras pessoas aquilo que é necessário para que o resultado seja, de fato, conquistado.

[...], pois é no sonho que os homens, enfim reduzidos ao silêncio, comunicam com a significação das coisas, e se deixam impressionar por essas palavras enigmáticas, insistentes, que vêm de outro lugar. Isto não é um cachimbo, era a incisão do discurso na forma das coisas, era seu poder ambíguo de negar e de desdobrar: A arte da conversa é a gravitação autônoma das coisas que formam suas próprias palavras na indiferença dos homens, impondo-a a eles, sem mesmo que eles o saibam, em sua tagarelice cotidiana. (MICHEL FOUCAULT, 1973, p. 49)

Portanto, como afirma Foucault, as palavras acabam por internalizar nas pessoas, o que diz o discurso insistente. E não poderia ser diferente no caso da gestão escolar, que depende em boa parte, da “vontade” de muita gente.

A gestão escolar democrática e participativa, para que não esteja presente apenas nos discursos, necessariamente deve ser uma dialogicidade⁴ permanente por seu principal ator – o gestor. Porque

³ Licenciado em Ciências, com habilitação em Matemática e Física, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar, ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação, gestor escolar com dez anos de experiência, entre escola estadual e municipal

⁴ Essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano. Paulo Freire.

apesar dos discursos internalizados acerca dos benefícios que a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem podem trazer para a vida da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da comunidade à qual a escola está inserida, a participação efetiva desses atores ainda está distante do que seria um engajamento desejável. Com isso, o gestor acaba por assumir responsabilidades que poderia ser assumida por outrem. Dessa forma, acaba sobrecarregando sua capacidade. “Tenho que me responsabilizar por ações que poderia ser assumida por outra pessoa, para que se cumpra o que se estabelece no Projeto Político Pedagógico”, diz o senhor Antonio Davi.

Como já dito anteriormente, o gestor escolar é um conciliador de conflitos, e em tal condição, ele, além de adequar seu próprio discurso à práxis, sem abrir mão do compromisso com o saber, ainda precisa alinhar sua gestão ao discurso da ideologia dominante que, por sua vez, está, quase sempre, distanciado da realidade.

“A ‘esfera maior’ se satisfaz com números que revelam valores quantitativos, nós da gestão escolar nos preocupamos e nos satisfazemos com o crescimento intelectual, cultural, profissional e transformador de nossos alunos”, afirma o gestor.

4. Considerações finais

A educação é o caminho que muda a vida e, partindo desse pressuposto, não há como mudar realidades históricas por outra via, sem percorrer o caminho da escola. Dessa maneira, a escola é um espaço de efervescência de ideia, ela é a responsável pelo encaminhamento dos jovens, para que eles estejam preparados para assumirem suas responsabilidades, na condução de suas vidas e da sociedade à qual ele está inserido, se valendo de suas especificidades.

Portanto, é muito importante que as crianças, adolescentes e jovens estejam integrados, sendo o alvo de todos os esforços feitos em direção à construção de sujeitos críticos, responsáveis e transformadores de realidades. Por isso, o sentido da existência do

projeto de gestão seja para atender as necessidades desse público, de forma que o projeto seja construído dentro da realidade histórica, material e cultural da comunidade, com vistas à transformação de sua realidade.

Diante do novo modelo de gestão escolar e das novas formas de controle do Estado, nos remete a uma certeza – se faz necessário uma política de gestão escolar voltada à consolidação de um sistema educativo articulado, onde a política educativa e sua sedimentação na atividade escolar estejam abertas às necessidades regionais e locais. Só assim se tornará possível fazer a harmonia das intenções democratizantes proposta nos discursos político-educacional vigente com a realidade do contexto social.

Se a escola tem por finalidade servir a sociedade como um todo e, de modo especial, a comunidade local, através da formação de cidadãos transformadores de realidades, essa não pode ficar no processo apenas de forma passiva, ela tem o direito e o dever de participar como componente ativo nas decisões da escola, já que, a escola suscita no aluno um valor moral e social, assim, pretende-se que se torne nele um modo de vida. A partir desse ponto, poder-se-ia entender a escola como um organismo vivo, que continua atuando mesmo quando o aluno não está dentro de seus muros. Desse modo, o gestor, através do diálogo, deve agir como agente provocador e conciliador das intencionalidades da ideologia dominante e do governo local, das necessidades materiais, culturais e sociais da comunidade à qual a escola está inserida.

Referências

ABRANCHES, Mônica. In: ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: Espaço de Participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, 2, 3, 4.

BRITO, Renato de Oliveira.; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Gestão Participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar**. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, v. 5, n. 2, Nov, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14^a ed. Campinas: Papirus, 2007.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67ao4.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6^a ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MARINHO, Alex de Mesquita. **Gestão democrática: integração escola e comunidade**. (Graduação) – Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, 2013.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. DIAS, M. S. (trad.) São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira.; MORAIS, Karine Nunes de.; DOURADO, Luiz Fernandes. **Conversando um pouco mais sobre o conselho escolar**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-ala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_4.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RICARDO, Júlia. **Gestão escolar: espaço para a participação**. Monografia – Licenciatura plena em Pedagogia, Faculdade de Administração da Associação Brasileira de Educação, 2012.

SANTOS, Josiane Rodrigues. **Gestão participativa no cotidiano escolar**. (Graduação) – Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2014.

SILVA, Elias do Nascimento.; GONÇALVES, Sueli Silva da Mota. **Gestão escolar participativa: reflexões e inquietações**. Revista Científica, Fortaleza, Semana Acadêmica, Nº. 000059, agosto de 2014. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/gestao-escolar-participativa-reflexoes-e-inquietacoes>. Acesso em 30 mar. 2018.

SOUZA, Sonia Maria da Fonseca.; FÓFANO, Clodoaldo Sanches.; SILVA, Alcione Candido. **Os benefícios da gestão escolar participativa a partir dos postulados da lei de diretrizes e bases e da carta magna**. Revista Transformar, Itaperuna - RJ. Fundação São José, 10 ed, jan, 2017.

**A nova história cultural:
Edward P. Thompson e as possibilidades investigativas
nas experiências coletivas dos trabalhadores da
Polícia Militar do Maranhão (PM-MA) durante
o movimento paredista de 2011**

*Paulo Henrique Matos de Jesus*¹

1 Por uma História Cultural Renovada

O século XX foi prodigioso em produzir maneiras diversas de como o historiador se relaciona com o passado, levando à redefinição da própria História enquanto ramo epistemológico, propondo a elaboração de maneiras diferenciadas de saber histórico que presumem constantes reavaliações do próprio campo da história; da elaboração de novas perspectivas de análise que, por vezes, são conflitantes e opostas entre si; noções de territorialidade; da frutífera elaboração de inúmeras possibilidades dialógicas com as mais diversas áreas das ciências sociais (sociologia, psicologia, etnografia, linguística, antropologia, entre outras) e busca por novos conteúdos investigativos. Além do que, requer constante e profundo esforço analítico que tome em consideração perspectivas teóricas e corolários de pesquisa, constituídos em uma escrita própria da

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS-UFMA). Pesquisador do Núcleo de Estudos de Estado, Sociedade e Segurança Pública da Universidade Federal do Maranhão (NEESS-UFMA). Integrante do Núcleo de Estudos de Poderes e Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas (POLIMIT/PPGHIS-UFMA). Contato: pauloesquizo@gmail.com

história. Destaca-se, que a História Cultural se coloca como um campo historiográfico particularmente fértil por agregar em si possibilidades múltiplas de ajustes.

Entre os historiadores, filósofos e sociólogos que se propuseram a promover o diálogo entre diversas perspectivas teóricas na segunda metade do século XX destaca-se Edward P. Thompson, cujo trabalho possibilitou uma espécie de retomada do marxismo enquanto produção científica após décadas de predomínio do “‘marxismo’ de Estado a serviço de um sistema burocrático autoritário [...]” (Lowy, 1997, p. 21).

Consoante Michael Lowy:

Não se pode simplesmente “voltar a Marx” negligenciando Rosa Luxemburgo e Lenin, Trotski e Gramsci, Lukács e Bloch, Walter Benjamin e Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer, E.P. Thompson e Raymond Williams, Lucien Goldmann e Jean-Paul Sartre, Ernest Mandel e C.L.R. James, Henry Lefebvre e Guy Debord, José Carlos Mariátegui e Ernesto Che Guevara – poderíamos alongar a lista (LÖWY, 1997, p. 21).

Ainda segundo Michael Löwy:

São os marxismos do século XX – partindo de Marx, mas indo bem mais além – que nos ajudaram a compreender o imperialismo e o fascismo, o estalinismo e a sociedade do espetáculo, as revoluções sociais nos países periféricos e as novas formas de capitalismo (LÖWY, 1997, p. 21).

Isto posto, entende-se que Edward P. Thompson foi um dos principais responsáveis por uma espécie de guinada promovida no campo da historiografia inglesa ao propor a superação da visão imperativa do próprio marxismo, recuperando, por exemplo, o protagonismo do *sujeito* em oposição ao modelo estruturalista althusseriano, fundamentado na anulação desse mesmo *sujeito*. Ou, ainda, perceber a existência histórica como um decurso e a experiência numa constante interação entre o ser e a consciência

social. Nesse sentido este texto propõe-se a realizar duas pretensiosas operações. Primeiro, um esboço da contribuição de Edward P. Thompson para a historiografia a partir do diálogo promovido por ele entre os campos teóricos das Histórias Cultural, Social e Política com vistas a discutir, sobretudo, as noções de cultura, experiência e classe social. Posteriormente, lança-se a possibilidade de um olhar preliminar e embrionário sobre as manifestações ocorridas na Polícia Militar no Maranhão no ano de 2011, tomando como ponto de partida os pressupostos teóricos e metodológicos thompsonianos.

2 Um esboço da perspectiva teórica de Edward P. Thompson e as noções de cultura, experiência e classe social

No âmbito do materialismo histórico, a atenção a uma História Social da Cultura tem produzido diversas ramificações, entre as quais se destaca a escola marxista proveniente da Inglaterra que conta entre seus representantes com nomes como Eric Hobsbawn, Christopher Hill e o próprio Edward P. Thompson. Tal escola se dedica a realizar profundo diálogo entre História Cultural e outras perspectivas teóricas da historiografia, como por exemplo, a História Social e a História Política desde a década de 1960.

Segundo José D'Assunção Barros:

A renovação dos estudos culturais trazida pela escola inglesa tem sido fundamental para repensar o materialismo histórico - particularmente para flexibilizar o já desgastado esquema de uma sociedade que seria vista a partir de uma cisão entre infra-estrutura e superestrutura. Com os marxistas da escola inglesa, o mundo da cultura passa a ser examinado como parte integrante do 'modo de produção', e não como um mero reflexo da infraestrutura econômica de uma sociedade (BARROS, 2003, p. 149).

Desta maneira, segundo a visão renovadora da escola marxista inglesa, ocorre um diálogo e uma “retro-alimentação

contínua entre a Cultura entre e as estruturas econômico-sociais de uma sociedade” (BARROS, 2003, p. 149), fazendo assim desaparecerem as bases sobre as quais se assentavam o esboço sintetizado que se remetia a uma visão retilínea da História.

Assim, recorre-se ao próprio Edward P. Thompson quando faz a seguinte reflexão:

Uma divisão teórica arbitrária como esta, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma idéia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar a respeito de uma divisão assim (THOMPSON, 2001, p. 254-255).

A perspectiva cultural de Edward P. Thompson trouxe para os pressupostos do materialismo histórico, possibilidades conceituais valiosíssimas para outros campos teóricos da produção historiográfica, notadamente do social e do político, deixando isso claro nos volumes do livro *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Entretanto, é no seu texto intitulado *Folclore, Antropologia e História Social*, que Thompson expõe seu posicionamento teórico dentro do campo da História Cultural em proximidade com a dimensão da cultura, alertando, não apenas para a possível interação entre História e Antropologia, bem como, para novas possibilidades que posteriormente seriam esmiuçadas por historiadores do campo do imaginário e das representações.

Cita-se, por exemplo, a categoria ‘teatro do poder’:

Os donos do poder representam seu teatro de majestade, superstição, poder, riqueza e justiça sublime. Os pobres encenam seu contrateatro, ocupando o cenário das ruas dos mercados e empregando o simbolismo do protesto e do ridículo (THOMPSON, 2001, p. 239-240).

Nesse mesmo texto, Thompson apresenta as noções daquilo que ele chama de “teatro de controle” cuja narrativa possibilita a construção de possibilidades analíticas relacionadas às ações violentas na dimensão do simbólico praticadas tanto pelo Estado quanto pelos levantes populares. Esse “teatro de controle” se manifesta, conforme a análise do referido autor, através da transformação das execuções em verdadeiros espetáculos ao ar livre. Note-se, que a efetivação em si da execução da sentença em praça pública e a apresentação dos sentenciados perante os populares ao longo de sua dolorosa caminhada até a praça se revestem de importância (THOMPSON, 2001, p. 240). A problematização dessas questões torna a contribuição thompsoniana essencial para as análises historiográficas mais recentes que fazem uso das prerrogativas da História Cultural e cuja preocupação é a investigação das instâncias de poder. O texto *Folclore, Antropologia e História Social* se apresenta como relevante por e apresentar análises sobre os mais variados temas que vão desde “[...] rituais da tradição popular (a venda de esposas), das formas culturais de resistência, ou dos charivari (música ruidosa utilizada pelas classes populares para admoestar publicamente os infratores das normas da comunidade)” (BARROS, 2003, p. 150).

A mesma coletânea que apresenta o texto *Folclore, Antropologia e História Social* traz, também, o texto intitulado *A História Vista de*, no qual Thompson propõe uma postura examinadora da História em diálogo com a Sociologia, colocando as classes populares como protagonistas dos eventos tomados como históricos em detrimento do olhar das classes dominantes (THOMPSON, 2001, p. 190).

Em sua obra *Senhores e Caçadores*, cujo lançamento ocorre no ano de 1975, Thompson problematiza o cotidiano do campesinato inglês na sua busca pela liberdade de poder explorar os recursos das florestas e bosques para suas atividades de sobrevivência, notadamente, a caça. Além do que, tais lutas ocorrem em meio a elaboração de um conjunto de repertórios de resistência ao poder

dominante. De sorte que “[...] enveredava Thompson pelas sendas tortuosas da história social do crime no século XVIII, veredas estas que poderiam conduzi-lo ao próprio aparato do Estado britânico no século XVIII [...]” (ARRUDA, 1989, p. 128).

José Jobson de Andrade Arruda apresenta uma síntese do caminho investigativo seguido por Thompson:

Seguindo a trajetória da pesquisa, o autor parte do delineamento do seu microcosmo social, a Floresta de Windsor. Para entender o mecanismo de poder ali instalado é levado à recomposição da administração da Floresta por volta de 1723, o poder burocrático florestal, pano de fundo indispensável à compreensão da Lei Negra, suas origens e desdobramentos sociais (ARRUDA, 1989, p. 128).

Partindo dos fundamentos da dialética marxista, Thompson percebe a história como um decurso da vida concreta das pessoas, da forma como elas se inter-relacionam e com o ambiente, partindo do mundo do trabalho. Kosik (1995) chama essa vida concreta, em pressupostos marxistas, de “mundo real”:

Mundo real é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real é o mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (KOSIK, 1995, p. 23).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, para Thompson a compreensão da dinâmica histórica se dá através dos indicadores históricos, ou seja, é necessário assimilar como as pessoas se comportam e concebem o mundo nas circunstâncias mais diversas:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por "relações determinadas" indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares - um conjunto

muito diversificado de "níveis", geralmente ignorado por Althusser - e que a experiência de classe encontrara expressão simultânea em todas essas "instâncias", "níveis", instituições e atividades (THOMPSON, 1981, p. 111).

Portanto, assimilar a experiência na vida das pessoas reais implica em assimilar como ocorre a interação entre a forma como essas pessoas convivem em sociedade e sua percepção de como, a partir dessa convivência elas constroem seus repertórios de ações individuais e coletivas. Para realizar tal experimento, Thompson rompe com as ortodoxias marxistas e afirma que é a partir da experiência enquanto categoria de análise um tanto problemática, mas, de extrema importância para o historiador que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Assim, é por meio da experiência que as pessoas se colocam na sociedade, aprimorando seus repertórios cotidianos tanto na dimensão das vivências concretas quanto no campo da subjetividade e das ideias.

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

A perspectiva thompsoniana, ao romper com o engessamento do estruturalismo althusseriano e tomar a experiência como categoria de análise rompe com as práticas e modelos teóricos mais fechados que negam o protagonismo dos indivíduos e condicionam de forma reducionista os fenômenos sociais a um mero reflexo do campo econômico e assume uma postura que tem por fundamento

a compreensão dos indivíduos como protagonistas, ou seja, como sujeitos:

[...] não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

É nesse ponto que Thompson entrelaça as noções de experiência às de cultura ao entender que elas compõem “um ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos” (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 12). A experiência concreta não percebida apenas no campo das ideias, mas, também absorvida em sua materialidade pelas pessoas.

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias. no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189).

Assim, Thompson, embora concorde com a ideia de que os conceitos ou normas tenham uma conotação ideológica, ele discorda da perspectiva althusseriana de que sejam simplesmente determinadas de forma impositiva pelos aparelhos ideológicos do Estado. É nesse sentido que ele vislumbra a possibilidade, através da experiência dos sujeitos romperem com as condições que se lhes

impõe, propondo a crítica a esta visão simplista, ou mesmo, reducionista que tendem a tratar os fenômenos socioculturais como desdobramentos da adesão dos sujeitos a determinada classe social.

Conforme Thompson (1998, p. 92-93),

O erro do reducionismo não consiste em estabelecer essas conexões, mas em sugerir que as idéias ou eventos são, em essência, a mesma coisa que o contexto causal; que idéias, crenças religiosas ou trabalho de arte podem ser reduzidos (como se reduz uma equação complexa) aos “reais” interesses de classe que expressam (THOMPSON, 1998, p. 92-93 apud MARTINS, 2006, p. 118).

Portanto, para Thompson, os eventos socioculturais não são meros reflexos da dimensão econômica e só adquirem relevância se forem analisados em suas especificidades, percebendo como se processam enquanto pressupostos materiais concebidos historicamente. O próprio sentido de classe social se reveste, se opondo ao estruturalismo althusseriano, em uma construção histórica que se processa ao longo da convivência concreta entre as pessoas.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas (THOMPSON, 1987, p. 9).

Dessa maneira, considera-se que a formação da classe social se processa a partir das próprias relações cotidianas e a consciência de classe é resultado das experiências do operariado ao longo do seu processo de lutas, idiosincrasia e dinâmica particular, que ultrapassam a dimensão da estrutura capitalista de produção sem negar, naturalmente, sua relevância.

Para Thompson:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas e partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente (THOMPSON, 1987, p. 10).

Portanto, a perspectiva teórica e metodológica de Edward P. Thompson, no que diz respeito à sua crítica ao estruturalismo de Louis Althusser, lança importante pressuposto investigativo que possibilite investigar a sociedade a partir do olhar das classes trabalhadoras que, a partir de suas experiências são colocadas como sujeitos de sua própria história, como será visto adiante no caso das manifestações ocorridas na Polícia Militar do Maranhão no ano de 2011.

3 Um olhar preliminar e embrionário sobre as manifestações ocorridas na Polícia Militar no Maranhão no ano de 2011

No dia 08 de novembro de 2011, os policiais militares, com apoio das associações de praças, posicionaram dezenas de viaturas em frente à Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão como ato de advertência. No dia 23 de novembro à noite, os policiais militares ocuparam a Assembleia Legislativa e lá permaneceram por 14 dias. Iniciava-se, assim, o primeiro movimento paredista realizado pela Polícia Militar do Maranhão em desagravo à política salarial praticada pelo governo Roseana Sarney Murad. Somam-se às questões salariais outras questões como fomentadoras das insatisfações dos policiais militares, tais como: as péssimas condições de trabalho dos policiais, infraestrutura das Companhias e Batalhões de Polícia na capital e no interior do Estado, além de inúmeros casos de abuso de poder e assédio moral praticado pelo comando da Polícia Militar e pelo próprio governo estadual contra praças e oficiais dentro ou fora de serviço.

Esse movimento paredista representou a primeira grande quebra dos princípios da hierarquia e disciplina que fundamentam a lógica de organização e funcionamento da Polícia Militar do Maranhão e de todas as instituições policiais militares brasileiras, bem como a elaboração de uma nova forma de agir ou um novo roteiro de ações diferentes daquelas que, baseavam-se até então em negociações infrutíferas com o comando e o Governo Estadual na esfera administrativa. Compreendendo que tal movimento paredista apresenta-se como interessante conteúdo de investigação por parte dos historiadores, acredita-se que seja possível entendê-lo à luz da perspectiva teórica thompsoniana cujo olhar se volta para a análise dos fenômenos históricos a partir da ótica das experiências coletivas dos policiais militares, bem como, sobre as noções básicas que fundamentam o militarismo, a existência de uma cultura policial militar, suas práticas cotidianas internas por vezes abusivas e o conjunto das insatisfações que tomavam conta dos quadros da Polícia Militar do Maranhão no início da segunda década do século XXI.

Em uma visão geral, é preciso pontuar que as Polícias Militares se atrelaram institucionalmente ao Exército durante o Regime Militar por força do Decreto-lei nº 667, de 1969, fazendo-as ter basicamente a mesma formação no que diz respeito à estrutura das normas de conduta baseadas nos princípios da disciplina e hierarquia, uma vez que o Regime Disciplinar das Polícias Militares (RDPM) é fundamentado no Regulamento Disciplinar do Exército (RDE). Apesar da democratização do país, a Constituição de 1988 preservou o atrelamento entre essas instituições, tornando as Polícias Militares forças auxiliares do Exército, conforme Artigo 144, § 6º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e proibindo tanto sua organização sindical quanto seu envolvimento e movimentos grevistas ou qualquer manifestação similar (art. 142, § 3º, IV) (BRASIL, 1988), portanto, militar, seja das Forças Armadas, seja das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros estaduais, das forças

auxiliares e das reservas do Exército estarão incorrendo em crime de insubordinação. (BICUDO, 2000).

Dessa forma, por diversas vezes, as PMS² deixaram de desempenhar seu papel na preservação da ordem urbana e passaram a exercer a função repressora e controladora dos movimentos sociais, atendendo às diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional. Segundo Maria Helena Moreira Alves:

Os princípios da Doutrina de Segurança Nacional, formulados pela Escola Superior de Guerra, transformaram-se em lei no ano de 1968, com a publicação do Decreto-lei nº 314/68, que tinha como objetivo principal identificar e eliminar aqueles que questionavam e criticavam o regime estabelecido. O “inimigo interno” era, antes de tudo, comunista (ALVES, 2005, apud ALMEIDA, 2010, p. 25).

O atrelamento da Polícia Militar ao Exército não se esgota na dimensão jurídico-institucional. Ao contrário, a Polícia Militar, via de regra, recebe treinamento e desfruta de uma forte *cultura militar* oriunda do Exército, cujos preceitos são calcados em princípios que conduzem os membros dos seus quadros a crerem em sua superioridade em comparação aos demais cidadãos. Na academia de polícia se aprende e apreende o espírito de corpo ou “*espírito militar*” cuja construção se dá a partir da valorização da coletividade em detrimento da individualidade numa nítida intenção de dar ao militarismo um sentido de ordem e sincronicidade (CASTRO, 1990).

Entretanto, mesmo com o processo de democratização das instituições brasileiras pós-Regime Militar as Polícias Militares continuaram mantendo sua condição de força auxiliar do Exército e ainda pautando suas ações na Doutrina de Segurança Nacional. Por outro lado, diante da concretização dos valores democráticos, são cada vez maiores as exigências por uma “polícia cidadã” cujos integrantes sejam mais próximos da sociedade e praticantes de um tipo de policiamento comunitário e preventivo (BICUDO, 2000).

² No Brasil, costuma-se utilizar a expressão policial PM ou PMS referindo-se tanto às Polícias Militares estaduais quanto aos seus componentes.

É nesse contexto de discussão em torno da cidadania que ocorre nas Polícias Militares (PMs) de diversos Estados a ocorrência decisiva de um fenômeno de relevância importantíssima: o surgimento das associações de praças (visto que, o art. 142, § 3º, IV, não menciona associações). Tais associações atuam tanto como entidades de cunho recreativo quanto de representação dos interesses e assistência jurídica dos PMs, em especial dos praças³, tomando pra sim para si o sentido de cidadania plena que lhes era negada, bem como de classe social. Diga-se, de passagem, que por muito tempo as negociações entre os PMs, Comando e Governo ocorreram exclusivamente na esfera administrativa.

A compreensão do movimento paredista de 2011 realizado pelos policiais do Maranhão parte, também e necessariamente da compreensão do que venha a ser um policial militar, ou seja, requer uma reflexão sobre a existência de uma possível *cultura policial militar* (também chamada de “subjetividade militar”) (ROSA; BRITO, 2010). Entretanto, apesar da afirmação teórica da superioridade dos militares em relação aos demais cidadãos, a prática, por diversas vezes, demonstra algo completamente contrário a esta afirmação. As experiências cotidianas e rotineiras acabam contradizendo o próprio sentido dos valores éticos e morais preconizados pelo militarismo, sendo rotineiros os casos de desvios de conduta praticados por integrantes das instituições policiais militares. Porém, estes desvios não são objeto do presente artigo.

Ao mesmo tempo, nota-se que os mesmos princípios de superioridade preconizados na relação militar-civil também fundamentam as relações entre militares de alta patente (oficiais) e militares de baixa patente (praças). Isto fica claro quando são observados os abusos de autoridade cometidos pelos oficiais em relação aos seus subordinados. Conforme Severo Augusto Silva Neto:

³ Terminologia utilizada para denominar soldados, cabos, sargentos e sub-tenentes.

O policial militar é um ser dominado pela vontade de seus superiores; o militar deixa de ser criativo em função de se ver constantemente obrigado a agir segundo a vontade de seus superiores; o poder hierárquico é utilizado para anular oposições e dominar os subordinados; o poder hierárquico tem mais valor que o conhecimento; os militares não podem expressar suas opiniões, pois elas podem conflitar com as de seus superiores e provocar reações desfavoráveis (SILVA NETO, 1995, p. 31).

O Regulamento Disciplinar do Exército (RDE) que também é aplicado a polícia militar define como transgressões disciplinares diversas práticas e condutas que, aos olhos da sociedade civil podem ser consideradas desproporcionais, por exemplo:

[...] deixar de avisar aos policiais militares, em companhia dos quais estiver, da aproximação de superior; contrair dívida ou assumir compromissos superiores às possibilidades, comprometendo seus vencimentos e o nome da classe; deixar de comunicar previamente e por via hierárquica seu casamento à autoridade competente, e a praça de pedir autorização para se casar; frequentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade e da classe; dar entrevista, discutir ou provocar discussão pela imprensa a respeito de assuntos políticos, militares ou policiais, excetuando-se os de natureza exclusivamente técnica, quando devidamente autorizado (ALMEIDA, 2010, p. 172).

As práticas abusivas presentes no RDE constantemente vêm sendo objeto de contestação por parte dos policiais militares, em especial os praças, visto que, elas terminam por legitimar as práticas abusivas dos oficiais, do comando da instituição e do governo estadual. As normas, restrições, posturas e punições impostas por esse regulamento controlam os militares, não apenas dentro da instituição, bem como, em sua vida pessoal.

Já foi exposto anteriormente que as normas constitucionais que regulamentam o militarismo proíbem a organização dos militares em torno de sindicatos e da organização de greves. Todavia, houve a criação das associações de praças que, por muito

tempo tentaram expor as reivindicações dos militares junto ao comando da polícia militar e do governo no campo meramente administrativo. Entretanto, ao passo que tais negociações iam se demonstrando como infrutíferas, a sensação de pertencimento e a identidade de classe iam se tornando cada vez maiores, revelando as experiências dos policiais e construindo uma consciência de classe.

Segundo E. P. Thompson:

A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 1987, p.10).

Não tardaria até essas relações de forças extrapolarem os limites do diálogo e da negociação e desembocarem em um movimento paredista que o presente artigo optou por chamar de “*greve*”⁴. Os policiais militares se apropriaram do sentido de greve sem, contudo, abandonar sua postura militar que lhes revela identidade. As manifestações colocaram em evidência policiais militares, habituados ao controle oficial do espaço público, muitos fardados e armados, reivindicando. Emergiu, dessa maneira, uma relação entre uma *cultura policial militar*, expressa pelos princípios militaristas referentes a valores e normas institucionais pré-estabelecidas e uma *cultura política* relacionada à democratização que se passa nas sociedades contemporâneas e que se apresentam entre os policiais militares através da absorção das práticas de atuação política e social comuns ao universo da sociedade civil.

Conforme Lima (2011):

Até o início da madrugada, o clima era tenso e os policiais militares que aderiram ao

⁴ Opta-se por essa terminologia por crer-se que ela se adequa melhor ao sentido da cidadania e do reconhecimento dos direitos pelos quais buscavam os praças.

movimento falam que se houver qualquer tentativa de tirá-los do edifício haverá confronto. Os policiais estão nos gabinetes, nos jardins e alguns tentaram entrar no plenário, mas foram impedidos pelo gabinete militar da casa. Não há informações sobre depredação de patrimônio do imóvel.

Na entrada da Assembleia, os militares fizeram uma espécie de barricada com veículos prevendo uma possível intervenção da Força Nacional que está no Maranhão a pedido da governadora Roseana Sarney (PMDB) (LIMA, 23/07/2017).

Nesse sentido, armas, fardas, o hino da Polícia Militar do Maranhão (PP-MA) e gritos de guerra somam-se às práticas típicas das manifestações grevistas da sociedade civil. Como, por exemplo, a paralisação das atividades, ocupação de espaços públicos e assembleias. Tudo isso gerando no seio desses sujeitos experiências coletivas que irão desembocar em um novo repertório de ações até então inéditas no Estado do Maranhão, mas, que não podem em hipótese alguma ser desvinculados do cenário maior de crise da segurança pública e das próprias instituições políticas brasileiras.

Considerações Finais

Por fim, conclui-se que o século XX produziu os modos mais diversos de como o historiador se relaciona com o passado, redefinindo a própria História enquanto ramo do conhecimento, buscando maneiras diferentes de reelaborar o saber histórico; constantes reavaliações do campo epistemológico; da elaboração de novas possibilidades analíticas que, por vezes, se chocam e se opõem, ao mesmo tempo possibilitando relações dialógicas com as mais diversas áreas das ciências sociais (sociologia, psicologia, etnografia, linguística, antropologia, entre outras) e busca por novos conteúdos investigativos.

Dessa maneira destaca-se, então, a relevância da perspectiva teórica proposta pela obra de Edward P. Thompson que ao propor uma investigação historiográfica a partir das experiências

individuais e coletivas dos trabalhadores⁵, análise das categorias cultura e classe social, remete-se a uma História vista de baixo. Ao mesmo tempo, se não negando completamente, mas, pelo menos em grande parte, o campo teórico althusseriano, coloca os trabalhadores como protagonistas de sua própria e história e não apenas parte da estrutura econômica. Partindo desse fundamento considera-se o uso das ferramentas teóricas thompsonianas como importantíssimas para a investigação do movimento paredista realizado por policiais militares do Maranhão no ano de 2011, considerada marco relevante na luta dos policiais militares pelo direito de ter direitos.

Referências

- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil 1964 -1984**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. **Tropas em protesto: o ciclo de movimentos reivindicatórios dos policiais militares brasileiros no ano de 1997**. 472 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12112010-150942/pt-br.php>>, Acesso em: julho 2018.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. **A NOVA HISTÓRIA SOCIAL DO CRIME**. Revista de História, São Paulo, n. 121, p. 127-133, ago/dez, 1989. Disponível em: <www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/18610/20673/>, Acesso em: julho 2018.
- BARROS, José D'Assunção de. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Revista Textos de História** (Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB). Brasília, vol. 11, nº 1/2, p. 144-171, 2003. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/277241420_Historia_Cultural_um_panorama_teorico_e_historiografico>, Acesso em: julho 2018.

⁵ Considerando que os mesmos elaboram repertórios de ação que são próprios deles e são adquiridos ao longo de suas experiências.

BICUDO, Hélio. A unificação das polícias no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, n. 40, p. 91-106, 2000. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9547>>, Acesso em: julho 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_144_.asp.> Acesso em: 20 jul 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_142_.asp.> Acesso em: 20 jul 2018.

_____. Decreto 667, de 2 de julho de 1969. **Lei de Reorganização da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Delo667.htm.>, Acesso em: 01/09/2018.

CASTRO, Celso. **O Espírito Militar: um estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIMA, Wilson. **Policiais militares do Maranhão invadem Assembleia Legislativa**. 23/11/2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ma/policiais-militares-do-maranha-invadem-assembly-legislativa/n1597381181302.html>>, Acesso em 10/07/2017.

Interdisciplinaridade e totalidade: alguns desafios da História Intelectual

*Ruan Cláudio da Silva Rosa*¹

Introdução

Ao iniciarmos o estudo do pensamento político do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nos deparamos com vários questionamentos de cunho teórico-metodológico, quais sejam: haveria uma forma mais adequada de se analisar a obra de um autor? Seria possível extrair dos textos a intenção do autor ao escrevê-los? O autor teria, necessariamente, o objetivo de empreender mudanças no seu tempo? Um intelectual é um ser dotado de um diferencial no campo das ideias, sendo essas inatas, ou o pensamento deste se explica pela sua relação dialética com a realidade social?

Algumas dessas questões também inquietaram as pesquisas sobre autores clássicos desenvolvidas por estudiosos como Quentin Skinner, John Pocock e John Dunn.² Estes estudiosos se encontraram imersos em debates e problemáticas que os envolviam

¹ Mestre em História Social (PPGHIS/UFMA). Membro do grupo de pesquisa Poderes e Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas (POLIMI/UFMA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau UFMA (GEPI Rousseau/UFMA). Contato: ruan_001@yahoo.com.br.

² Dentre as várias publicações destes autores podemos destacar os estudos de Skinner sobre Maquiavel e Thomas Hobbes com a publicação dos livros: *Reason and rhetoric in the philosophy of Hobbes* (1996); *Hobbes and Republican Liberty* (2008); *Machiavelli: The Prince* (1981). Pocock também desenvolveu estudos sobre a obra de Maquiavel, é autor de *The Machiavellian moment* (1975); John Dunn voltou seus olhares para a obra de John Locke, e é autor do livro: *The Political Thought of John Locke* (1969).

em polêmicas sobre as formas mais adequadas de analisar os textos ligados à História do Pensamento Político do Ocidente.

Dialogando com o contextualismo linguístico – método difundido pelo historiador da História Intelectual, Quentin Skinner – que tem como ponto central a necessidade de se inserir o texto estudado ao contexto sócio histórico e intelectual no qual foi concebido, temos como objetivo apresentar alguns desafios e reflexões relacionadas à escrita no campo da História Intelectual, para que assim possamos repensar a necessidade e o desafio do desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que proponham um olhar de totalidade.

Desta forma, pretende-se observar como a totalidade e a interdisciplinaridade surgem, ao mesmo tempo, como um desafio e uma exigência para o desenvolvimento de uma ciência histórica que tenha um olhar voltado não somente para o processo de interpretação do passado, mas também para a prática de transformação da sociedade.

Destarte, buscaremos no primeiro momento definir o que se entende por História Intelectual, para isso, apontaremos as suas singularidades, as relações e o diálogo com o campo mais abrangente que é a História das Ideias. Com isso, adentraremos no debate teórico-metodológico que os historiadores ligados à Escola de Cambridge se inserem, demonstrando como eles iriam se portar diante das correntes existentes na segunda metade do século XX que atuavam sobre o tema da análise dos textos ligados à História do Pensamento Político.

Finalizaremos o texto apresentando alguns dos desafios existentes dentro do campo da História Intelectual e buscaremos algumas possíveis saídas pautadas no materialismo histórico dialético, que, a nosso ver, pode fornecer elementos para o desenvolvimento de uma prática historiográfica que consiga dialogar do particular ao universal, da escala micro à macro; uma história intelectual que consiga, ou pelo menos almeje, ultrapassar os muros existentes entre as disciplinas das áreas humanas e sociais.

História das ideias e/ou história intelectual?

No decorrer do estudo relacionado à concepção de soberania desenvolvida por Rousseau³, apresentou-se uma dúvida: os resultados da nossa pesquisa se inserem no campo da História das Ideias e/ou da História Intelectual? Apesar de acharmos que esses enquadramentos podem ajudar a rotular alguns trabalhos (como se uma pesquisa pudesse versar isoladamente somente sobre o campo das ideias, ou da economia, ou mesmo somente sobre a cultura, como se as variadas áreas da totalidade social fossem separadas), ainda assim, acreditamos ser de grande valia pensar sobre as possíveis classificações de uma pesquisa. Não se pretende dar respostas finais à questão, até mesmo porque, como veremos, a linha divisória entre estes campos pode ser considerada muito tênue. Contudo, cabe aqui a oportunidade de levantar questionamentos e algumas considerações que recaem sobre aqueles que se debruçam sobre as denominadas obras clássicas.⁴

Para compreender os elementos em comum, as singularidades de cada um desses campos historiográficos e a forma como eles dialogam, observar-se-á o que alguns autores escreveram sobre a temática. O historiador norte-americano Robert Darnton, ao refletir sobre as disciplinas que estudam de alguma forma as ideias, classifica-as em quatro tipos de disciplinas, sendo estas:

- (1) a história das ideias – o estudo do pensamento sistemático, geralmente [expostas] em tratados filosóficos; (2) a história intelectual propriamente dita – o estudo do pensamento informal, os climas de opinião, movimentos literários; (3) a história social

³ Apresentamos ao Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS/UFMA) a dissertação intitulada: *A Monarquia absolutista em xeque: a soberania no pensamento de Rousseau e as críticas aos poderes ilegítimos*.

⁴ Como observou Paul Valéry, (2007, p. 25), “existe uma infinidade de maneiras de definir o clássico.” Contudo, consideramos aqui obras clássicas, “de modo geral, os textos canônicos da tradição filosófica e literária do Ocidente” (KIRSCHNER; LACERDA, 2003, p. 28).

das ideias – o estudo das ideologias e da difusão das ideias; (4) e a história cultural – o estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo concepções de mundo e *mentalités* coletivas (DARNTON, 1990, p. 188).

Sendo assim, essas disciplinas têm como objeto em comum as ideias, apesar deste não ser seu elemento exclusivo, pois as ideias não estão soltas no tempo, elas estão diretamente ligadas a um dado contexto histórico. Compete, então, ao historiador ligar as ideias aos seus devidos lugares. Sobre este aspecto, Jean-François Sirinelli (1996) aponta as pesquisas sobre o imaginário político e o nacionalismo francês do historiador Raoul Girardet como uma prova evidente de que a história das ideias políticas é inseparável da história de uma sociedade e de uma cultura.

Franklin Baumer (1977, p. 21) afirma que, a “história das ideias é uma disciplina interdepartamental por excelência.” Atualmente talvez seja consenso essa afirmação, haja vista que o debate sobre os domínios das ideias não se restringe a campos específicos do saber. No caso da obra de Rousseau, percebe-se a presença do caráter interdisciplinar na sua própria produção, pois o autor abordou em suas obras temáticas das mais variadas, como a música, a política, o teatro, a botânica, dentre outras. Dito isso, não surpreende o fato de atualmente o filósofo ser bastante estudado por pesquisadores de diversas áreas.

Outro ponto de destaque diz respeito ao uso de aportes teórico-metodológicos mais específicos de um campo do saber sendo utilizados por pesquisadores de outra formação, como no caso dos historiadores que necessitam do diálogo com outras disciplinas para um melhor aprofundamento de sua pesquisa. Portanto, o historiador tem como um desafio, e mesmo uma necessidade, perpassar pelo universo das linguagens alegóricas dos filósofos, adentrar no debate sobre a análise do discurso, refletir sobre as contribuições da psicanálise e da filologia.

Segundo o raciocínio de Francisco Falcon (2011, p. 85), “a história das ideias remete a textos nos quais os conceitos articulados

constituem os agentes históricos primários, vindo a seguir as pessoas enquanto portadoras desses conceitos.” Já a História Intelectual remeteria a textos mais abrangentes, aos “não ditos” e, obviamente, às ideias formalizadas, assim como umas das suas preocupações centrais seria a relação das obras com as suas articulações externas, como a reflexão sobre a maneira como as ideias de um autor foram apropriadas e representadas por outros autores ou por uma parcela da população. A História Intelectual, através dessa sua característica interdisciplinar, procura “romper os limites disciplinares estabelecidos, já que visa a inserir o estudo das ideias e atitudes no conjunto das práticas sociais” (FALCON, 2011, p. 85).

Porém, quais os motivos⁵ que levam alguns historiadores⁶ a preferirem denominar o seu estudo “História Intelectual” em lugar de “História das Ideias”? Sônia Lacerda e Tereza Kirschner (2003, p. 29) preferem

o uso de História Intelectual para designar todas as espécies de estudo históricos concernentes a obras, doutrinas, formas de pensar, tradições de saber, movimentos etc. na esfera erudita da cultura, diferenciando-os assim das pesquisas de mentalidade, do imaginário, dos processos culturais simbólicos e das dimensões sociais da cultura, que constituem outras tantas especializações. A razão da preferência é simplesmente o fato de que as ‘ideias’ é um termo demasiado genérico, aplicável a todo e qualquer conteúdo mental, portando inadequado ao uso classificatório.

Segundo Baumer, o intelectual é um personagem central, pois ele reflete as ideias de outras pessoas, mas, também, apropria-se

⁵ “Boa parte dos historiadores prefere hoje em dia a denominação *história intelectual*, cujo campo abrangeria o conjunto das formas de pensamento, em lugar da tradicional história das ideias. O consenso é significativo quando se trata de afirmar as conexões entre história intelectual e a história social e, ainda, os laços com a antropologia e a sociologia. Esta progressiva incorporação do social, e, a seguir, do cultural é descrita por Darnton como fruto de uma história intelectual que, partindo do nível letrado ou das elites, caminhou lentamente rumo ao nível iletrado ou popular” (FALCON, 2011, p. 85).

⁶ Baumer (1977, p. 22), afirma que: “os intelectuais desempenham, inevitavelmente, o papel principal na história das ideias e, uma vez que é este o caso, muitos, como eu próprio, preferem chamar de história intelectual”.

delas aperfeiçoando-as e esclarecendo-as. Sendo assim, “a história das ideias propriamente dita concentra-se, sobretudo, nos intelectuais, porque eles articulam melhor as ideias e as crenças que circulam numa sociedade” (BAUMER, 1977, p. 23).

Sem dúvidas, a História Intelectual possui interesses diversificados. Dentre as possíveis formas de sua caracterização, esse abrangente campo de estudo “pode ser concebido da maneira como Jean-François Sirinelli o definiu há mais de uma década: uma região de fronteiras entre a história dos intelectuais, a história da cultura política e, em sentido mais amplo, a história das ideias” (LOPES, 2002, p. 15). Compreende-se, então, como já afirmamos, que a História Intelectual encontra-se em um permanente diálogo interdisciplinar.

O senso de historicidade talvez seja o elemento central no trabalho dos historiadores. Porém, o historiador ao trabalhar com análise de textos sempre correrá um risco de cometer anacronismos. Para Quentin Skinner (apud FALCON, 2011, p. 88), este risco está “sempre presente nas tradicionais histórias das teorias políticas e sociais”, pois ao trabalhar com categorias, conceitos gerais ou universais, que foram utilizados por autores de historicidades e contextos distintos, deve-se ter o cuidado de tentar compreender as diferenças entre os usos dessas categorias.

A exemplo disto, se analisarmos a obra de um filósofo da Grécia Antiga que trate da categoria democracia, sem levar em conta os elementos extratextuais, não se poderia cair no erro de entender este conceito tal como o entendemos contemporaneamente? Ao cometer esse deslize anacrônico, estaríamos avaliando ideias e conceitos da Antiguidade se baseando em valores de um período histórico totalmente diferente. Incurrendo neste pecado, o pesquisador não conseguiria recuperar a identidade histórica precisa do texto.

É necessário, então, segundo Skinner, reconhecer o significado histórico destas ideias e conceitos, pois apenas assim será possível saber quem os manuseia e quais os seus fins, “o que só é

possível através do (re)conhecimento dos vocabulários políticos e sociais da respectiva época ou período histórico, a fim de que seja possível situar os ‘textos’ no seu campo específico de ‘ação’ ou de atividade intelectual” (SKINNER apud FALCON, 2011, p. 88). Especialmente utilizada nos estudos das ideias políticas, a contextualização histórica, praticada por autores como Quentin Skinner e outros historiadores da Universidade de Cambridge, aponta para a importância de se inserir o intelectual no seu próprio tempo, pois somente assim se poderia entender o desenvolvimento das questões e os objetivos do intelectual com a sua obra.

De acordo com Richard Tuck,

[...] tanto Skinner quanto Dunn enfatizaram que a maneira adequada de ler um texto histórico é como um produto histórico, em que as verdadeiras intenções do autor (à medida que elas podem ser razoavelmente reconstruídas) devem ser nosso principal guia como o porquê de o texto ter assumido a forma particular que assumiu (embora é claro que nenhum deles supusesse que a intenção fosse um guia suficiente – o fracasso também necessita de reconhecimento e explicação) (TUCK, 2011, p. 281).

Através deste debate, podemos perceber que o campo da denominada História Intelectual se encontra ainda como um campo de estudo um tanto quanto indeterminado. Segundo Helenice Silva (2003), isso se explica pelo fato da inexistência de uma sistematização teórica que é indispensável para toda a prática de análise. Assim, tem-se que essa nova área, designada História Intelectual, acaba por, de um lado, ser um procedimento de análise e, de outro, ser uma disciplina em formação.

Concluimos que as dúvidas quanto à classificação do nosso estudo e a dificuldade em reconhecer os recursos mais adequados para se analisar um texto sobre política é bem pertinente, já que existem diferentes possibilidades para a análise de uma obra e a pesquisa pode receber variadas classificações.

Atualmente, podemos apontar na esfera da História Intelectual duas correntes opostas no plano teórico, a saber: as análises históricas contextualistas, que dão mais ênfase no autor e nos elementos extratextuais, e as interpretações oriundas do pós-estruturalismo, que dão ênfase ao leitor e aos elementos intratextuais.

O pós-estruturalismo, apesar do uso do prefixo “pós”, possui ainda como matéria estruturante o próprio texto. Essa forma de leitura e interpretação, que podemos denominar de estrutural, trata-se, segundo as palavras de Pierre Bourdieu (1996, p. 233), de um modelo de “leitura interna que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, que o constitui como autossuficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo que está ao seu redor”.

Já nas análises contextualistas, “como se referiu o próprio Quentin Skinner, a análise do contexto faz parte de um círculo hermenêutico muito mais vasto que a simples exegese do texto” (LOPES, 2011b, p. 70). Por isso, não seria frutífero tentar entender o texto sem considerar a sua historicidade, pois a integração entre texto e contexto completaria o circuito de interpretação histórica, uma vez que as duas esferas dariam sentido uma à outra.

Dito isto, consideramos, assim como Marcos Antônio Lopes (2004), parecer ser inevitável fazer a interrogação: História Intelectual ou História das Ideias?

Uma evidência salta aos olhos: a de que a História Intelectual, sendo composta por múltiplos interesses e diferentes enquadramentos teóricos, não está mais unificada por grandes conceitos e amplas problemáticas que a reduzam a um gênero único e monocórdio. Como observou Michel Foucault, “não é fácil caracterizar uma disciplina como a história das ideias: objeto incerto, fronteiras mal desenhadas, métodos tomados de empréstimos aqui e ali, procedimentos sem retitude e sem fixidez”. [...] Difícil definir, até porque, neste domínio, reina uma radical indeterminação de sentido. Como afirma Chartier, “cada historiografia nacional possui suas próprias designações, e em

cada uma delas entram em competição noções diferentes que mal se podem distinguir umas das outras [...] a História Intelectual não é de modo algum uma disciplina, com os seus objetos ou métodos próprios, sendo prova suficiente a variedade dos textos que se enfileiram sob o seu teto” (LOPES, 2004, p. 97-98).

Passemos então para a explanação do contexto histórico no qual surge a denominada Escola de Cambridge e suas devidas contribuições para a historiografia.

Para repensar a História do Pensamento Político: as contribuições dos historiadores da Universidade de Cambridge

Antes de analisarmos o contexto de surgimento da História do Pensamento Político desenvolvida pelos autores da Escola de Cambridge, cabe ressaltar que a História do Pensamento Político existe como uma disciplina desde início do século XX. Porém, neste período encontrava-se numa situação de inferioridade quanto a outras disciplinas, visto que possuía traços de uma disciplina auxiliar à Filosofia Política. Até os fins dos anos de 1920 não estava ligada aos currículos universitários. A autonomia da História do Pensamento Político, segundo Lopes (2002), através da configuração como um campo de saber específico e um território teórico dotado de fronteiras reconhecidas, passa a ser mais extensivamente estudada nas universidades a partir dos anos de 1930. Observa-se que ela estava então, inicialmente, vinculada diretamente à Filosofia e a outras áreas das ciências humanas e sociais.

O reconhecimento da História do Pensamento Político estará relacionado, primeiramente, como aconteceu no caso dos Estados Unidos, a uma função pedagógica preocupada com a prática da cidadania. Isso fica claro também no caso das universidades inglesas, como as universidades de Cambridge e Oxford, que, com a criação das cátedras das Ideias Políticas, tinham como um dos principais objetivos “fornecer elementos que contribuíssem para a

formação de uma consciência cívica, guiando com segurança os homens do presente na rota de um futuro mais estável, mais previsível, mais desembaraçado de imprevistos e convulsões” (LOPES 2002, p. 22). Este aspecto pedagógico é mais claramente entendido se observarmos as circunstâncias históricas do período, uma vez que o debate no campo político se encontrava diretamente afetado pelas experiências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Revolução Russa (1917).

Contudo, apesar de na primeira metade do século XX se verificar, de forma mais geral, a ascensão da História das Ideias, como aponta Peter Burke (1995), o estudo da História do Pensamento Político não iria se desenvolver de forma dominante nem uniforme nos principais centros universitários ocidentais. Comparado à Inglaterra e aos Estados Unidos, o reconhecimento institucional da História das Ideias Políticas ocorrerá na França mais tardiamente. A primeira cátedra de História das Ideias Políticas na França foi criada somente em 1943.

Na França se desenvolveria a denominada Escola dos *Annales* no ano de 1929, tendo como figuras fundadoras Marc Bloch e Lucien Febvre, membros da primeira geração dos *Annales*. É necessário apontar que há grandes diferenças entre as três gerações dos *Annales*. Cabe, ainda, ressaltar que referente aos historiadores da terceira geração existe a discussão se ela seria ou não uma herdeira do movimento dos *Annales* devido as suas profundas rupturas com as gerações anteriores. Porém, apesar das descontinuidades entre as três gerações, François Dosse (1992) nos demonstra algumas continuidades entre elas, dentre as quais se destaca o caráter de “recusa do político”, característica tanto dos fundadores dos *Annales* quanto dos historiadores da segunda e da terceira geração.

Entretanto, o diálogo com o universo da política nas pesquisas dos historiadores franceses não era plenamente inexistente, já que, pelo menos nos trabalhos de alguns nomes da Escola dos *Annales*, o universo político não havia sido deixado de lado:

Realça Falcon que os estudos sobre a esfera do político – na qual se insere com muita ênfase a história das ideias – durante a grande voga da Escola dos *Annales* podem até não ter desfrutado de prestígio – o que é notório – mas não haviam baixado completamente ao limbo das sombras, já que autores como Bloch, Lefebvre, Goubert, Duby, Mandrou e outros não excluíaam a dimensão política em suas pesquisas (LOPES, 2002, p. 24).

Através do viés pedagógico da época, os autores clássicos eram estudados com fins a compreender os elementos da atualidade. Este tipo de leitura pragmática será criticada por alguns autores, dentre os quais, pode-se mencionar Quentin Skinner, John Pocock e John Dunn. Passemos, então, à análise do caso específico desses historiadores ingleses ligados à Universidade de Cambridge para compreendermos as suas contribuições e a reviravolta teórico-metodológica proposta por eles. Ademais, destacaremos, mais especificamente, os apontamentos de Skinner devido ao fato dele ter sido, dentre os autores citados, o que mais se dedicou às questões do método.

Estes autores teceriam críticas às leituras dos pensadores clássicos ligada a uma concepção de História ainda herdeira do legado da História como mestra da vida (*magistra vitae*).⁷ Esse tipo de concepção julga ser necessário o conhecimento das ações e das ideias de autores passados para que sirvam de guia de conduta dos homens do tempo presente. Trata-se de uma visão que defende uma leitura das obras clássicas (a leitura do passado como um todo) enraizada no presente, pois estes autores nos ajudariam a compreender os problemas da atualidade.

Obviamente que o conhecimento do processo histórico e a leitura dos autores clássicos possuem uma grande importância.

⁷ “História magistra, se a formulação é latina e vem de Cícero (abordando o orador), sua concepção é já grega. Forma-se no século IV a.C., ou mesmo no V, com Tucídides e a definição de sua obra como um *ktêma* para sempre. Mais tarde, a história se apresenta como uma coletânea de exemplos” (HARTOG, 2003 p. 13). Para compreender melhor essa concepção de História, suas origens e heranças na historiografia ocidental ver as obras: *Evidência da história: o que os historiadores veem* de François Hartog e *Futuro e Passado: contribuição a semântica dos tempos históricos* de Reinhart Koselleck.

Porém, o que estes os historiados ingleses estavam direcionados a defender é a necessidade de considerarmos a historicidade dos intelectuais estudados para entendermos quais eram as problemáticas e contradições de suas épocas, como eles se defrontaram com elas, e assim levantaram certas questões e desenvolveram suas reflexões em seus escritos.

Portanto, homens como Aristóteles, Maquiavel e Rousseau seriam, como não poderiam deixar de ser, homens do seu tempo e estariam ligados a questões históricas datadas, inseridas em um determinado lugar e período. Essa perspectiva busca quebrar a ideia que tenta ver nos autores clássicos um constante diálogo entre eles. Pensar desta maneira poderia nos levar a acreditar que um debate intemporal sobre questões universais ligaria Aristóteles, Maquiavel e Rousseau, como se os problemas e as questões da época de cada um fossem iguais. Apesar destes autores terem se debruçados sobre algumas temáticas em comum, como os regimes políticos e as teorias das formas de governo, o modo como essas temáticas foram abordadas em contextos e épocas diferentes não poderiam ter sido semelhantes. Com isso, as questões levantadas e, sobretudo as respostas a estas questões, iriam variar dependendo da historicidade de cada autor.

Concordamos com Baumer (1977), no fato de que existem algumas temáticas dentro da construção de um sistema filosófico que acabam se relacionando, como a reflexão sobre Deus, a História, a Natureza, a Sociedade, e o Homem (que seriam para Baumer os temas relacionados às questões perenes), e seria difícil pensar em uma delas sem relacioná-las com as outras. Entretanto, essas temáticas em comum, abordadas por homens de historicidades diferentes, não necessariamente faz com que estes homens estejam em um constante diálogo. Para a vertente desses historiadores ingleses, a preocupação com a historicidade de cada autor poderia nos fornecer uma maior inteligibilidade quanto às suas teorias, já que estaríamos preocupados em ligar as ideias de um determinado autor focando o seu lugar de elaboração.

Como nos demonstra Richard Tuck, no decorrer da década de 60,

vários historiadores do pensamento político (por coincidência agradável e conveniente muito deles vinculados à Universidade de Cambridge) publicaram suas reflexões de caráter geral sobre sua atividade profissional. Três destes ensaios conseguiram uma reputação duradoura – *The History of Political Thought: A Methodological Enquiry* de Jonh Pocock; *The Identity of the History of Ideas*, de Jonh Dunn, e *Meaning and Understanding in the History of Ideas* de Quentin Skinner. E desses três foi o de Skinner que provocou mais discussão em parte devido a sua extensão e abrangência muito maiores, mas, sobretudo porque ao contrário de Pocock e Dunn ele tornou seus objetivos muito precisos e especificou-os (TUCK, 2011, p. 279).

No texto *Meaning and Understanding in the History of Ideas* (1969), Quentin Skinner desenvolve uma argumentação crítica a duas linhas dominantes que atuavam sobre a escrita da história do pensamento político, seriam elas: uma corrente pautada em um textualismo a-histórico, e a outra baseada em um contextualismo redutor, sobretudo marxista.

Sobre esta questão, compreendemos que Skinner está criticando não o marxismo como um todo, mas um determinado marxismo. Trata-se de um marxismo vulgar,⁸ que julga serem os elementos da superestrutura – as instituições jurídicas e políticas, o modo de representação religioso, filosófico e de qualquer natureza de um dado contexto histórico – um puro reflexo da base material.⁹

⁸ Para uma melhor compreensão do denominado marxismo vulgar, ver a definição de Eric Hobsbawm no artigo *O que os historiadores devem a Marx* (HOBSBAWM, 1997, p. 206-209).

⁹ A metáfora do edifício – base (infraestrutura) e superestrutura – é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infraestrutura) condiciona a existência e as formas do Estado e da consciência social (a superestrutura). Na base, encontram-se as relações sociais de produção que estão diretamente ligadas com as forças produtivas. Na superestrutura, encontram-se os elementos do campo cultura, assim como as instituições como o Estado, a polícia, a igreja, o exército, os partidos, os sindicatos, o parlamento e também as ideias (BOTOMMORE, 1988, p. 58).

Com isso, as ideias seriam explicadas através de uma determinação direta de um dado contexto econômico-social. Este tipo de marxismo redutor e determinista não atua pautado numa visão dialética. Como ressalta Débora Vogt,

embora Skinner contraponha-se a dois modos correntes de se fazer história das ideias, um “contextualista” e outro que pressupunha a “autonomia do texto”, suas argumentações se dirigem sobretudo à metodologia dos textualistas, mais corrente entre os historiadores do pensamento (VOGT, 2011, p. 93).

Skinner irá propor uma terceira via¹⁰ para a escrita da história do pensamento político, desenvolvendo o denominado contextualismo linguístico, que dentre suas influências mais diretas podemos citar o pensamento histórico de Robin Collingwood,¹¹ e a filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein e de John Austin. Utilizando a esfera linguística como elemento primordial em sua análise, Skinner teria usado “em sua linha interpretativa, a visão de John Langshaw Austin, segundo a qual ‘é possível fazer coisas com palavras’ e a de L. Wittgenstein, que ‘palavras são atos’” (VOGT, 2011, p. 88).

O contextualismo linguístico colocou em xeque a leitura pragmática dos grandes nomes da filosofia política. Não porque um Aristóteles ou um Rousseau não tenham importância, ou nada possam contribuir para uma leitura da contemporaneidade, mas pelo fato destes autores, ao escreverem seus textos, estarem em

¹⁰ “O que Skinner propõe não é um “meio termo”, um caminho do meio entre as duas formas de pensar, ele coloca a história das ideias de maneira nova sem se propor herdeiro dessas formas de pensamento, que considera inadequada” (VOGT, 2011, p. 93).

¹¹ “Segundo Collingwood, a interpretação das ideias passadas seria possível porque, escapando da ação corrosiva do tempo, o pensamento tornar-se-ia matéria acessível em diferentes épocas, pois para além de um sentido do texto, poderia revelar-nos uma intenção, ou seja, que “efeitos” sociais o autor pretendia produzir com seu escrito. O contextualismo de Skinner deriva diretamente dessa linha de interpretação” (LOPES, 2011a, p 181). Nas palavras do próprio Skinner: “ainda me recordo do quão impressionado fiquei ao ler pela primeira vez a *Autobiografia* de R. G. Collingwood, onde ele afirma que a história de todas as ramificações da filosofia carece de um objeto estável, na medida em que as perguntas bem como as respostas mudam continuamente” (SKINNER, 1999, p. 84).

debates com questões demarcadas pelas circunstâncias de suas épocas, e não das nossas.

Por mais que um autor possa tentar ter se inserido em um debate para além do seu tempo, seus escritos estariam endereçados a indivíduos de sua época. Então, a crítica dessas leituras pragmáticas deve ser entendida como um convite à reflexão, que cabe a nós mesmos pensarmos o tempo presente. Podemos pensar com Rousseau, Marx ou qualquer outro autor, mas não somente através de um determinado autor sem uma leitura que não leve em conta a historicidade dele, pois não encontraremos nestes autores respostas prontas para os problemas de nossa época. O próprio Skinner (2014) afirmava em uma entrevista¹² que “por causa das questões colocadas em textos do pensamento político não serem as mesmas que as nossas questões, devemos aprender a pensar por nós próprios.”

Para embasar a crítica à ideia de existir um suposto contínuo debate entre os autores da denominada tradição filosófica ocidental, os pressupostos do contextualismo linguístico buscam entender os escritos dos autores estudados como fontes datadas, que devem ser interpretadas nos seus próprios termos. Outro elemento que será proposto por Skinner é a reflexão sobre a possível intencionalidade do autor com a publicação de seus escritos, pensar de que forma o escritor buscava intervir em sua sociedade. A este respeito, Lopes salienta que

o contextualismo linguístico por ele defendido colocou sob suspeita a chamada ‘filosofia perene’, perspectiva um pouco claudicante daqueles especialistas que tendiam para a articulação muitas vezes descabida dos problemas do presente com a interpretação do passado. De fato, uma das questões fundamentais enfrentadas pelo contextualismo linguístico foi ter percebido que, das duas uma: ou a história das ideias políticas se engessava de vez na procura incessante e equivocada do sentido atual e do valor prático da

¹² Entrevista completa está disponível no link: <<http://formadevida.org/qs Skinner rfdv4/>>. Acesso em 20/07/2018.

tradição clássica, que de Platão a Marx parecia formar um circuito fechado de interlocutores privilegiados em contínuo diálogo; ou assumia ‘atitude histórica’ reconhecendo a natureza incontornavelmente datada de suas fontes. Desse modo, a História do Pensamento Político deveria apreender as reais preocupações de um Aristóteles, de um Maquiavel, de um Rousseau, de um Montesquieu, por exemplo, naqueles elementos que revelassem à posteridade as intenções de um escritor político confrontando-se com as questões que foram próprias de sua época (LOPES, 2011a, p. 5).

A História do Pensamento Político estava, até então, preocupada em extrair o valor intemporal das ideias, voltando seus olhares para as ideias de autores que tinham alguma repercussão no presente. Desta forma, vários autores considerados menores eram deixados de lado, voltando-se, assim, para os escritores mais renomados. Os historiadores da Escola de Cambridge chamaram atenção para a importância de também se estudar os autores considerados menores, bem como para a possibilidade de podermos “aprender por olhar para mundos completamente diferentes do nosso mundo e do seu sistema de crenças e práticas.”¹³

Desta forma, uma concepção como a teoria do direito divino dos reis defendida pelo teólogo-político francês Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704), por exemplo, não seria indigna de estudo, pois o historiador se voltaria a ela não para encontrar respostas e caminhos para as questões do dia, mas, ao invés disto, enquadrando-a em seu próprio tempo buscaria compreender um universo de ideias que é radicalmente diferente do nosso.¹⁴

Essa preocupação com a inserção da obra no seu devido local explica-se pelo fato de que fora do seu contexto um dado texto pode ser (e geralmente é) interpretado de forma arbitrária, correndo-se

¹³Entrevista com Quentin Skinner completa no link: < <http://formadevida.org/qskinner1fdv4/> >. Acesso em: 20/07/2018.

¹⁴ Temos como um bom exemplo a pesquisa desenvolvida pela professora Maria Izabel Oliveira, que pode ser encontrada no livro *O Príncipe Pacífico: Bossuet, Luís XIV e Antônio Vieira*.

o risco de, muitas vezes, alegar a determinado autor afirmações e posições que ele nunca pensou em dizer, ou mesmo nem poderia ter feito. Esse desafio está presente no próprio ofício do historiador das ideias, haja vista que ao analisar um texto devemos tomar cuidado, e não se contentar com aquilo que ele “aparentemente diz quando apanhado fora de seu ambiente natural. Isso porque aquilo que um texto afirma ao leitor atual pode não coincidir, e frequentemente não coincide, com o que quis afirmar o autor” (LOPES, 2011a, p. 6).

Seguindo as contribuições do contextualismo linguístico, devemos, para tentarmos reconstituir um sentido original de um texto político, constantemente relacioná-lo ao contexto histórico ao qual foi produzido. Para tanto, se possível, devemos seguir uma série de diretrizes, tais como: investigarmos a formação do autor; buscarmos saber a classe social na qual ele estava inserido e como dialogava com ela; considerarmos a conjuntura na qual a obra foi produzida, se foi um escrito circunstancial ou não; identificarmos se o texto analisado se trata de uma obra de maturidade ou juventude do autor; refletir sobre os possíveis interesses intelectuais e políticos do autor; familiarizar-nos com o vocabulário político da época, dialogando com as contribuições da História conceitual e várias outras questões ligadas tanto às estruturas internas do texto quanto aos elementos externos. De acordo com Lopes,

esse inventário de problemas historiográficos, esse questionário de dúvidas e de incertezas, da forma como aparece nos textos de Skinner, resume-se à seguinte indagação: o que escritores políticos como Maquiavel, como Hobbes ou, de uma maneira geral, como qualquer outro pensador político, “estavam fazendo” quando escreviam? (LOPES, 2011b, p. 69).

Uma das críticas mais endereçadas à forma de atuação de Quentin Skinner se refere a sua proposta de se buscar a intenção que o autor teve ao elaborar a obra que é o objeto de análise. Obviamente que a intenção de Rousseau não pode ser buscada de forma pura, pois o historiador não tem como adentrar no universo

psicológico do autor ou mesmo fazer questionamentos diretos ao filósofo estudado. Porém, por mais que não se possa alcançá-la de forma plena, deve-se ter, segundo essa perspectiva, a intencionalidade como um elemento presente no horizonte da pesquisa histórica.

Skinner (2014) rebate as críticas afirmando que foi mal interpretado neste ponto, pois, quando trata de intenção e significado do texto, ele estava se referindo aos denominados atos de fala, no sentido de que as “intenções são formas de descrever ações. A intenção com que agi identifica o acto como pertencente a um certo tipo de actos. A intencionalidade está na ação.”¹⁵

Na filosofia da linguagem utilizada pelos historiadores de Cambridge, os atos de fala são entendidos como os efeitos produzidos pelo discurso. O contextualismo linguístico propõe uma análise dos enunciados do texto, levando-se em conta as reações que o autor teria pretendido desencadear no seu tempo. Para conseguir alcançar esses objetivos, os historiadores teriam que identificar as relações intertextuais, pois no trabalho de interpretação do texto essas relações intertextuais nos demonstrariam a “força ilocutionária” do discurso político do autor, já que poderíamos compreender as relações entre os discursos presentes no contexto do autor, e, assim, seus diálogos travados no interior do texto com outros tantos discursos.

Por isso, as relações intertextuais e as contextuais se interligam e são importantes no processo de interpretação dos textos, pois ao compreender o intelectual estudado como um autor historicamente localizado no tempo e no espaço estará se levando em consideração o fator do mesmo estar sendo movido por interesses circunstanciais. Sendo assim, não se deve buscar as prováveis intenções do autor somente no campo interior ao texto.

¹⁵ Entrevista completa no link: < <http://formadevida.org/qskinnerifdv4/> >. Acesso em: 20/07/2018.

Observemos abaixo os comentários de Quentin Skinner (2014)¹⁶ sobre alguns desses assuntos e a utilização de um exemplo, no caso o ato de acenar com as mãos, que em contextos diferentes teriam a intenção de desencadear ações totalmente distintas:

Intenções são formas de descrever acções. A intenção com que agi identifica o acto como pertencente a um certo tipo de actos. A intencionalidade está na acção. O acto de acenar os braços como forma de cumprimento é diferente de acenar os braços como forma de aviso, embora o gesto possa ser idêntico. Mas isso significa que se vamos ser capazes de discernir qual é o tipo de aceno, terá de ser em função de um contexto e de uma conjectura sobre o que esta pessoa está a fazer, isto é, o que está intencionalmente a fazer ao acenar os braços. Portanto, depois de se perceber que é assim que eu estou a pensar sobre intenções, não há objecção à minha formulação original excepto, naturalmente, no sentido em que depois sou normalmente mal interpretado como estando a construir um argumento sobre intencionalidade e significado, coisa que não faço. No entanto, penso que foi através de conversas com Annabel Brett, e certamente pela leitura do seu belo ensaio sobre história intelectual na colectânea *What Is History Now?*, que consegui perceber que uma boa maneira de proteger a minha posição seria dizer: ‘Bem, podem pensar que não demonstrei que a intenção de Hobbes no *Leviathan* era repudiar teorias republicanas de governo mas o *Leviathan* estabelece esse repúdio.’ Não há dúvida de que é esse o caso. Podemos dizer que isso é verdade sobre o texto e esquecer o autor ou, se regressarmos à terminologia de Wittgenstein e Austin, talvez pudessem dizer que eu não demonstrei o acto ilocutório que foi realizado, nomeadamente o acto de descredibilizar, mas demonstrei a força das acções. As acções têm a força de repudiar da mesma forma que o meu aceno pode ter a força de um aviso.

A proposta apresentada por esses historiadores ingleses proporcionaria um amplo debate no campo da História Política, apresentando uma gama de desafios presentes no processo de análise dos textos. A proposta do contextualismo linguístico delega

¹⁶ Idem

ao historiador um árduo trabalho de pesquisa, que, sem dúvidas, se bem utilizado pode proporcionar um bom resultado. Segundo Skinner (1999, p.11), “um mérito que assim me atrevo a apontar no método que descrevi é que se for praticado com sucesso, poderá começar a dar-nos uma história da teoria política de caráter genuinamente histórico”.

Considerações Finais: O materialismo histórico dialético como um guia para pensar os desafios da História Intelectual.

Apresentaremos algumas reflexões desenvolvidas a partir do marxismo que entendermos ser de grande importância para pensarmos os desafios presentes na escrita da história intelectual, e na escrita da história de forma geral.

Com o “esmigalhamento” ocorrido no universo historiográfico apresentado por François Dosse no livro *a História em Migalhas*, o fazer historiográfico tornou-se cada vez mais especializado e fragmentado. O historiador voltando-se a novos temas, novas abordagens e novos objetos de estudos, deixou de lado a tradicional História Política e passou-se a se direcionar com mais afinco para à História Social e a História Cultural. Os estudos historiográficos passaram a dar conta de debates bem específicos, em que geralmente os frutos dos estudos são compartilhados somente com os pares, os especialistas no assunto. Com isso, o importante diálogo entre as pesquisas, a relação do universo particular do objeto de estudo com as totalidades em que está inserida passou a ser cada vez mais rara. Se a história é entendida como um processo, tal como o é na visão de Marx, no qual nenhum fato histórico estava predestinado a ser de tal forma e não de outra, podemos então, se pensarmos numa perspectiva de totalidade, tentar dialogar os estudos historiográficos independentemente de suas áreas e temáticas.

A proposta de rompimento com o universo meramente particular de um dado campo de estudo pode fornecer uma reflexão importantíssima para apreendermos esses processos históricos e

assim reunificarmos o diálogo entre os estudos que hoje em dia podem parecer que nada têm a ver um com o outro. Em suma, é necessário compreender que se a história é mesmo processual, os estudos historiográficos devem conseguir dialogar entre si para que possamos almejar uma maior apreensão das complexidades características dos processos históricos. Sem o diálogo entre as partes fica difícil conseguir apreender os fenômenos históricos em suas devidas complexidades.

Dito isso, no universo da História Intelectual, julgamos que dois elementos são essenciais a ele: a totalidade a interdisciplinaridade.

O marxismo, através de uma herança hegeliana, aponta a importância tanto da historicidade quanto da totalidade. Pensar historicamente seria pensar a história como processo, no qual não há predestinação na história e nem uma visão metafísica dá as ordens, pois, a dialética é o centro da reflexão. Então, a clássica reflexão sobre as relações entre a estrutura e a superestrutura, se pensada dialeticamente, pode, no universo da História Intelectual, render bons frutos para aqueles que se direcionarem a analisar os textos políticos. Indo por este caminho pensar-se-ia que não são as ideias que fazem os homens, mas elas são frutos de um complexo processo de formação do ser social que irá determinar o campo intelectual de um dado autor. Assim, a formação do indivíduo, sua historicidade, a classe social na qual estava inserido e a forma como ele irá dialogar com as forças produtivas, tudo isso irá influenciar a forma como ele irá reproduzir a sua vida material e intelectual.

É importante lembrarmos, como nos afirmam Marx e Engels na *Ideologia Alemã*, que dialeticamente “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (2007, p. 43) e assim, os homens, fazem é claro a história, são atores de sua própria história, porém, “não o fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas” (MARX, 2008, p. 207).

Esses apontamentos nos levam a pensar a questão da historicidade e da totalidade. É preciso deixar claro que deve haver um importantíssimo e imprescindível debate filosófico sobre a categoria totalidade visando os devidos cuidados com sua utilização. No entanto, de forma até mesmo simplificada, estamos nos reportando apenas a alguns pontos específicos da utilização dessa categoria, no caso o entendimento da totalidade como o fator que possibilita a compreensão do inter-relacionamento entre estrutura e superestrutura. Dizer isso requer assumir uma postura que aceita que não dá para entender uma instância sem a outra, sendo assim, não há como pensarmos os elementos superestruturais sem levarmos em conta a inter-relação destes com os elementos estruturais, e vice-versa. O diálogo é incessante, e as duas instâncias se influenciam de forma mútua.

Falar em uma perspectiva de totalidade requer também a necessidade do trato cuidadoso dos historiadores com os conceitos e categorias chaves dentro dessa totalidade, pois, estes não têm um significado pré-determinado. Se o todo tem suas estruturas e hierarquias, apenas a compreensão dessas estruturas dialéticas pode nos permitir vislumbrar o conhecimento de fato da totalidade, já que “se determinado fato é um todo composto de partes, leis e relações conectadas entre si e em movimento, resulta que a desarticulação e a fragmentação desse todo opera uma amputação do mesmo e elimina a possibilidade de conhecê-lo como tal” (CARVALHO, 2007, p. 180-181).

Marx não escreveu uma obra específica sobre a questão do método, porém, sua metodologia pode ser notada na forma como encaminhou suas pesquisas e escreveu suas obras. Considerando que não encontraremos em Marx uma “receita de bolo” de como se fazer uma pesquisa em história, vejamos uma grande citação sua na qual são expostas algumas questões apresentadas até o momento, como: a preocupação com o trato das categorias; as estruturas dialéticas do objeto de estudo (no caso dele o modo de produção capitalista); a possibilidade de se chegar do particular ao todo e a

procura das relações centrais que constituem a essência de uma totalidade (uma realidade concreta e complexa). Nos próprios termos de Marx,

Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por sua população, pela divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos produtivos, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece justo começar pelo real e concreto, pela verdadeira suposição; assim, por exemplo, na economia, pela população que é a base e o sujeito da ação social da produção em seu conjunto. Contudo, se examinarmos com maior atenção, isto se revela um procedimento falso. A população é uma abstração caso deixe de lado, por exemplo, as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se desconheço os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, os preços etc. Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançado este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (Marx, 2008, p. 257-258).

Isso explica porque um pesquisador que esteja voltado à totalidade provavelmente não estaria demasiadamente preocupado com as classificações que sua pesquisa pode receber. Pois, por exemplo, existiria uma história da cultura separada da instância política e econômica? Acreditar numa possibilidade de História totalizante ajuda a almejarmos o diálogo tão necessário entre os distintos campos da esfera social.

Dito isso, acreditamos que tanto a interdisciplinaridade quanto a totalidade parecem ser um desafio para os historiadores, porém, parece ser também um bom caminho a ser seguido no processo de escrita da História. Dentre os vários olhares possíveis,

apresentamos resumidamente o uso teórico do Marxismo como uma saída para algumas armadilhas encontradas no decorrer da pesquisa em História Intelectual.

Referências

BAUMER, Franklin. L. **O pensamento europeu moderno**. Séculos XVII e XVIII. Vol. I. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTTOMORE, Tom (Org). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. São Paulo: UNESP, 1995.

CARVALHO, Edmilson. A Totalidade como Categoria Central na Dialética Marxista. **Revista Outubro**, Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo: n. 15, 2007.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**. Tradução Dulce A. Silva Ramos. São Paulo: Ensaio, Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1992.

FALCON, Francisco. História das Ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história** – ensaios de teoria e metodologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

HARTOG, François. **Tempo, História e Escrita da História: a ordem do tempo**. Revista de História. São Paulo, v. 148, n.1, p. 09-34, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KIRSCHNER, Tereza; LACERDA; Sonia. Tradição intelectual e espaço historiográfico ou por que dar atenção aos clássicos. In: LOPES, Marcos

Antônio (org.). **Grandes nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2005.

LOPES, Marcos. **Aspectos teóricos do pensamento histórico de Quentin Skinner**. *Kriterion*, vol.52, no.123, Belo Horizonte, June 2011a.

_____. A história das ideias segundo Michel Foucault e Quentin Skinner. **Mediações**, Revista de ciências sociais, vol. 9-n. 1/2004, p. 83-99.

_____. **Para ler os clássicos do pensamento político**: um guia historiográfico. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. Interpretações de textos: algumas notas esparsas sobre a história do pensamento político. *Historiae*, Rio Grande, 2 (2): p. 65-73, 2011b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: Karl Marx. **A Revolução Antes da Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, Coleção Assim Lutam os Povos, 2008.

OLIVEIRA, Maria Izabel Barboza de Moraes. **O príncipe pacífico**: Bossuet, Luís XIV e Antônio Vieira. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2013.

SILVA, Helenice Rodrigues da. A História Intelectual em questão. In: LOPES, Marcos Antônio (org.). **Grandes nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2005.

SIRINELLI, J.- F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Entrevista com Quentin Skinner. Primeira parte. Sobre significado e método. In: Forma de Vida. **Revista do Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**. Edição

nº 4, maio de 2014. In: <http://formadevida.org/qskinner1fdv4/> acesso em: 20/07/2018.

SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

TUCK, Richard. História do pensamento político. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

VALERY, P. **Variedades**. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VOGT, Débora Regina. A linguagem como intervenção política: uma análise sobre a contribuição de Quentin Skinner. In: **Aedos**, num. 7, vol. 3, Fevereiro, 2011, p. 84-96.

Sobre os autores

Ana Carla Vale Lago

Possui Especialização em Educação pela Faculdade Einstein-FACEI (2015), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2009), Especialização em Gestão Educacional e Escolar Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Informática na Educação (IFMA). Graduada em Pedagogia FSF (2006). Professora substituta da Uema (desde 2017). Possui o cargo de Professora do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Luís-MA, Professora da Faculdade Santa Fé no curso de Pedagogia e Letras e da pós-graduação, professora pesquisadora no curso de Pedagogia a distância no Núcleo de Educação a distância na UEMANET, Atua como tutora a distância no curso de Pedagogia no Núcleo de Educação a distância na UEMANET na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, atuou como professora programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão.

Esmênia Miranda Ferreira da Silva

Mestranda em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS/UFMA). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Império. Leciona há mais de dois anos no Colégio Militar Tiradentes em São Luís/MA.

Jonilson Costa Correia

Possui graduação em Hotelaria pela Universidade Federal do Maranhão (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2010) - Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018) na Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana. É professor Adjunto III do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência nas áreas de Hotelaria, Turismo e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: hotelaria e turismo, saberes e formação de professores no ensino superior, trabalho e educação, com ênfase na formação de trabalhadores e inserção de egressos no mercado de trabalho. Coordenador do Núcleo de Projetos e Pesquisas em Hotelaria. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica - GPQE no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Maria da Graça Reis Cardoso

Possui graduação em Turismo pela Universidade Federal do Maranhão (1997) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão com a pesquisa Educação em áreas remanescentes de quilombos: realidade educacional das comunidades negras de Castelo e Cajueiro no município de Alcântara-MA. (2005). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Maranhão com atuação no Curso de Turismo . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunidades quilombolas, etnicidade, turismo, e patrimônio afro-brasileiro. Atualmente membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB e membro do grupo de pesquisa Patrimônio Cultural.

Mariana Pinheiro de Sousa

Especializando-se em Ensino de História do Brasil: Cultura e Sociedade pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em História (Licenciatura) pela UEMA (2017), desenvolveu, sob orientação do Prof.Dr. Fabio Henrique Monteiro da Silva (UEMA), a pesquisa de monografia intitulada: QUE O ENCANTO NÃO ACABE NA QUARTA-FEIRA DE CINZAS: as singularidades carnavalescas carioca e ludovicense (SÉC. XVII-XX), defendida em 2016. participou do Projeto Mais Educação no Cintra (2017-2018). Atua como professora do Ensino Médio da Rede Privada de São Luís. Tem interesse nos seguintes temas: Cultura Popular, Carnaval, Ensino, Educação, Poder, Política, Memória, Identidade, História do Maranhão.

Marcelo de Sousa Araujo

Doutorando em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes, pela Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS/UFMA), atuando na linha de pesquisa: Linguagens, Religiosidades e Culturas. É Mestre em Cultura e Sociedade (2012) - PGCULT/UFMA - e possui Graduação em História Licenciatura Plena (2005), pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem experiência na área de História e Antropologia, com ênfase em estudos relacionados, sobretudo a comunidades rurais, trabalhando com as seguintes temáticas: Identidade, Memória, Festas, Cultura Popular, Etnicidade e Teorias do Conhecimento. Membro do Núcleo de Estudos do Pensamento Socialista (NEPS/ UFMA), atuando na linha de pesquisa: Marxismo e Sociedade, coordenada pelo Prof.Dr Baltazar Macaíba de Sousa. Atualmente é professor da Faculdade Santa Fé ministrando as disciplinas de História do Brasil República e História Antiga. Também, na Faculdade Santa Fé foi coordenador do Curso de História de 2014 a 2016, participando do processo de reconhecimento do curso junto ao Ministério da Educação (MEC).

Marcio Henrique Baima Gomes

Meste em Ensino, História e Narrativas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Narrativas - PPGHEN - UEMA. Especialista em Docência no Ensino Básico

e Superior pelo Instituto Superior Franciscano - IESF. Graduado em História - Licenciatura Plena pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2006). Atualmente é professor do Ensino Médio - Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e da rede Municipal de Paço do Lumiar, Ensino Fundamental - séries finais. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e Currículo.

Nelson Gaspar da Silva

Graduado em Licenciatura em Filosofia – Universidade Estadual do Maranhão. Especialização Gestão Educacional e Escolar – Universidade Estadual do Maranhão

Paulo Henrique Matos de Jesus

Cursa Mestrado Acadêmico em História Social no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS-UFMA), integrado à linha de pesquisa Poderes, Políticas e Sociabilidades. Possui Especialização em Gestão da Educação pela Faculdade Einstein (FACEI), Salvador, Brasil. Graduação em História Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão (2004) e CURSO ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA - LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA E FILOSOFIA pela FACULDADE LATINO - AMERICANA DE EDUCAÇÃO (2012). É professor de História da Rede Municipal de Ensino (São Luís) e professor de História - Colégio Batista Daniel de La Touche. Dedicar-se à pesquisa sobre Educação, com ênfase em educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade; Políticas Públicas de educação e Segurança Pública; História Social do Trabalho; História do Crime, Polícia e Justiça Criminal. Pertence ao GEPEPGE - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, da Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Núcleo de Estudos de Estado, Segurança Pública e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (NEESS-UFMA). Integrante do Núcleo de Estudos de Poderes e Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas (POLIMT/PPGHIS-UFMA). Atua na Educação Básica, Cursos de Graduação e Pós Graduação.

Ruan Claudio da Silva Rosa

Possui graduação em História Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão (2015) e mestrado em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (2018). É Membro do Núcleo de Estudos do Pensamento Socialista (NEPS/UFMA), atuando na linha de pesquisa: Marxismo e Sociedade, do grupo de pesquisa: Poderes e Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas; (POLIMT), atuando na linha de pesquisa: Ideias políticas, e também, é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau UFMA (GEPI Rousseau UFMA). Atualmente pesquisa o poder soberano e a natureza da soberania na obra de Jean-Jacques Rousseau.