

Ateliê de História

Departamento de História ISSN 2358-4440 Volume 06, nº2, 2018



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Reitor: Miguel Sanches Neto

Vice reitor: Everson Augusto Krum

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

Diretora: Silvana Oliveira

Diretor Adjunto: Roberto Edgar Lamb

Departamento de História

Chefe: Marco Antônio Stancik

Adjunto: Niltonci Batista Chaves

Revista Ateliê de História UEPG (Departamento de História
- Universidade Estadual de Ponta Grossa).

Ponta Grossa, PR, 2018-131p.

Volume 06, nº2, 2018

Editores

Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG)

Marco Antonio Stancik (UEPG)

Edson Armando Silva (UEPG)

Francieli Lunelli Santos (NUTEAD/UEPG)

Conselho Editorial

Amanda Cieslak Kapp

Cláudio Luiz Denipoti

Myriam Janet Sacchelli

Niltonci Batista Chaves

Projeto gráfico e criação capa

Edson Gil Santos Jr.

Diagramação

Edson Gil Santos Jr.

Pareceristas ad-hoc deste número

Ancelmo Schörner
Angela Ferreira
Caroline Dähne
Cláudio DeNipoti
Dulceli de Lourdes Estacheski
Fabio Luciano Iachtechen
João Davi Minuzzi
Karen Jensen Ruppel da Silva
Luis Fernando Cerri
Maria Julieta Cordova
Paulo Eduardo Mello
Rosângela W. Zulian
Vanessa Chucailo
Valter Martins

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

APRESENTAÇÃO.....	09
A CONSTRUÇÃO DO GINÁSIO BARÃO DE ANTONINA DE MAFRA (1930-1950)	
Noeli Feger Girolimetto Kohler Rosemari Portes e Bruna Alves Lopes	13
ANÁLISE ICONOGRÁFICA DA REPRESENTAÇÃO AFRICANA NA COLE- ÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA.DOC	
Éleni Lima Vágula e Jessica Carolina de Oliveira	25
ENTRE MÉDICOS, MATERNIDADE E LOUCURA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE “PSICOSE PUERPERAL”. RIO DE JANEIRO DÉCADA DE 1920	
Juliana Santos Oliveira e Georgiane Garabely Heil Vázquez	41
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA: MEMÓRIAS DE MULHERES DE RIO NEGRO-PR SOBRE O ACESSO AO ENSINO FORMAL (1946 – 1964)	
Danila Gomes Corrêa, Emian Ruthes Galvão e Bruna Alves Lopes	57
AS VIAGENS DE AUGUST DE SAINT-HILAIRE (1820 E 1821) E SUAS NAR- RATIVAS SOBRE OS GUARANIS DOS SERTÕES MERIDIONAIS	
Jessica Caroline de Oliveira e Amanda Cieslak Kaap	73
ENTRE O OUTORGANTE E O OUTORGADO: A COMPRA E VENDA DE TERRAS POR DESCENDENTES DE IMIGRANTES ITALIANOS EM IRATI-PR (PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX)	
Regiane Maneira e Hélio Sochodolak	89
A PRESENÇA KAINGANG NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA (2010-2018) ANALISADA SOB A ÓTICA BIBLIOGRÁFICA ALIADA À HISTÓRIA ORAL	
Michelly Bohatch Markowcz, Vilson Luis Markowcz, Jayne Priscilla Pastori e Aila Villela Bolzan	101
TEORIA DO CONHECIMENTO E TEORIA DA HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E RÜSEN	
João Elter Borges Miranda e Willian Cipriani Barom	111

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O JUDÔ NO BRASIL A PARTIR DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (2010-2018) Fabiana Fatima do Prado Sedelak Pinheiro e Francieli Lunelli Santos	121
RAÍZES QUE SOBREVIVEM: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRADIÇÃO DA BANANICULTURA NA CIDADE DE CORUPÁ - SC (1994 - 2017) Gisele de Lorena e Vanderley de Paula Rocha	129
PROJETO DE PESQUISA: O POVO FLANA NAS RUAS: TENSÕES DISCURSIVAS NA BUSCA POR UMA IDENTIDADE (PONTA GROSSA / PARANAGUÁ 1910-1920) Alvicio Vicente da Rocha e Niltonci Batista Chaves	143
PROJETO DE PESQUISA: A TRAJETÓRIA DE CANDIDO DE MELLO NETO (1933-2000): ESTUDO SOBRE UM MÉDICO PSIQUIATRA EM PONTA GROSSA - PR Juliana Bellafronte Silva e Maria Julieta Weber Cordova	151
PROJETO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE SOCIABILIDADE EM UMA COOPERATIVA DE RECICLAGEM DE PORTO AMAZONAS/PR Lillian Cristina Cruvinel Torres e Robson Laverdi	157
PROJETO DE PESQUISA: A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NOS CURRÍCULOS DE SÃO PAULO E PARANÁ Nathalia Fernandes Vieira e Paulo Eduardo Dias de Mello	165
PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES DA CRIMINALIDADE FEMININA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX EM CURITIBA Marcela Cantini de Lima Ferreira e Roberto Edgar Lamb	173



APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que lançamos novo número da Revista Ateliê de História UEPG congregando trabalhos de conclusão dos cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado presencial e do Curso de Especialização Lato sensu, História, Arte e Cultura, além de projetos de pesquisa apresentados ao Programa de Pós-graduação em História, ofertados pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O principal objetivo da publicação continua sendo a divulgação dos trabalhos dos discentes dos referidos cursos ligados ao Departamento de História, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Privilegiando sempre trabalhos que envolvem História Local, esta publicação também conta com diversas pesquisas que são fruto desta perspectiva.

Abrimos esta edição com o texto de Noeli Feger Girolimetto Kohler e Rosemaria Portes que analisaram a história do Ginário Barão de Antonina, no município de Mafra, entre as décadas de 1930 e 1950. As autoras realizaram pesquisa qualitativa, documental, em que foram consultadas diferentes fontes históricas tal quais periódicos locais: (Jornal de Mafra e O Trabalho publicados na cidade de Mafra, Santa Catarina), o Boletim de Médias de Arguições e Trabalhos Práticos (1940), Ata de Inauguração (1937) e o Estatuto do Ginásio Barão de Antonina de Mafra (1936).

Já Eleni Lima Vagula realiza uma análise das representações de africanos e afrodescendentes na coleção de livros didáticos da disciplina de História, assinada pelo historiador Ronaldo Vainfas e utilizadas na rede estadual de educação do estado do Paraná.

Juliana Santos Oliveira é autora do texto intitulado “Entre médicos, maternidade e loucura: um estudo de caso sobre ‘psicose puerperal’. Rio de Janeiro década de 1920”. A pesquisa se baseia na análise de discurso de uma tese médica apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em dezembro de 1927 pelo médico graduando Aderval da França Gomes, nascido na Bahia.

Uma abordagem relacionada à temática Gênero também foi realizada por Danila Gomes Corrêa e Emian Ruthes Galvão, que, juntas assinam o manuscrito “Um olhar sobre a educação feminina: memórias de mulheres de Rio Negro-PR sobre o acesso ao ensino formal (1946 – 1964)”, através de fontes documentais do Grupo Escolar Barão de Antonina de Rio Negro, instituição de ensino na qual as participantes da pesquisa estudaram.

“As viagens de August de Saint-Hilaire (1820 e 1821) e suas narrativas sobre os Guaranis dos sertões meridionais” é o texto de autoria de Jéssica Caroline de Oliveira, a partir da Especialização em História, Arte e Cultura. A autora centrou-se em investigar as representações sobre os Guaranis narradas nos relatos de viagem de Auguste de Saint-Hilaire, tomando como fonte de pesquisa as viagens realizadas aos sertões meridionais, entre os anos de 1820 e 1821.

Regiane Maneira desenvolveu pesquisa sobre o processo de compra e venda

de terras por pessoas descendentes de imigrantes italianos que saíram da Colônia Balbino Cunha em Campo Largo-PR e se dirigiram para Irati-PR, especificamente para a localidade de Rio do Couro, no texto intitulado “Entre o outorgante e o outorgado: a compra e venda de terras por descendentes de imigrantes italianos em Irati-PR (primeiras décadas do século XX)”

Michelly Bohatch Markowcz e Vilson Luis Markowcz discorrem sobre “A presença Kaingang no município de Ponta Grossa (2010-2018) analisada sob a ótica bibliográfica aliada à história oral”, aliando documentação oficial, entrevistas e o contato com indígenas da referida etnia na cidade de Ponta Grossa.

João João Elter Borges Miranda e Willian Cipriani Barom discorrem sobre a “Teoria do Conhecimento e teoria da História: aproximações entre Habermas e Rüsen”. Um estudo sobre o estado do conhecimento acerca do judô foi desenvolvido por Fabiana Fatima do Prado Sedelak Pinheiro e Francieli Lunelli Santos, a fim de identificar e sistematizar os dados existentes e publicados na forma de teses, dissertações e artigos na BDTD, dentro do recorte temporal 2010 a 2018.

Finalizando a sessão “Artigos”, Gisele de Lorena e Vanderley de Paula Rocha apresentam o trabalho intitulado “Raízes que sobrevivem: uma reflexão sobre a tradição da bananicultura na cidade de Corupá - SC (1994 - 2017)”.

Acompanham esta edição os seguintes Projetos de Pesquisa apresentados ao Curso de Pós-Graduação de Mestrado em História nesta instituição: Alvicio Vicente da Rocha, “O povo flana nas ruas: tensões discursivas na busca por uma identidade (Ponta Grossa/Paranaguá 1910-1920)”;

Juliana Bellafronte Silva, com a proposta “A trajetória de Candido de Mello Neto (1933-2000): estudo sobre um médico psiquiatra em Ponta Grossa – PR”;

Lillian Cristina Cruvinel Torres propõe: Experiências e práticas de sociabilidade em uma cooperativa de reciclagem de Porto Amazonas/PR;

Nathalia Fernandes Vieira, a partir de “A história da América Latina nos currículos de São Paulo e Paraná”;

encerrando esta edição na seção “Projetos de Pesquisa, Marcela Cantini de Lima Ferreira apresenta o projeto “Representações da criminalidade feminina no final do século XIX e início do século XX em Curitiba”.

Desejando boa leitura, registramos nossos agradecimentos a todos(as) que contribuíram para a realização de mais este número de Ateliê de História UEPG.

Os Editores



Palavras - chave:
Educação, Ginásio Barão de
Antonina, Era Vargas.

Resumo: O presente artigo tem como propósito apresentar um estudo sobre a construção do Ginásio Barão de Antonina em Mafra-SC entre os anos de 1930 a 1950. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, em que foram consultadas diferentes fontes históricas tal quais periódicos locais: (Jornal de Mafra e O Trabalho publicados na cidade de Mafra, Santa Catarina), o Boletim de Médias de Arguições e Trabalhos Práticos (1940), Ata de Inauguração (1937) e o Estatuto do Ginásio Barão de Antonina de Mafra (1936). A consulta às fontes foi realizada na Biblioteca Pública Alzira Maria do Valle e no Acervo do Memorial do Ginásio Barão de Antonina. O referencial teórico sobre o tema da Educação Brasileira tem por base autores como Pilleti e Pilleti (1988), Romanelli (1998), Abreu (2010). Já quanto à história local, nos apoiamos nos trabalhos de Dequech (1967) e Martins (2009). Ao longo da pesquisa constatamos que a construção do Ginásio estava relacionada com o projeto de construção de uma identidade nacional no governo de Getúlio Vargas e que as elites locais utilizaram ferramentas (políticas, econômicas e sociais) que dispunham para criar um espaço de educação formal para seus filhos.

A CONSTRUÇÃO DO GINÁSIO BARÃO DE ANTONINA DE MAFRA (1930-1950)

Noeli Feger Girolimetto Kohler¹

Rosemari Portes¹

Bruna Alves Lopes¹

INTRODUÇÃO

O Ginásio Barão de Antonina de Mafra, implantado no dia 09 de março de 1937 foi a primeira escola de ensino secundário construída na cidade de Mafra⁴, em Santa Catarina. Tal feito possibilitou que os mafrenses concluíssem seus estudos na própria cidade, sem a necessidade de se deslocarem para outras localidades (DEQUECH, 1967 p.77).

Tendo em vista a importância desse estabelecimento de ensino para a cidade de Mafra, os objetivos dessa pesquisa podem ser evidenciados como: estudar o processo de construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, identificar os principais membros da Associação Mafrense de Ensino, mencionar os primeiros formandos do referido Ginásio e, por último, entender a articulação entre a construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra e o projeto nacionalista idealizado pelo governo Vargas para promover a “civilização” da nação brasileira, tendo como estratégia o campo educacional.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi realizada no acervo do Memorial do Ginásio Barão de Antonina de Mafra e na biblioteca Alzira Maria do Valle de Mafra, em Santa Catarina. Este espaço foi criado e organizado em 1996 pela professora e historiadora Marilda Ferigotti e conta com um rico acervo⁵.

Ao que diz respeito ao acervo ressaltamos a importância deste espaço para edificação da história local. Conforme Magueta (2014, p.5), os museus educacionais apresentam um amplo potencial para o estudo da história da educação, pois reúnem objetos que auxiliam na composição da materialidade escolar e, conseqüentemente, na construção de histórias sobre esses espaços de ensino tornando-se cada vez mais o centro de pesquisa no campo da história da educação.

Dentre as fontes do Memorial do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, analisamos o Estatuto da Associação Mafrense de Ensino (1936), a Ata de Inauguração (1937) e o Boletim de Médias de Arguições e Trabalhos Práticos (1940). Estas fontes documentais nos auxiliaram quanto à análise do perfil

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em História pela UEPG. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de OTCC. (2014-2018). E-mail: noeli_ika@hotmail.com.

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em História pela UEPG. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de OTCC. (2014-2018). E-mail: roseportes77@hotmail.com.

3 Orientadora Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG; mestre em Ciências Sociais Aplicadas e doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela mesma instituição de ensino superior.

4 O município de Mafra está localizado no planalto norte do Estado de Santa Catarina, sua fundação se deu em 08 de setembro de 1917, conforme estimativa do IBGE/2017 sua população é de 55.907 habitantes.

5 O acervo do Memorial do Ginásio Barão de Antonina de Mafra contém a secretaria, a sala do diretor, a sala dos professores que permanecem como na época de sua fundação. Além disso, há inúmeros documentos como fotografias, cadernetas de alunos, exames de admissão, documentos da fundação do Ginásio, materiais escolares e livros de estudo.

dos integrantes da Associação Mafrense de Ensino, bem como sua relação com o Ginásio recém-criado, relacionando os nomes dos associados com a posição social e influência na época estudada. Conforme Soligo (2008, p.22), explorar fontes documentais tradicionais possibilita não somente uma análise factual dos processos históricos, mas que o trabalho tenha um referencial crítico com possibilidades de relacionamento com fontes menos oficiais, como os jornais.

Nas proximidades do Memorial do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, se localiza a Biblioteca Pública Municipal Alzira Maria do Valle, onde se encontram o acervo de jornais publicado na localidade de Mafra, Santa Catarina. Tendo como marco inicial a década de 1930, utilizamos na pesquisa dois periódicos: O Trabalho, edição de 24 de maio de 1936; edição nº 115, ano III, 13 março 1937 e nº 109 ano III de 30 janeiro 1937. Além destes, analisamos o Jornal de Mafra, ano I nº 23 de 19 de outubro 1947. Estas fontes⁶ tratam do processo de construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra por meio do olhar da mídia local, ofertando indícios da importância social e política que o mesmo teve na época.

A partir das fontes realizamos uma análise crítica daquele momento, percebendo a forma de introdução do projeto nacional educacional nas instituições de ensino do período. Conforme Kreninsk & Aguiar (2011, p.5), analisar a imprensa como fonte de pesquisa deve estar associado ao contexto social em que está inserida, pois ela simboliza um importante instrumento de influência e intermédio na sociedade.

Esta pesquisa, no que diz respeito ao referencial teórico, está em conexão com a História da Educação Local. Desta forma, destacamos como pertinente para a construção desse trabalho os estudos de Napoleão Dequech (1967) na Revista Comemorativa do Cinquentenário do Município de Mafra e o trabalho de Marcos Roberto Martins (2009), A Co-educação Escolar das cidades irmãs. Esses estudos nos auxiliaram com a construção histórica do Ginásio Barão de Antonina de Mafra.

Refletimos, também, sobre a educação na Era Vargas (tendo em vista articular os dados dessa bi-

bliografia com a construção do Ginásio analisado neste estudo) a partir das obras de Claudino Pilleti e Nelson Pilleti, Filosofia e História da Educação, (1988), Otaiza Oliveira Romanelli, História da Educação no Brasil (1990), Geysa Spitz Alcoforado Abreu, A Homogeneização do Ensino Secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle (2010).

O artigo está estruturado em três partes: na primeira, abordamos sobre o ensino secundário no Brasil e as Instituições de ensino no decorrer das décadas de 1930 a 1950, tecendo breves considerações sobre as transformações sociais e políticas no início da Era Vargas, a estruturação do sistema educacional brasileiro, a industrialização. Na segunda parte, discorremos sobre as mudanças educacionais em Santa Catarina no período, a integração do projeto nacional na área educacional, a legislação educacional e a expansão do ensino secundário. Por fim, abordamos a história da construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, a relação da Associação Mafrense de Ensino com o Ginásio.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO DECORRER DAS DÉCADAS DE 1930-1950

Ao longo do período entre as décadas de 1930 a 1950, o Brasil passou por importantes transformações. A Revolução de 1930 — que introduziu o Brasil no modelo capitalista e fomentou o processo de industrialização — corroborou para mudanças não apenas no campo político, mas também na esfera econômica e social.

A proposta do governo de Getúlio Vargas era promover a “civilização” e “modernização” do país conforme os padrões europeus de desenvolvimento da época. Neste momento histórico a educação se tornou um tema vital, pois, para que o projeto nacionalista fosse de fato implantado se fazia necessário investir na formação de “cidadãos civilizados”⁷. Assim, a educação — seja aquela destinada às elites

6 No processo de pesquisa encontramos disponível na Biblioteca Pública Municipal as seguintes manchetes de jornais: O Trabalho (Mafra ed. 24 maio 1936), destacando em sua manchete Mafra vai ter um Ginásio; O Trabalho n. 115 ano III de 13 março de 1937, noticiando a visita do Inspetor Dr. Antenor Moraes, representante do Ministério da Educação, para verificação da concessão da inspeção preliminar do educandário; O Jornal n. 23 de 19 de outubro de 1947, enfocando um telegrama oficial do deputado federal Rogério Vieira, ao prefeito de Mafra, repassando à Associação Mafrense de Ensino uma verba de quinze mil cruzeiros; O Trabalho n. 109 ano III de 30 de janeiro de 1937, em manchete, o diretor do Ginásio avisa aos interessados, das inscrições para exames admissionais e do requerimento ao Senhor Ministro da Educação e Saúde Pública para designação de um inspetor para proceder a verificação do Ginásio.

7 De acordo com Gomes (1999 p.5), a formação de uma determinada identidade brasileira visava o desenvolvimento da economia e a paz social do Brasil, sendo que esses objetivos se uniam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão trabalhador. Desta forma, o trabalho seria ao mesmo tempo um direito e um dever moral para com a sociedade e o Estado.

ou aquela destinada aos filhos das classes trabalhadoras (visando à especialização profissional) — era essencial para a construção de uma “consciência patriótica”⁸.

Cabe destacarmos que neste período apenas cerca de 2,5% da população brasileira era de eleitores, uma vez que o voto só era permitido aos que sabiam ler e escrever (MACHADO, 2016 p.11). Modernizar o Brasil significava, em grande parte, educar a população, ampliar o acesso ao ensino formal: aumentar o número de alfabetizados era também aumentar o número de eleitores.

Apesar do projeto educacional do governo Vargas visar tanto os trabalhadores quanto as elites, havia uma distinção quanto à oferta educacional a cada uma das classes: o ensino profissional se destinava aos filhos dos trabalhadores e o secundário visava à formação das classes dominantes. Tal distinção leva Romanelli (2010 p.13) a afirmar que o ensino e as reformas educacionais realizadas no Governo Vargas privilegiaram as elites.

Ao que diz respeito às reformas, foi somente neste período que houve a estruturação do sistema educacional brasileiro visando à valorização da educação de forma hierarquizada alcançando União, Estados e Municípios. Tal fator consolidou-se com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 14 de novembro de 1930 e, especialmente, por meio das reformas implantadas pela administração daquele governo; com destaque para a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema em 1942.

A partir do decreto-lei 19.890, de 18 de abril de 1931, enfatizou-se legalmente o interesse do governo de Getúlio Vargas quanto à instalação de estabelecimentos destinados ao ensino secundário objetivando a homogeneização do mesmo; tal homogeneização consistia na implantação de um sistema hábil para controlar e igualar o sistema educacional em todo território brasileiro, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas e, para que este objetivo fosse alcançado, houve a determinação de um sistema de inspeção (ABREU, 2010, p.294).

O sistema de inspeção era uma das estratégias do governo para consolidar o projeto nacional a partir das normas prescritas pela Reforma Francisco Campos como: a frequência obrigatória dos alunos, a seriação do currículo, um detalhado e regular sis-

tema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (ROMANELLI, 1996 p. 138-139).

Conforme Abreu (2010, p.294), através do sistema de inspeção o governo teve maior controle sobre as instituições de ensino secundário, bem como na organização dos currículos seriados, pois, a partir de então, o ensino oficial seria apenas aquele ministrado no Colégio Pedro II, ou em instituições sob inspeção oficial. Foram designados inspetores (funcionários federais mantidos pelo governo) para verificar se as normas estabelecidas eram mantidas nas instituições escolares.

Conforme o artigo 51 do Decreto 21.241, durante um período de dois anos as instituições escolares passavam pelo sistema de inspeção e, se aprovadas por um grupo de inspetores, estariam aptas a ministrar o ensino. Conforme as disposições do artigo 51 do Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932:

I – Dispor de edifício, instalações e material didático, de acordo com as normas estabelecidas pelo Departamento Nacional do Ensino e aprovadas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública;

II – Ter corpo docente inscrito no registro de professores;

III – Manter na sua direção, em exercício efetivo, pessoa de notória competência e irrepreensível conduta moral;

IV – Oferecer garantias financeiras bastantes para o funcionamento durante o período mínimo de dois anos;

V – Obedecer à organização didática e o regime escolar estabelecidos deste decreto (BRASIL, Decreto nº 21.241/32).

Tendo em vista as diretrizes que os estabelecimentos de ensino deveriam cumprir para se adequarem ao exigido pelo governo central, o governo contaria com a ajuda dos inspetores para executar seu projeto de ensino.

Francisco Campos, primeiro ministro do Ministério da Educação e Saúde, realizou algumas reformas descritas por Romanelli (1996 p. 135-136):

A organização e regulamentação do ensino comercial, que ficou dividido em cursos médios (de 1º e 2º ciclos) e curso superior de Finanças. Quanto ao ensino secundário passou a ser dividido em fundamental de (5 anos) e complementar de (2 anos) com conteúdo enciclopédico contando com as disciplinas de

8 Para Bergoza (2008, p.257) o início da década de 1920 já marcava os ideais nacionalistas na escola, onde se difundiam valores como o patriotismo, a formação de um corpo masculino saudável e forte, o desenvolvimento do canto orfeônico gerado para o incentivo de gosto pela poesia e pela música nacional.

Português, Frances, Inglês, Latim, Alemão e Italiano (facultativo), História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho, Música (canto orfeônico) e a dimensão propedêutica no ciclo complementar.

O projeto de formação profissional não direcionava a preparação para o ensino superior e, para ingressar ao primeiro ciclo do ensino secundário, era necessário passar pelo Exame de Admissão. Tal exigência excluía boa parte da população, visto que as classes menos favorecidas eram direcionadas para o ensino técnico-comercial, evidenciado pela Reforma Francisco Campos.

A Lei Orgânica de ensino secundário de 09 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema, reestruturou o curso secundário, dividindo em: Ginásio (de quatro anos) e ensino colegial (de três anos), sendo que o ensino colegial seria dividido em Curso Clássico (com ênfase nas letras) — em seu currículo oferecia-se o Canto Orfeônico e o Latim — e o curso Científico (enfocando as ciências), ambos com duração de três anos. O Latim voltava a ser estudado nas três séries do Clássico, que também trazia o estudo do Grego; as Ciências Naturais ficavam restritas as últimas séries do Ginásio, reaparecendo como Biologia no último ano do Clássico e nos dois últimos anos do Científico (Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942).

O país vivia então um intenso processo de industrialização e o governo buscava inserir em seu projeto nacional os trabalhadores. Logo os objetivos educacionais se voltaram principalmente ao treinamento e a qualificação da mão de obra de uma parcela da população. Desta forma houve a estruturação do ensino profissional, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAEC) em 1946, prevendo o ensino industrial como ensino médio (ROMANELLI, 1998 p. 135).

Portanto, a Lei Orgânica estabelecia dois tipos de ensino no Brasil: um ligado ao sistema oficial do governo de Getúlio Vargas e outro mantido pelas empresas como o SENAI e o SENAC. Os cursos mantidos pelas empresas atenderiam os alunos menos favorecidos economicamente, com o intuito

de que esses alunos se tornassem capacitados para exercer uma profissão. Segundo Cunha (1981, p. 118), a Reforma de Capanema consagrou o dualismo educacional, oferecendo educação diferenciada àqueles que se tornariam a elite dirigente, enquanto que as classes menos favorecidas — os dirigidos — o ensino profissional seria a alternativa.

Esse fato evidencia o papel do ensino no governo de Getúlio Vargas: a formação da consciência do cidadão segundo a sua classe, e que se tornou possível por meio da industrialização. De acordo com Romanelli (2010 p.25), a escola tem dado apoio de forma a manter privilégios entre classes, pois a própria escola se torna um privilégio ao se utilizar de mecanismos de seleção escolar, com conteúdo cultural que não proporcionou às diferentes classes sociais nem mesmo uma preparação eficiente para o trabalho.

Nesta conjuntura havia dois principais grupos interessados na educação brasileira, os católicos e os liberais. O governo federal manteve uma aproximação maior com o grupo católico, uma vez que Getúlio Vargas necessitava desse apoio para fortalecer seu poder e influência, tornando o projeto nacional mais sólido. Este fato pode ser constatado pela instituição, neste mesmo período, do ensino religioso tanto nas escolas públicas quanto privadas e, também, pelo fato de que as escolas católicas privadas passaram a receber subvenções do governo. Segundo Horta (2005, p. 150), “tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento de luta contra as ideologias internacionalistas, de legitimação do autoritarismo e de afirmação do nacionalismo”. O que contribuía com o governo para colocar em prática parte do propósito do projeto nacional também na escola, pois se fazia necessário preparar estes meninos para ingressar ao ensino superior e consequentemente ingressar carreira na vida pública.

Neste contexto comumente as classes ficavam divididas por gênero⁹, e havia a separação, onde os meninos estudavam de um lado do prédio e as meninas do outro lado, da mesma forma durante o recreio havia um pátio destinado aos meninos e outro para as meninas¹⁰.

9 O ensino secundário era proporcionado também ao público feminino, especialmente pelos colégios de confissão católica, onde havia exclusivamente alunas matriculadas. Assim como os colégios católicos que atendiam somente o gênero masculino. Até a década de 1960 predominavam no Brasil os colégios de ensino secundário que eram divididos por rapazes e moças, mas a grande maioria seria reservada aos meninos. Esta divisão era em grande parte influenciada pela Igreja Católica que mantinha uma posição de repúdio em relação à educação mista.

10 Neste cenário foi inserida a disciplina de economia doméstica pela Lei nº 1.953. Diante do exposto é possível entender que, mesmo as meninas tendo oportunidades para estudar, o que prevalecia era formar uma mulher que se tornasse uma esposa submissa ao marido e uma boa mãe que se tornasse um bom exemplo, tanto no lar quanto na sociedade. Conforme o artigo 25 da Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 nº 4: “A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar”.

Essas Reformas contavam com características conservadoras aos moldes europeus de ensino tradicional, aliadas ao governo autoritário e ideologias do catolicismo; concomitantemente, tais reformas foram contestadas pelos ideais da Escola Nova¹¹ que tinham como objetivo principal preparar os jovens para a vida e principalmente para o trabalho.

AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA NA ERA VARGAS

O campo educacional foi importante para que os governos estadual e municipal disseminassem o projeto nacional.

É necessário considerar que a princípio a colonização europeia no estado de Santa Catarina contava com comunidades de alemães, portugueses e italianos; especialmente a região do Vale do Itajaí e do norte do estado foram colonizadas pelos povos germânicos. As escolas eram um marco importante implantado pelos colonizadores; uma vez que em seus núcleos elaboravam escolas conforme o interesse e recursos da própria comunidade (AKSENEN, 2013 p.66).

Conforme Seyfert, (1997 p.103) as instituições escolares mantidas por imigrantes visavam manter a identidade étnica, desta forma preservariam sua cultura e manteriam viva sua língua que continuava a ser ensinada nestas instituições escolares. O isolamento dessas colônias e o desinteresse por parte dos governos estaduais e municipais aos imigrantes facilitou o crescimento das instituições de ensino voltadas a cultura europeia.

Consequentemente, no contexto do Estado Novo, as escolas dirigidas pelos imigrantes foram consideradas uma ameaça ao plano do governo Vargas (ZULIAN & PEREIRA, 2011 p.68); pois conservavam a cultura e a língua estrangeira, o que interferia na construção da homogeneização do ensino e na consolidação da identidade nacional. Em Santa Catarina, o projeto nacionalista (tendo como interventor Nereu Ramos, no período entre 1937 a 1945) tomou atenção especial no sentido de integrar o estado no projeto nacionalista.

O governo proibiu o uso de línguas estrangeiras nas escolas formadas pelos imigrantes e os professores só poderiam ministrar as aulas em língua portuguesa, as escolas que descumprissem a determinação seriam fechadas. Essas medidas eram parte da política de nacionalização que se destinavam a abrasilizar os imigrantes. Essas determinações deixavam transparecer os ideais do nacionalismo a ser implantados, além de dissolver conflitos e resistências de alguns grupos imigrantes que poderiam ameaçar o desenvolvimento do projeto nacionalista (MARLOW & MOREIRA, 2007, p.2).

Em Santa Catarina, entre os anos de 1938 a 1939, a lei nº 88 de 31 de março de 1938, referindo-se sobre o projeto de nacionalização no estado catarinense, buscou manter a unidade com o governo Vargas em tutelar e o êxito pelas políticas nacionalistas o que atingiu também áreas de colonização estrangeira (MONTEIRO, 1979 p.39). De acordo com Soligo (2008, p. 114–115), “foi criada a Inspetoria Federal das escolas Subvencionadas pela União, tendo como seu primeiro Inspetor o educador Orestes Guimarães”. Surgindo a Reforma Trindade que entre outras iniciativas, tendia a estimular o ofício dos inspetores escolares nas áreas de colonização estrangeira. Cabe ressaltar, de acordo com Otto (2017 p.9), que para a viabilização desta proposta do governo em vigiar as instituições escolares, o governo estadual investiu na ampliação do número de inspetorias escolares, sendo que em 1931 havia cinco inspetorias e em 1936 o número aumentou para quinze.

Cabe destacar, de acordo com Will (2013, p.89), que a Reforma Francisco Campos de 1931 e a Lei Orgânica de 1942 objetivavam centralizar na política e na educação a valorização da cultura nacional, o ideal de brasilidade e de nacionalismo de forma unificada em todo território brasileiro. Consequentemente, a expansão do ensino em Santa Catarina se deveu a redução (e possível extinção) das escolas que ensinavam nas línguas dos imigrantes alemães e italianos para assim se adequar as diretrizes nacionais impostas pelo Governo Getúlio Vargas.

A partir de 1938 quando efetivamente se tornou proibido o uso de línguas estrangeiras

11 Segundo Piletti, Piletti (1988, p.176-177), em 1932 vinte e seis intelectuais brasileiros se uniram em torno dos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual foi redigido por Fernando Azevedo e tornou-se o marco inicial do projeto de renovação educacional no Brasil. Tinha como proposta que o Estado organizasse um plano geral de educação enaltecendo uma escola única, educação pública, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estabelecia a ideologia de um segmento da elite intelectual, que mesmo com opiniões ideológicas divergentes entre si, desejava interferir na organização do sistema educacional brasileiro (AKSENEN 2013, p.32). Não é objetivo de este trabalho analisar a Escola Nova nem o Manifesto dos Pioneiros. Para saber mais consultar (PILLETI; PILLETI, 1988 p.176).

nas instituições escolares, o interventor Nereu Ramos investiu no projeto de modernização e nacionalização, criando a Superintendência Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do ensino, ressaltando que Getúlio Vargas, em uma visita oficial a Florianópolis em 1940, deixava transparecer que seu governo mantinha preocupações com as questões referentes à construção da nacionalidade, bem como em preparar os catarinenses para responder às demandas do processo produtivo (BRANCHER, 2004, p.150).

Neste cenário, como aponta Brancher (2004, 151), a educação escolar em Santa Catarina se destacou por acatar as ordens superiores de forma absoluta. No entanto evidenciou-se que o ensino secundário se destinava às elites catarinenses e que as lideranças políticas não priorizavam por esta modalidade de ensino; a maior atenção era dada ao ensino básico, uma vez que sobre entendimento daquele governo, essa etapa de ensino era suficiente para a formação da maioria da população. Neste contexto coube ao estado catarinense, apoiado pelo governo Vargas, controlar a expansão dos Ginásios privados retirando o monopólio que até então se encontrava com os padres jesuítas (DALLABRIDA, SOARES, TRIDAPALLI, 2005, p.4171).

Ainda conforme apontamentos de Dallabrida, Soares, Tridapalli (2005, p.4172),

No Estado de Santa Catarina, no início do período republicano, foi criado o Ginásio Catarinense, público e gratuito, de acordo com os encaminhamentos da Reforma Benjamin Constant. No entanto, em 1905, o governo estadual fechou as suas portas e viabilizou a instalação de outro educandário de ensino secundário, localizado em Florianópolis e dirigido pela Companhia de Jesus, que também passaria a se chamar Ginásio Catarinense. O estabelecimento do colégio dos padres jesuítas no início do século XX foi um dos principais fatos da tecitura da aliança entre a Igreja Católica e as oligarquias catarinenses e representou a privatização do ensino secundário em Santa Catarina na Primeira República, bem como a quebra da laicização escolar implementada pelo regime republicano.

Com a Reforma Francisco Campos, foram criados oito colégios a nível secundário, todos particulares e dirigidos pela Igreja Católica, o que reforçava o caráter elitista deste nível de ensino visando à formação de profissionais relacionados aos ofícios liberais, empresariais e político das elites estaduais.

Entre o período de 1930 a 1940, a maioria das instituições escolares era dirigida pela Igreja Católica; a escola catarinense se encarregou de

formar um cidadão conforme a conveniência dos padrões morais do catolicismo (DALLABRIDA, SOARES, TRIDAPALLI, 2005, p.4175).

A partir de 1945 o estado catarinense passou por um novo período de expansão do ensino secundário, visto que foram criadas novas instituições de educação confessionais como as católicas e luteranas, além do estabelecimento de cursos secundários com características públicas. Lembrando que mesmo essas instituições recebendo verbas do governo federal, cobravam mensalidades de seus alunos (DALLABRIDA & MARTINE, 2010, p.67).

Cabe ressaltar a citação de Dallabrida, Soares e Tridapalli (2005 p.4172)

No Estado de Santa Catarina, o ensino público somente seria implantado após a expiração do contrato entre os jesuítas e o executivo catarinense. Assim em 1947, durante o governo de Aderbal Ramos da Silva, foi criado o curso ginasial no Colégio Pedro II de Blumenau, e no instituto de educação Dias Velho, localizado na capital catarinense.

As décadas de 1930 a 1950 trouxeram mudanças significativas e, singularmente após a segunda Guerra Mundial, o Brasil passou a se modernizar por meio da industrialização. As transformações econômicas, políticas e sociais se refletiram também no estado catarinense, o qual neste período começa a desenvolver seu parque industrial e a formação de centros urbanos. Conforme Batista (2009 p.12) em sintonia com o projeto nacional, nesse período, com a criação em 1940 da RVPSC (Rede Viação Paraná Santa Catarina), foi introduzido no estado o processo de ensino profissionalizante, além da criação do Serviço de Ensino e Seleção Profissional pelo então diretor Cel. Durival Brito e Silva. Sendo assim essa instituição era filiada ao Centro Ferroviário de São Paulo.

Gradativamente a oferta de cursos do Serviço de Ensino, a Rede Viação Paraná - Santa Catarina foi expandida aos municípios de Mafra, Porto União, União da Vitória, Jaguariaíva e Ourinhos, criando-se ainda, em Porto União, União da Vitória e Jaguariaíva, cursos de emergência para alfabetização de operários (BATISTA, 2009, p.12).

O GINÁSIO BARÃO DE ANTONINA DE MAFRA

O Ginásio Barão de Antonina¹² iniciou suas atividades no dia 15 de março de 1937, na área central

da cidade de Mafra, Santa Catarina, e foi a primeira instituição de ensino secundário do município. Funcionou como estabelecimento particular até 1952, quando passou a ser administrada pelo estado, tornando-se uma escola pública.

No período de sua formação este estabelecimento proporcionou acesso à educação escolar para as elites locais. Fundamentais para tal acontecimento foram os integrantes da *Associação Mafrense de Ensino* (DEQUECH, 1967 p.77) que, preocupados com a educação de seus filhos, em 1936, construíram o Ginásio. Antes de seu funcionamento, eles tinham que mandar seus filhos estudar em cidades vizinhas como, por exemplo, Curitiba no estado do Paraná, Joinville e Blumenau em Santa Catarina (MARTINS, 2009, p.13).

A referida Associação era formada por representantes das classes condutoras locais. Iniciada em 1936 contava com aproximadamente 120 sócios, distribuídos entre políticos, comerciantes e agricultores, todos de famílias tradicionais da região (ESTATUTO, 1936 p.2).

A partir do contato com as fontes, observamos uma disparidade em relação às contribuições realizadas pelos sócios da associação: entre os sócios fundadores efetivos alguns colaboravam com um ou mais contos de réis. Havia também sócios efetivos que colaboravam com cem mil réis ou mais e sócios beneméritos que colaboravam com cinco ou mais contos de réis. Tal fato demonstra que, embora todos pertencentes à elite local, nem todos contribuíam com a mesma quantia. A análise das fontes também possibilitou-nos saber que o responsável pela cobrança das contribuições era o tesoureiro Carlos Shimidt (ESTATUTO, 1936, p.13).

Cabe destacar o nome dos principais membros integrantes da diretoria da Associação Mafrense de Ensino: Presidente: José Severiano Maia; vice-Presidente: Pedro Kuss; Primeiro Secretário: Manoel Thomas Pereira; Segundo Secretário: Prudente Loter Correia; Primeiro Tesoureiro: Carlos Shimidt; Segundo Tesoureiro: Alfredo d' Almeida (ESTATUTO, 1936 p.13).

De acordo com Dequech (1967, p.77), é possível perceber a influência social e política dos membros da Associação Mafrense de Ensino, entre os

quais se destacam o Presidente José Severiano Maia, que era deputado e vice-presidente do Congresso do Estado de Santa Catarina; o vice-Presidente Capitão Pedro Kuss, Prefeito Municipal em 1937 pelo partido Liberal e Carlos Schimidt, político de destaque no município. Essa força social e política foi importante para promover a construção do Ginásio Barão de Antonina, uma vez que devido seu prestígio econômico, social e político foram elementos significativos no sentido de viabilizar envio de recursos partindo do governo federal para o município.

A partir do Jornal nº 23 de 19 de outubro de 1947, observamos que a aliança política do governo Vargas com os integrantes da Associação Mafrense de Ensino (apontada anteriormente) também não passou despercebido pelos jornais que, conforme a citação a seguir, comunicou aos leitores o recebimento de verbas.

Verba para a Associação Mafrense de Ensino

Do Deputado Federal, Rogério Vieira, o Sr Prefeito de Mafra, acaba de receber o seguinte telegrama: "Tenho prazer comunicar bancada PESSADISTA sob minha liderança conseguiu para corrente exercício subvenção quinze mil cruzeiros Associação Mafrense Ensino essa cidade. Sauds. Rogério Vieira" (O JORNAL 19 de outubro de 1947/ grifos no original).

A relevância da articulação dos membros da associação com as principais lideranças políticas a nível nacional, estadual e local também foi registrada na Ata de Inauguração (1937 p.11), tendo a celebração o status de evento político que contou com a presença da elite local e de dirigentes locais e estaduais.

Posto isso, destacamos as autoridades políticas presentes na inauguração do Ginásio Barão de Antonina de Mafra: Capitão Pedro Kuss, (Prefeito da cidade de Mafra - Santa Catarina) e Hugo Neumann, (Prefeito da cidade de Rio Negro – Paraná); Severiano Maia, (Deputado estadual e presidente da Associação Mafrense de Ensino); Heráclio Carneiro Ribeiro, (Desembargador de Santa Catarina) e Dr. Nilton Carias de Oliveira, (Diretor do Ginásio) (ATA DE INAUGURAÇÃO, 1937 p.11).

A inauguração do Ginásio pode ser interpretada como a afirmação do prestígio e poder político das elites dominantes da região que utilizaram todos os recursos que dispunham, fossem eles financeiros, contatos e/ou influência política para criar um ensi-

12 Segundo Dequech (1947 p.77), a escolha do nome da instituição foi em homenagem a João da Silva Machado comerciante de gados vindo do Rio Grande do Sul que se estabeleceu na região de Santa Catarina explorando minérios e foi um dos fundadores da cidade de Rio Negro, Paraná, cidade vizinha de Mafra. Conhecido na historiografia paranaense, a partir dos anos 1970 como "barão papa-terras", foi um dos nobres que se aproveitou da Lei de terras instituídas durante o Império; criou aldeamentos, demarcou glebas imensas ao longo do norte da província que, ainda hoje, repercutem em tristes episódios de conflitos entre indígenas e fazendeiros.

no voltado principalmente para seus filhos. Um dos elementos que melhor demonstra isso era a cobrança de mensalidades.

A história da educação mafrense, bem como do estado de Santa Catarina, vivenciou um marco importante a partir da fundação da primeira escola de ensino secundário da cidade, o Ginásio Barão de Antonina de Mafra. Assim como o estado, a cidade de Mafra também passou por um processo de urbanização e modernização. Foram movidas ações para os empreendimentos de construção de três prédios de alvenaria, sendo o prédio do Ginásio Barão de Antonina, o prédio do internato, a casa do diretor, ainda também duas casas de madeira, uma servindo de moradia para o zelador e outra, menor, para guardar os materiais de educação física e realização de exames biométricos (MARTINS, 2009, p.60).

Considerando que a maioria das instituições de ensino do estado de Santa Catarina no período eram administradas pelo poder público municipal ou confessional, na cidade de Mafra o Ginásio Barão de Antonina era gerido pela Associação Mafrense de Ensino, associação laica, um fato atípico que reforça o prestígio político, econômico e social da referida Associação, que por quinze anos permaneceu na direção do Ginásio (MARTINS, 2009, p.15).

Ao longo do processo de pesquisa observamos que a Associação Mafrense de Ensino enfatizava sua colaboração no processo de construção do Ginásio: seja em documentos ou anúncios de jornais. Observamos a presença da frase: “Fundado e mantido pela Associação Mafrense de Ensino”. O Artigo 43 do Estatuto de 1936 reflete esse anseio de anunciar a relevância da referida Associação ao dizer que: “Art. 43 — A cada instituto de ensino mantido pela Associação dar-se-á um nome previamente escolhido pela Assembleia, o qual servirá para distinguir dos demais.”.

Este desejo em deixar claro a quem cabiam os louros da construção e manutenção do Ginásio também pode ser observado nos apontamentos do Estatuto da Associação Mafrense de Ensino (1936, p.7). Conforme a Lei de 1942 artigos 23:

Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação dos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força a desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

§Único: esse nome que deverá ser o mais significativo possível, não deve recair em palavras ou frases de designação partidária, e levará invariavelmente, logo abaixo, os seguintes dizeres: **Fundado e mantido pela Associação Mafrense de Ensino.** (ESTATUTO, 1936 p.7, grifos no original).

Para que o projeto nacionalista fosse de fato implantado, se fazia necessário investir nestes futuros condutores brasileiros tornando-os cidadãos civilizados. Conforme Cunha (1981, p.118), a Reforma de Capanema consagrou o dualismo educacional, oferecendo educação diferenciada àqueles que se tornariam a elite dirigente. No caso de Mafra, ao menos em seus primeiros anos, o ensino visava os filhos daqueles que tinham por objetivo construir e manter o Ginásio.

Ainda que o Ginásio Barão de Antonina de Mafra fosse uma instituição particular, seus objetivos não colocavam em risco o projeto nacional, ao contrário, o reafirmavam.

Conforme *Estatuto da Associação Mafrense de Ensino* (1936, p.6), eram cobradas taxa e mensalidade dos alunos no valor de 1.925.000 contos de réis, variando de acordo com o mês, ainda a venda de material escolar e uniforme eram feitas na escola. Na pesquisa confirmamos que o ensino foi dirigido especialmente às classes mais privilegiadas, o que excluía boa parte da população da cidade, os custos para manter um aluno estudando não era acessíveis para todos os habitantes, pois, além da mensalidade e uniforme escolar também, eram pagos os exames de admissão.

Ainda, condizente com o *Boletim Geral de Exames De Admissão* (1937), enfatizamos que o número de alunos participantes do exame admissional no ano de 1937 foi de 58 inscritos.

Os alunos eram submetidos, sob inspeção federal, a exames de Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências, aqueles que atingissem a média geral 50 eram aprovados. Entre o número geral de alunos listados acima, três foram reprovados. O resultado dos exames admissionais ficava sobre responsabilidade da secretaria do Ginásio, onde os pais deveriam comparecer para saberem se seus filhos estavam aptos a ingressar no ensino secundário ofertado.

O Ginásio funcionou até 1945 no regime de internato, semi-externato e externato, todavia oferecia internato somente para os jovens do sexo masculino; porém o ensino se destinava também às jovens moças, sendo que as classes eram mistas e as meninas ficavam nas carteiras à frente enquanto os meninos nos fundos dependendo da quantidade

de alunos e alunas ou em posições inversas, ainda o pátio do recreio também era dividido, bem como as filas entre os meninos e meninas (MARTINS, 2009 p.61).

Cabe destacar que a educação mista no período era realizada apenas em quatro Ginásios em Santa Catarina, entre os quais: Ginásio Barão de Antonina em Mafra; Ginásio Bom Jesus e Ginásio José Brasília em Florianópolis; e Ginásio Lagunense em Laguna (DALLABRIDA, 2005 p.134). No entanto o número de formandos do sexo masculino era consideravelmente maior, demonstrando o conservadorismo em consonância com o projeto nacional que visava formar condutores para a nação, homens preparados para desenvolver os sentimentos de patriotismo e brasilidade.

Diante desta situação, essa instituição de ensino tornou-se um estabelecimento de grande representatividade entre a sociedade mafrense, formando as gerações dos dirigentes locais e regionais. Cabe mencionarmos os nomes dos primeiros formandos do Ginásio Barão de Antonina de Mafra (BOLETIM DE MÉDIAS DE ARGUIÇÕES E TRABALHOS PRÁTICOS 1940 p.2).

Alceu Cesar, Alfa F. Maia, Altair C. de Paula, Alci Sigwalt, Antonio J. Saliba, Antonio J. Portes, Airtton Sigwalt, Afonso F. Kleimayer, Camil Gemael, Ede-mar Evers, Elodi Guebert, Frederico M. Saliba, Felix Czarneck Jor, Gilberto Giral di, Ivo Forneck, Izidoro Dequech, José Giral di Neto, José Santos Cordeiro, Lauro Pasternak, Leland Bley, Manoel C. Pereira, Milton Petersen, Meroslau Zadorosni, Maria Zelia F. da Silva, Osvaldo Popp, Rosa Maria Wartelsteiner, Rubens F. Bom, Silvia Melcher, Silvio Pereira, Sony F. Gisela Koch, Vally Barreto Sammy, Celso Cassou, Frederico H. Heyse, Ernesto P. Heyse.

A partir da lista acima, dos alunos formandos da primeira turma de 1940 do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, é possível perceber o vínculo familiar dos mesmos com alguns membros da Associação *Mafrense de Ensino*, como por exemplo o associado Frederico Heyse e o aluno Ernesto Heyse, o associado Gabriel Dequech e o aluno Izidoro Dequech, reafirmando assim o interesse da Associação em promover o ensino para seus sucessores como futuros condutores da localidade de Mafra.

Cabe destacar algumas figuras importantes a nível local que estudaram no Ginásio Barão de Antonina de Mafra, tais como: prefeito Frederico Heyse, 1951-1956 e prefeito Ede-mar Rene Evers, 1970-1973 (ARQUIVO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MAFRA). Ainda também o advogado e prefeito Anibal Pinto Cordeiro Neto, 1959-1963; advogado e pre-

feito Alceu Antônio Swarowski, 1973-1977 e 1983-1988; prefeito José Muller, 1977-1982 e 1989-1992 (ARQUIVO DA PREFEITURA DE RIO NEGRO). A presença de tais nomes entre os ex-alunos do Ginásio Barão de Antonina de Mafra reforçam o argumento de que, embora o referido Ginásio seja um importante marco para a história local do ensino formal em Mafra, este espaço, ao menos em seus anos iniciais, favoreceu a elite local.

Lembrado que a formação dos Ginásios era parte dos planos do governo Vargas. A partir do decreto-lei 19.890, de 18 de abril de 1931, o interesse foi evidenciado quanto à instalação de estabelecimentos destinados ao ensino secundário, objetivando a homogeneização deste ensino. Desta maneira, a fundação do Colégio Barão de Antonina de Mafra em Santa Catarina se enquadrava nos propósitos nacionais, visto que para o início das atividades a instituição teve que passar pelo regime de inspeção, ficando sob o controle do sistema educacional governo varguista.

Neste contexto se moldava o Ginásio Barão de Antonina de Mafra que também passou a contar com os trabalhos do Inspetor Federal Antenor Moraes conforme registro em *Ata de Instalação* (1937 p.2),

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de mil novecentos e trinta e sete, com a presença do Senhor Inspetor Federal ANTENOR MORAIS, designado para proceder a verificação do Ginásio “Barão de Antonina”, Coronel Moisés Severiano Maia, deputado estadual, Capitão Pedro Kuss, prefeito municipal, Dr. Nilton Carias de Oliveira, professor, Dr Omar Carneiro Ribeiro, professor, Helio Amaral Camargo, professor, Tenente Lazaro Gonçalves, professor, Willy Zimmermann, professor, Manoel Tomaz Pereira, secretário e demais pessoas gradadas, teve lugar a seção de instalação dos trabalhos, sendo nessa ocasião examinados os documentos necessários a citada verificação, e logo após a entrega dos mesmos ao Senhor Inspetor Federal afim de remetê-los a Inspeção Geral de Educação, de acordo com o artigo número 51 da Lei número 21.241 de 4 de abril de 1932.

De acordo com o *Termo de Visita do Inspetor* (1948, p.1), a Inspeção consistia em visitas e relatórios mensais, conforme escritos do Inspetor escolar Mario de Oliveira Goeldner em visita em 23 de novembro de 1948 ao Ginásio Barão de Antonina sobre a conservação do prédio, jardins e campo de educação física, higiene, contabilidade, número de alunos matriculados, sendo especificados os do sexo masculino e feminino; o conteúdo das aulas ministradas e o desempenho e comportamento dos alunos, tanto em sala de aula como também no recreio; consta também uma lista com os nomes dos professores e suas respectivas disciplinas. Essas informações eram então

designadas ao Rio de Janeiro para a Inspetoria Geral de Educação.

É evidente a forma de ação do governo Vargas ao controlar o andamento da vida escolar no Ginásio, em razão de que por meio dos inspetores escolares poderia manter o projeto nacional de forma a disseminar seus ideais de nação civilizada tendo como meio as escolas.

O anúncio das admissões era realizado via jornal: um importante meio de divulgação de informações no período estudado, conforme o Jornal *O Trabalho* nº 109 anos III de 30 de janeiro de 1937,

Avisa a todos os interessados que os exames de admissão a 1ª série do Curso Fundamental serão realizados na 2ª quinzena de fevereiro p. vindouro, impreteavelmente.

Os interessados deverão inscrever-se desde já, procurando para isso em Mafra, o Snr. Pedro Kuss, (edifício da Prefeitura Municipal) e em Rio Negro, o Snr. Manoel Thomaz Pereira (edifício do Banco Nacional do Comércio), das 15 às 18 horas, todos os dias.

Compreender a história do Ginásio Barão de Antonina de Mafra significa contribuir com a construção de histórias e a conscientização e preservação da memória e identidade dos cidadãos mafrenses. Além de perceber a articulação do governo Vargas para consolidar, por meio da educação, seu projeto nacional nos estados e municípios, porquanto a história do município de Mafra, e em especial a educação, está diretamente relacionada com a história nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi estudar a Construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra entre os anos de 1930 a 1950, identificar os principais membros da Associação Mafrense de Ensino, mencionar os primeiros formandos e entender a articulação entre a construção do Ginásio o projeto nacional nacionalista de Getúlio Vargas.

A pesquisa foi construída a partir de estudos nos jornais locais da Era Vargas (1930- 1950), bem como em fontes documentais disponibilizadas no acervo do Memorial do Ginásio, como: o Estatuto da Associação Mafrense de Ensino, (1936); Boletim de média de Arguições e Trabalhos Práticos, (1940) e Ata de Instalação, (1937).

Entendemos que estudar sobre a construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra foi relevante para o conhecimento acadêmico e social, no primeiro caso está associado com a história local e, mais espe-

cificamente, com a história da educação e das instituições de ensino; no segundo pode colaborar para ampliação de discussões sobre o tema em Mafra e assim torná-lo mais conhecido para alunos e professores.

A partir de 1930 a nação brasileira viveu um período de industrialização e modernização. O governo de Vargas afirmou-se a partir de um projeto nacionalista. Este tinha como objetivo principal centralizar o poder do Estado e, para disseminar tal proposta, entre as diversas áreas a educação foi um campo importante, através da homogeneização do ensino em todo o território nacional.

As medidas tomadas pela reforma Francisco Campos demonstram o principal interesse do governo de Getúlio Vargas: a formação da burguesia que estava se estabelecendo como uma nova classe condutora também no Brasil. Portanto, o governo então em vigor demonstrou interesse em promover um ensino secundário que continuasse privilegiando as elites.

Diante do que foi exposto é possível entender que em Santa Catarina o governo estadual também promovia os ideais nacionalistas por meio da educação, seja ela do trabalhador ou das elites; visto que a educação nacional visava o patriotismo para formar um modelo de sociedade ideal para a nação brasileira, de acordo com os padrões modernos e homogêneos determinados pela política nacional da época.

Neste contexto, o Ginásio Barão de Antonina, foi à primeira escola de ensino secundário construída na cidade de Mafra, em Santa Catarina. Tal feito possibilitou que alguns membros da sociedade mafrense concluíssem seus estudos na própria cidade.

Para a construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra a Associação Mafrense de Ensino utilizou de todas as ferramentas que dispunha. Uma vez que o ensino ofertado se destinava prioritariamente a uma parcela da classe média emergente, o que não representava a maioria da população: ou seja, foi um ensino pensado para a formação das elites.

Desta forma, o desenvolvimento da pesquisa trouxe conhecimento sobre a maneira de se entender o papel da educação no período compreendido como Era Vargas, bem como a introdução do projeto nacionalista de educação nas instituições de ensino daquele período, ainda a ampliação da percepção da história da educação brasileira através do estudo da construção do Ginásio Barão de Antonina de Mafra.

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado. A homogeneização do ensino secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle. **Educar em Revista**, editora UFPR, n. especial 2, pp. 291-302, 2010.
- AKSENEN, Elisângela Zarpelon. **Os exames de Admissão ao Ginásio seu significado e função na educação paranaense**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. 145 p.
- ATA de Instalação do Ginásio Barão de Antonina de Mafra de 27 de fevereiro de 1937.
- BATISTA, Maristela Iurk. **O Estado Novo e as novas perspectivas no processo educacional brasileiro: os reflexos na expansão do ensino ferroviário (1937 – 1945)**, UNICAMP São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.hitedbr.fae.unicamp.br/acer_hitedbr/seminario/seminario6/Escolas,%20Cursos%20e%20Programas%20%20Especiais/Estado%20Novo...doc >. Acesso em 12 dez 2017.
- BERGOZA, Maria Roseli. História da Educação: uma forma de aprender, In: SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOLETIM de Médias de Arguições e Trabalhos Práticos do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, relativo ao mês de abril de 1937.
- BOLETIM Geral de Exames de Admissão do Ginásio Barão de Antonina de Mafra, 1937.
- BRASIL. **Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário e dá outras providências.
- BRANCHER, Ana. **História de Santa Catarina Estudos Contemporâneos**. 2ª Ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- CUNHA, Célio. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.
- DALLABRIDA, Norberto; MARTINE, Estela Maris Sartori. Colégios de elite distintos em gêneros, **Educação Unisinos**, vol.14, n1; 2010.
- DALLABRIDA, Norberto; SOARES, Luana Bergmann e TRIDAPALI, Ana Laura. **Ensino secundário em Santa Catarina: redes e culturais escolares (1932-1945)**. UDESC, 2005. Disponível em: <[www2.jaced.ufu.br/coluche06/anais/arquivos/376 Norberto-eLuana-eAnaLaura.pdf](http://www2.jaced.ufu.br/coluche06/anais/arquivos/376%20Norberto-eLuana-eAnaLaura.pdf)> Acesso em 09 mai. 2017.
- BRASIL. **Decreto Lei 4244 de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica de Ensino Secundário. Título III, do ensino secundário feminino. Art. 25 – “Prescrições especiais”.
- DEQUECH, Napoleão. **Revista Comemorativa do Cinquentenário do Município de Mafra. 1917 – 1967**. Curitiba: Editora Lítero-Técnica, 1967.
- ESTATUTO da Associação Mafrense de Ensino de 9 de março de 1936.
- GOMES, Ângela Maria C. GOMES, Ângela Maria C. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce C.(Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: < cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf >. Acesso em: 01 dez 2017.
- HORTA, José Silvério Bahia. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FAVERO, Osmar. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1928-1998**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, pp.139-151.
- KRENINSK, Gislania Carla P.; AGUIAR, Maria do Carmo Pinto. O jornal como fonte histórica: a representação e o imaginário sobre o “vagabundo” na imprensa brasileira (1989-1991). In: **XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH. 2011**. São Paulo. **Anais** do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH. São Paulo 2011.p.1-14. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663138_ARQUIVOartigovagabundos-1.pdf> Acesso em 2 out 2017.
- MACHADO, Fernanda Regina. De que competição estamos falando? Um estudo comparado entre as eleições de 1930 a 1950. In: **VI Seminário Discendente de Pós Graduação em Ciências Políticas da USP São Paulo**, 2016.

MAGUETA, R. C. M. Memorial do Colégio Sevigñé: uma reflexão sobre a fotografia como peça de museu. In: **X Reunião Científica da ANPED SUL**, 2014. Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2014 16 p.

MARLOW, Sérgio Luiz; MOREIRA, Vania Maria Losada. Identidade(s) no Estado Novo: a nacionalização e os teuto brasileiros. **Revista Agora**, Vitória, n. 6, 2007, pp. 1 -17.

MARTINS, Marcos Roberto. **A Co-educação Escolar das cidades irmãs**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UDESC, Florianópolis, abril de 2009. Disponível em < www.faed.udesc.br >. Acesso em 08 mai. 2017.

MONTEIRO, Jaecir. **Nacionalização do Ensino em Santa Catarina 1930-1940**. UFSC, Florianópolis 1979.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992. Acesso em 23 out 2017.

MUNICÍPIO de Mafra. Disponível em < www.mafra.sc.gov.br > Acesso em 16 mai. 2018.

JORNAL de Mafra. Verba para a Associação Mafrense de Ensino. Mafra p. 1-4, 19 de outubro de 1947. n.º 23. Ano I.

O TRABALHO, Ginásio Barão de Antonina. Mafra p. 1-3, 30 de janeiro de 1937. n.º 109. Ano I.

OTTO, Clarícia Nacionalização e ensino de história em Santa Catarina na primeira metade do século XX. **Acta Scientiarum. Education**, vol.39 num. 3, Julio- septiembre, 2017 pp. 265-275. Universidade Estadual de Maringá- Maringá Brasil.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 6ª Ed. São Paulo, 1988.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-197)**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **História da educação no Brasil**. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **História da educação no Brasil**. 18 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938, que estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no estado. In: **Coleção de decretos, leis de 1938**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. 269 p.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional, **Mana**, vol.3 n.1, Rio de Janeiro - Abr. 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000100004&script=sci_arttext > Acesso em 4 dez 2017.

SOLIGO, Valdecir. **A educação catarinense entre 1930 e 1945: história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2008. Disponível em < <https://secure.upf/pdf/2008ValdecirSoligo.pdf> > acesso em 03 nov. 2017.

_____. Nacionalismo e nacionalidade na história de educação catarinense: imprensa e legislação entre 1930 e 1945, **Revista Espaço Acadêmico**, n.110 julho de 2010. Ano X. Disponível em acesso em 12 dez 2017.

WILL, Fábio. **O ensino secundário no internato do Ginásio e Colégio Catarinense de Florianópolis**. A prática jesuítica alemã no Colégio Catarinense na 1ª era Vargas. UFSC Florianópolis 2013.

ZULIAN, Rosângela Wosiack. PEREIRA, Denise. **Tópicos Temáticos em História e Sociabilidades**: Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

ANÁLISE ICONOGRÁFICA DA REPRESENTAÇÃO AFRICANA NA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA.DOC

Eleni Lima Vágula¹
Jessica Caroline de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar a coleção de livros de história da editora Saraiva de autoria de Ronaldo Vainfas, “História.Doc” de 6º a 9º ano, publicado em 2015 e distribuído pelo PNLD nas escolas estaduais para utilização nos anos de 2017 a 2019.

Entendendo que este é um material organizado para a transmissão de valores, ideologias e cultura que influencia na construção da consciência histórica, levantou-se o seguinte questionamento: Como está representada iconograficamente a África presente neste instrumento de pesquisa?

Inicialmente, foi abordado sobre os movimentos de luta pela liberdade de afrodescendentes que datam desde o século XVII, passando pelos movimentos como Centro Cívico Palmares, Frente Negra Brasileira (FNB), Teatro Experimental Negro (TEN), Movimento Negro Unificado (MNU), e tantos outros que lutavam pela representação da etnia negra na construção da sociedade brasileira, contra a discriminação e a exclusão social, com o propósito de transformá-la em igualitária, integradora e democrática.

Nos últimos anos do século XX, com a democratização brasileira, o Movimento Negro Unificado ganhou força e passou a interferir insistentemente na questão educacional para que ocorresse uma revisão dos conteúdos discriminatórios e estereotipados dos livros didáticos e na reavaliação do papel do negro na história do Brasil resultando na inserção da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares através da Lei 10.639/03.

A partir de 1996, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) passou a utilizar o Guia do Livro Didático como parâmetro de avaliação para os livros inscritos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, somente a partir da instituição da Lei 10.639/03 foi que o ensino de temáticas africanas e afro-brasileiras que abordam a história e cultura, e também, integram as contribuições da população negra nos setores econômicos, social e político relacionados à História do Brasil tornaram-se obrigatórias.

Na tentativa de responder ao questionamento levantado foram analisadas vinte imagens utilizando o método de pesquisa de Panofsky e também de Kossoy sobre análise de imagens, observando se estas representam positiva ou depreciativamente o continente africano.

Palavras - chave:
Movimentos Negros; Livro
Didático; Iconografia;
Continente Africano.

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo iconográfico do livro de história da coleção História.doc., do autor Ronaldo Vainfas, sendo esta coleção adotada pelo governo do Estado do Paraná para as escolas públicas estaduais. Foram analisados os livros do Ensino Fundamental II, sendo observadas as imagens contidas nele que representam o continente africano.

1 Licenciada em História pela UEPG. Email: elenivagula@hotmail.com

2 Orientadora. Licenciada em História na Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, Mestre em História, Cultura e Identidade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutorado em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

OS MOVIMENTOS NEGROS E SUA LUTA PELO RECONHECIMENTO HISTÓRICO

A Constituição de 1988 efetivou a democracia e enfatizou o direito à educação, a cidadania e a dignidade humana, independente de raça, credo ou classe social. Essa constituição contrapôs o ideal de uma população homogênea que omitia ou inferioriza os diferentes grupos étnico-raciais existentes difundidos no processo de formação da sociedade brasileira, fundamentada na civilização europeia, em consequência da colonização portuguesa.

Anterior à promulgação dessa Constituição e visando a igualdade étnico-racial, muitas lutas foram travadas por movimentos sociais que pressionaram, e ainda hoje, pressionam contra a ocultação da diversidade cultural brasileira.

Os primeiros movimentos antiescravistas datam do século XVII, e um dos grandes representantes desses movimentos foi Zumbi dos Palmares, o qual criou o Quilombo Palmares, tornando-se um símbolo de resistência e liberdade da população negra. Com sua morte no dia 20 de novembro de 1965 “outros quilombos multiplicaram-se pelo Brasil como forma de organização de resistência dos negros ao trabalho escravo.” (BRASÍLIA, 2008, p. 11). Contudo, somente no ano de 1850, foi que ocorreu uma mudança significativa na legislação escravocrata brasileira, com a Lei Eusébio de Queirós tornou-se proibido o tráfico interatlântico de escravos. Essa Lei despertou manifestações públicas abolicionistas que alcançaram como resultado a criação da Lei do Ventre Livre, em 1871, libertando filhos de mulheres escravas nascidos a partir de sua decretação.

Nas últimas décadas do século XIX despontaram associações contra a escravidão lideradas por Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, culminando com a libertação dos escravos após a assinatura da Lei Áurea, em 1888. As lutas organizadas por abolicionistas e movimentos negros, antes e depois, desta Lei buscaram combater não apenas a escravidão, mas também, a discriminação e a exclusão social, com o propósito de transformá-la em igualitária, integradora e democrática.

A partir do Século XX, esses movimentos tomaram novas proporções e despontaram organizações como Centro Cívico Palmares, em São Paulo, que mais tarde contribuiu com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB). Essas duas instituições traçaram ações na busca por representação política e reivindicações junto à sociedade e ao poder público,

na consolidação as lutas de afirmação da identidade negra e contra o racismo, conscientizando e fortalecendo a sociedade nacional.

O Teatro Experimental Negro (TEN) foi mais um marco nessa busca pela identidade afirmativa e integradora da comunidade negra. Criado por Abdias do Nascimento, ativista e intelectual que trabalhou em prol da causa negra, buscou por meio do TEN e também do Movimento Negro Unificado (MNU), resgatar e afirmar a identidade negra através da conscientização histórica e cultural africana e afro-brasileira, exigindo da sociedade o reconhecimento da população negra e sua inclusão social, combatendo as desigualdades e injustiças fundamentadas na falsa ideologia de que no Brasil existia uma democracia de raças.

Esse novo olhar em relação ao posicionamento do negro na sociedade brasileira reivindicado pelos movimentos negros promoveu ações em todo território brasileiro. O contemporâneo Grupo Palmares, de Porto Alegre, fazendo jus à política de afirmação da identidade negra, teve uma atuação importantíssima ao reivindicar a data de 20 de novembro, dia que representa a morte de Zumbi dos Palmares, em alteração ao dia 13 de maio, dia da libertação dos escravos, para a construção, conscientização e reformulação social e ideológica em relação à cultura africana e afro-brasileira na formação do Brasil.

Somando-se a essas ações, na década de 80, a escola foi escolhida como um dos palcos para ampliação e atuação de luta desses movimentos. Alberti e Pereira (2005, p. 40) trazem como exemplo Mundinha Araújo, professora no estado do Maranhão, que acreditou no trabalho dentro das escolas em parcerias com a Secretaria de Educação para que assim conseguisse a participação de docentes nesse projeto de mudança. Mundinha realizou palestras e confeccionou materiais que abordavam a temática africana de forma sugestiva e positiva nas escolas, fazendo com que tanto professores como alunos adquirissem conhecimentos de fatos históricos da participação africana na construção da nação brasileira.

Nesse período, como relata Verrangia e Silva (2010, p. 708) o Brasil se consolidava democraticamente e o entendimento a respeito de cidadania avançava por meio de políticas públicas de educação e discursos sobre a sociedade, se tornando emergente o combate às injustiças sociais, respeitando o próximo e sendo respeitado por suas singularidades étnicas, culturais, religiosas, de gênero e de classe social.

IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Como resposta às demandas nacionais reivindicada nas lutas dos movimentos negros, intelectuais e de outros movimentos que lutam por políticas públicas voltadas ao combate de ideologias e práticas racistas que permanecem incutidas nas relações sociais, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, anos depois da Lei 10.639/03. Tais políticas enfatizaram a valorização histórica e cultural da participação do negro na construção nacional brasileira que por anos foi omitida dos programas educacionais.

Com o propósito de nortear o currículo escolar nacional, o governo federal lançou os PCNs. A novidade contida nesses Parâmetros foram os Temas Transversais, incluindo Pluralidade Cultural como um deles. Assim, um dos objetivos dos PCNs estava baseado na aquisição de conhecimentos e a valorização da diversidade do patrimônio sociocultural de outros povos e nações se colocando contra as desigualdades culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7). Contudo, as abordagens trabalhadas no ambiente escolar em relação aos temas transversais ficaram pontuais, enfatizando apenas datas como 19 de abril – dia do índio, 13 de maio – libertação dos escravos, desfavorecendo todo o caminho traçado pelos movimentos sociais e as políticas públicas no combater às injustiças causadas aos diferentes grupos étnico, cultural e social. Uma das dificuldades encontradas para a ampliação desse tema foi a falta de investimentos governamentais em cursos de formação para professores que, até então, não tinham conhecimentos específicos sobre a história africana e afro-brasileira, muito menos sobre políticas afirmativas da identidade negra no Brasil.

Diante das dificuldades encontradas na abordagem aos temas culturais africanos e afro-brasileiros no ambiente escolar, fez-se necessário o aperfeiçoamento do modelo transversal apresentado pelos PCNs. Sendo assim, na data de 9 de janeiro de 2003, o governo federal promulgou a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei nº 9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), inserindo o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio como obrigatórias e enfatizando a importância da cultura negra e sua luta por políticas afirmativas de representação nas esferas social, econômica e política na constituição da sociedade bra-

sileira. Os artigos 26-A, 79-A e 79-B, da Lei 10.639 confirmam esse progresso na democratização dos conteúdos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” (BRASIL, 2003)

Ao estabelecer essa nova abordagem aos conteúdos curriculares, um dos fundamentos desta Lei é a retratação social para com a população negra, que foi adquirida devido ao conceito cultural de supremacia racial em contraste a subordinação racial que permeia o imaginário da população nacional, vinculado por uma política estrutural europeia de escravidão, de branqueamento da população e práticas racistas que se evidencia através da discriminação de negros.

Nessa concepção, a Lei 10.639 vem com o propósito de romper com o modelo educacional eurocêntrico de exclusão étnico-racial e de classes e promover o conhecimento histórico africano e afro-brasileiro para além dos conceitos estereotipados. Dessa maneira, entende-se que a alteração na LDB prima pela representação da diversidade sociocultural, norteados os conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar para construção política de uma sociedade que combata as desigualdades e enfatize as políticas de representações positivas e de respeito à diversidade.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A democratização brasileira trouxe novos olhares sobre as reivindicações dos movimentos negros na luta por políticas de afirmação e reconhecimento histórico do negro na institucionalização da nação brasileira, revendo a exclusão de classes e tentando eliminar as teorias raciais implantadas no conceito popular.

A alteração da LDB 9.394/96 para 10.639/03 garantindo a inclusão da temática História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana e suas contribuições nos setores econômico, social e político na História do Brasil, passa a vigorar nos currículos escolares através dos Livros Didáticos (LDs), por entender sua importância para a formação da consciência histórica do aluno. Sendo assim, será traçada a uma linha histórica do LD para compreender como deu esse processo.

O histórico do LD na sociedade brasileira, partindo do governo brasileiro, teve início na década de 30 e, desde esse período, foram realizadas políticas públicas para sua divulgação e distribuição. Sua organização estava baseada em uma idealização europeia colonizadora, fazendo com que a parte destinada a cultura negra não fugisse de questões escravocrata e estereotipadas.

Nas últimas décadas do séc. XX, o MNU reivindicou a reformulação da função social do negro na construção histórica do país, fazendo com que o governo federal repensasse as abordagens educacionais dos LDs. O MEC, 1996, passou a avaliar os LDs inscritos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), cabendo-lhe também a função de distribuí-los às escolas públicas. A estrutura do LD está fundamentada em critérios que devem respeitar

[...] toda a legislação básica que orienta o funcionamento do ensino fundamental no Brasil (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis específicas tais como a 10.639 e 11.645, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto do Idoso. (BRASIL, 2017)

Sistematizado nesses critérios, o LD vem com a função de democratizar o ensino, abordando os diversos grupos sociais e sua identidade, levando o aluno a reconhecer-se como indivíduo que participa da construção de uma sociedade multicultural, sem discriminação. Essa construção social do aluno é abordada por Rüsen (2010) como critério essencial para análise do LD, pois, é através da consciência histórica dos alunos que se realiza a comunicação entre produtores e receptores de história e o LD não deve estar dissociado da vivência e dos conhecimentos preliminares de seu receptor. Dessa forma, o autor citado dialoga com Freire (1989, p. 24) quando este ressalta que construir “a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado.” Corroborando com esses autores, ao tomar o LD, o aluno deve sentir-se representado nele para que este faça sentido na constituição de sua história. Não há como sentir-se representado se o LD apresentava

um olhar do colonizador europeu na construção do estado brasileiro, excluindo africanos e afro-brasileiros dessa fundamentação.

A elaboração do LD pautado nesses novos critérios busca construir uma nova abordagem diante das questões étnico-raciais, combatendo as desigualdades e colaborando com as políticas públicas de afirmação da cultura negra.

Rüsen (2010, p. 212) aponta que os LDs de “história é o guia mais importante da aula de história” tanto que Jovino (2013, p. 2) vem confirmando que o LD “continua sendo um dos materiais, senão o único, que orienta as práticas pedagógicas em sala de aula”, o que o torna um transmissor de valores que contribuirá para a formação cidadã e de identidade do aluno. Eles são distribuídos em todas as escolas nacionais gratuitamente e é um veículo que traz em si informações culturais, sociais e de étnica.

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos, o LD continua sendo um dos poucos materiais de fácil acesso para o professor utilizar em sala de aula e, para muitos alunos, o único material que lhe proporcionará informações e que ele poderá levar para casa, ocorrendo dessa maneira a ampliando do LD do restrito espaço da comunidade escolar para o da comunidade familiar. Sabe-se que neste último ambiente, o LD não será utilizado como na escola, porém, muitas vezes será folheado pelos pais e filhos para visualização de imagens ou na busca por um tema histórico de interesse, realizando a troca de conhecimentos entre ambos e desenvolvendo a consciência histórica através da convivência familiar e da interação em eventos sociais, tanto locais, como regionais e nacionais, participando “a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História”, pois “o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. (PCN, 1998, p. 38)”

A função do LD de história no processo de desenvolvimento da consciência histórica é fundamental para formação e conscientização de uma sociedade que visa à equidade. Com isso, é natural que professores se interessem por esse material. Apesar disso, Rüsen (2010, p. 110-111) evidencia uma participação mínima destes no debate qualificado sobre a elaboração dos LDs de história, alerta sobre a existência de uma defasagem no que diz respeito à abordagem empírica em relação ao “uso e o papel dos livros didáticos no processo de aprendizagem em sala de aula” e, ainda, acrescenta que essa falta de participação compromete uma investigação dos LDs.

Não somente o LD fomenta a consciência his-

tórica do aluno, mas toda interação que ocorre no ambiente escolar, a troca de experiências particulares e sociais em que a comunidade está envolvida, proporcionando a desconstrução e reconstrução de fatos cotidianos, na busca pela ampliação de diferentes pontos de vista entendendo-se como construtor da sociedade, colaborando para sua formação e seu desenvolvimento social. (AQUINO, 1996, p. 52)

O LIVRO DIDÁTICO E O USO DE IMAGENS

Por ser um instrumento de fácil acesso no espaço escolar, o LD é o material mais utilizado por professores em sala de aula. Pautando nisso, faz-se necessário à análise de como o LD de história tem apresentado, de acordo com os critérios do PNLD, as temáticas africanas e afro-brasileiras, implementadas pela Lei 10.639, ampliando o debate em relação ao direito à memória e ao passado e das relações étnico-raciais que visam à promoção da igualdade racial. (BRASIL, 2017, p. 16)

Como citado anteriormente, os LDs são avaliados pelo MEC de acordo com critérios estabelecidos no Guia Didático e distribuídos pelo PNLD. Nessa avaliação entram as propostas dos PCNs com temas que exigem o posicionamento em relação a questões da vida social, e também, a Lei 10.639 que incluiu o tema História e cultura Afro-Brasileira e Africana e suas contribuições nos setores econômico, social e político.

Delinearam-se, a partir desses fatores, os princípios para análise dessa pesquisa em torno da representação iconográfica da África no LD de história, entendendo que este é um instrumento organizado para a transmissão de valores, ideologias e cultura. Para tanto, foi selecionada a coleção de livros de história da editora Saraiva de autoria de Ronaldo Vainfas, “História.Doc” de 6º a 9º ano, publicado em 2015 e distribuído pelo PNLD nas escolas estaduais para utilização nos anos de 2017 a 2019.

Não há como trabalhar a imagem como fonte de pesquisa sem uma rápida abordagem de seu processo histórico. A *Escola de Annales* fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre ao proporcionar a ampliação da metodologia e tratamento da pesquisa histórica em relação à *Escola Científica Alemã* de Leopold Ranke, influenciou no método de pesquisa da História Social, que, conseqüentemente, deu abertura para outras abordagens como a da História das Mentalidades que passou a estudar aquilo que é

possível imaginar.

Para Nunes e Oliveira (2010, p. 309) “as reflexões acerca do imaginário: da forma de pensar, não de um indivíduo, mas de um grupo que pode ser traduzido como alma coletiva de um povo, constitui uma possibilidade de fundamentação para o trabalho com imagens.”. Sendo esta um artefato de construção social resultante de uma perspectiva coletiva, permite o entendimento de questões fundamentais em diferentes momentos sociais. Oliveira (2010, p. 31) corrobora com esses autores ao citar que a imagem deve ser “vista como um texto e não apenas como uma simples ilustração.” Observando a ideologia de exclusão e inclusão, entendendo a maneira como elas são organizadas, sua hierarquia e as concepções naturalizadas. Dessa forma é fundamental entender o contexto que essa imagem ocupa.

O estudo de imagens foi desenvolvido pelos estudiosos Fritz Saxl (1890-1948), Erwin Panofsky (1892-1968) e Edgar Wind no campo da Arte. Estes conceituaram a iconografia como sendo a imagem explícita da obra e a iconologia como a mensagem implícita nela. Porém, Panofsky foi além e criou três categorias de interpretação. a) Pré-iconográfica: “consiste na identificação de formas puras, bem como de objetos e eventos presentes na imagem”; b) Descrição iconográfica – “consiste não somente na descrição pura e simples dos objetos retratados, mas na ligação das composições da imagem com assuntos e conceitos”; c) Descrição iconológica – “definida pela descoberta e interpretação dos valores simbólicos presentes na imagem”. (UNFRIED, 2014, p. 2-3).

No Brasil, o paulistano Boris Kossoy (1941) formado arquiteto pela Faculdade Mackenzie, tornou-se um importante teórico e historiador da fotografia no país. Segundo ele, de todas as fontes iconográficas, as fotografias são as mais desafiadoras, possivelmente, por estas representarem mais diretamente seu objeto de estudo, ou seja, “seu elevado grau de iconicidade, nos mostra o assunto, as coisas, as pessoas, como elas aparentemente são ou eram [...]” (KOSSOY, 1988, p. 160). O aprisionamento de um momento real na imagem mantém-se estagnado até o momento em que alguém passa a vê-la - em álbuns, jornais, livros, e tantos outros veículos de exposição – dando a essa imagem movimento e liberdade através da imaginação, reconstituindo a situação restrita em que foi paralisada no tempo e espaço, sendo assim, a imagem e a imaginação estão unidas em perfeita sintonia, condicionando até mesmo a criação textual.

Kossoy (1988) buscou nos estudos realizados

por Panofsky (2009), autor citado anteriormente, os termos iconografia e iconologia para a análise de fotografias, e enfatizou que a função da iconografia é reconstituir os elementos perceptíveis que compõem a fotografia, já a função da iconologia é investigar detalhadamente as informações implícitas na imagem.

A leitura da fotografia é o resultado da leitura a partir dos conhecimentos particulares e sociais do indivíduo, “uma interpretação pessoal aprioristicamente carregada de pré-conceitos e pré-juízos acerca do mundo e da vida.” (KOSSOY, 1988, p. 162). Nesse contexto observou-se a necessidade de entender se as imagens encontradas no LD de História estão transmitindo ideias que combata o preconceito racial, através da adequação das políticas de afirmação e combate as desigualdades e reconhecimento na construção nacional.

O histórico brasileiro em relação ao conteúdo e imagens no LD culturalmente apresenta uma ausência da cultura africana e uma ascensão da cultura eurocêntrica. Com as novas políticas educacionais voltadas à igualdade étnico-racial, os LDs precisam ser democratizados e as imagens contidas neles são de fundamental importância para atingir esse objetivo. Por isso, através delas são realizadas as primeiras leituras do conteúdo. Silva Filho (2005, p. 15) complementa esta ideia ao afirmar que as imagens “sugerem, indicam, designam situações que são marcadas por uma historicidade que lhes é própria, pertencendo a um microcosmo [...]”. Diante disso, o autor discute que

Entre as vantagens de um texto constituído por imagens, de acordo com alguns teóricos, destaca-se o fato de ele ser universal, pois vence a barreira da linguagem, podendo, através de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoas de língua e cultura diversas. Outra vantagem, comumente apontada, é a de que a imagem permite uma leitura em menos tempo do que o requerido pelo texto escrito, tornando-a atraente aos potenciais leitores. (SILVEIRA, 2005, p. 113)

Cabe destacar que o autor ressalta a importância da imagem e sua autonomia no tocante ao texto, ela não deve ser apenas ilustrativa, mas levar a construção de uma experiência histórica que fascinem os alunos a construir a consciência histórica, interpretando e se reconhecendo através da imagem que lhes é apresentada.

O LIVRO DIDÁTICO E AS REPRESENTAÇÕES AFRICANAS

Para a análise iconográfica a seguir, foi utilizado o método de estudo desenvolvido por Panofsky (2009) e que também foi estudado por Kossoy (1988) e adaptado para fotografia, acrescentando que esta é o resultado da interpretação particularizada do indivíduo que captura a imagem, podendo ser influenciada por preconceitos em relação ao mundo e a vida.

Iniciou-se, a partir das leituras desses autores, o trabalho de pesquisa sobre a luta dos movimentos negros por representação e do LD como formador de opinião, uma pesquisa por imagens que representasse o continente africano. Pautado nesses conhecimentos foi escolhida como fonte de pesquisa a coleção de livros didáticos de história de 6º a 9º denominado “História.Doc” de Ronaldo Vainfas, aprovada pelo PNLD e publicada em 2015 pela editora Saraiva.

As imagens pesquisadas foram organizadas em categorias como: Arqueologia; Escrita e oralidade; Edificações; Estereótipos; Personalidades.

ARQUEOLOGIA

A primeira imagem (1) é uma arte rupestre datada do período neolítico (9 a 6 mil anos a. C) que se encontra no Parque Nacional Tassili n'Ajjer, localizado no deserto do Saara, na região da Argélia.

A segunda imagem (2) apresenta um cientista com um fóssil de homínido encontrado em 1994 nas cavernas de Sterkfontein na província de Gauteng, África do Sul. Esse fóssil foi batizado como Pé Pequeno e data de 2,2 milhões e 3 milhões de anos atrás.

A terceira imagem (3) é de um sítio arqueológico da cidade de Gao, situada na África ocidental. A pesquisa realizada neste sítio permitiu a descoberta de duas cidades de Gao, segundo os registros de viajantes árabes pela região datadas do século X e XI. Essa cidade era de grande importância para região, pois servia de centro comercial para o fornecimento de mercadorias às caravanas do deserto do Saara que seguiam em direção ao Egito.

A quarta imagem (4) trata-se do local onde se encontra o túmulo do faraó Tutankamon, descoberto por arqueólogos em 1922, no Vale dos Reis, em Luxor, Egito. Luxor era conhecida como Tebas e foi a capital do Império Egípcio. Tutankamon assumiu o trono em 1332 a. C., aos 9 anos de idade e faleceu com 19 anos.

As imagens (2) e (4) estão acompanhadas de um pequeno texto que aborda o assunto esclarecendo

sobre seu conteúdo. As outras duas, (1) e (3) apresentam um assunto que acompanha as fotos, mas não é suficiente para esclarecer as imagens.



Figura 1 - Pintura rupestre encontrada no norte do continente africano, Parque Nacional Tassili N'Ajjer, Argélia. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 51.



Figura 2 - O cientista Ronald J. Clarke segura réplicas dos ossos de Pé Pequeno. Fósseis do crânio e dos ossos de Pé Pequeno antes de serem desenterrados. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 56.



Figura 3 - Sítio Arqueológico na cidade de Gao, na África ocidental. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 229.



Figura 4 - Vale dos Reis, em Luxor, Egito, onde está localizada a tumba do faraó Tutankamon. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 85.

ESCRITA E ORALIDADE

Esta categoria foi dividida em dois temas: escrita e oralidade, porém ambas estão relacionadas por contar e transmitir a cultura dos povos africanos, “[...] esses não possuíam papel de destaque na história da humanidade [...] pela ausência, em

grande parte das sociedades abaixo do Saara, de códigos escritos - havia a predominância da tradição oral.” (OLIVA, 2003, p. 327).

A imagem (5) da escrita hieróglifica pertencia a sociedade egípcia data de 3000 anos a. C, ela era considerada sagrada e possuía cerca de 6.900 caracteres. Eram registrados nas paredes de templos, túmulos, pirâmides e papiros e foi decifrada por

Jean-François Champillion em 1822. Os hieróglifos egípcios são os mais conhecidos sistema de escrita antiga do continente Africano, mesmo existindo tantos outros sistemas como os chamados de sistema de escrita nativos Tifinagh (berberes), Ge'es (etíopes), Nsibidi (Ekpe) e também os sistemas que foram influenciados por outros povos como os colonizadores.

Na imagem (6) está a Pedra de Roseta que foi datada de 196 a. C. e está no Museu Britânico, Londres, Inglaterra. Encontrada no Egito, em 1799, pelo exército de Napoleão Bonaparte. Um soldado francês encontrou próximo da cidade de Roseta, em Alexandria, uma pedra de basalto com inscrições antigas em três idiomas diferentes: grego, hieróglifos egípcios e demótico egípcio. O texto em grego divulgava que os textos eram iguais. Desta maneira, a Pedra de Roseta tornou-se a chave para a resolução do sistema hieróglifo.

A imagem (7) é de 2010 e traz um Griot que conta histórias em Burkina Faso. Este é responsável por conservar e transmitir a tradição de uma sociedade. A existência do Griot mostra a importância que os

africanos sempre deram a história dos antepassados e de seu povo.

Os Griots pertencem a tradição oral africana que está ligada às bases de valores e crenças transmitidas de geração em geração. Para o povo africano a fala está ligada ao sagrado, interferindo em seu poder criador e operacional. A fala foi dada ao homem por Komo (força divina) como herança e os guardiões dessa herança são os Domas e Griots. O primeiro zela pela tradição, ética e é conhecedor da Gênese cósmica e das ciências da vida. (HAMPATÉ, 1980 p. 175); o segundo não é tradicionalmente conhecedor, mas podendo vir a ser, porém este é excluído pelo Komo por não ter uma postura ética, podendo criar histórias e ser animadores de festas.

Dessas três fotografias a imagem (5) está acompanhada de um texto que comenta sobre os hieróglifos, na foto (6) apresenta apenas um pequeno texto com informações básicas e pede para que o estudante realize uma pesquisa sobre ela e compare com a primeira. A última (7) apresenta um pequeno texto generalizando a função do Griot como se fosse o único que transmite histórias por meio da oralidade.



Figura 5 - Escrita hieroglífica. Museu de Arqueologia Florença, Itália. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 91.



Figura 6 - Pedra de Roseta, com inscrições celebrando o primeiro aniversário da coroação de Ptolomeu V. Século II a. C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 91



Figura 7 – Um griot conta histórias em Burkina Faso - 2010. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 57.

EDIFICAÇÕES

Nessa categoria de imagens observa-se que na África encontra-se diferentes estilos de arquiteturas. Por ser um continente abrangente, as construções refletiam o contexto de cada localidade e também a influência de outros povos que passaram a habitar ao continente.

Observa-se que os materiais utilizados variavam conforme a região, mas na maioria das construções, eram basicamente os mesmos, como o barro, fibras secas e tecidas, madeira e pedras.

A imagem (8) é a representação da cidade de Loango no séc. XVII, no Congo. Essa imagem foi criada por Olfert Dapper, médico e escritor holandês, fundamentado em fontes orais.

Nota-se que é uma cidade grande e planejada, com linhas retas, e cercada por muralhas. Contém vestígios de áreas comerciais, com pátios e jardins.

A imagem (9) são as pirâmides de Gizé, localizadas no Egito Antigo. Com estruturas monumentais construídas em pedra de calcário, observa-se que elas possuem faces triangulares. Estas três pirâmides que parecem brotar da terra foram construídas como sepulturas reais para Quéops, Quéfren, e Miquerinos. A maior delas tem aproximadamente 160 m de altura e foi construída cerca de 2550 a.C. Elas são as únicas das antigas maravilhas que sobreviveram ao tempo.

A imagem (10) apresenta a maior mesquita construída de barro no mundo e encontra-se em D'jenne. Essa Mesquita apresenta saliente em suas torres grandes troncos de madeira chamados de torreões, projetados do interior da estrutura, caracterizando um estilo para essa construção. Os torreões tem a função de apoio para a construção e também servem como escada para rebocar o monumento, uma vez por um ano, antes do período de chuva.

A imagem (11) é de Ait Benhaddou, no Marrocos. Conhecida como cidade fortificada, foi construída no séc. XI e servia como local de troca de mercadorias para as caravanas que atravessavam o deserto do Saara e Marrakech. Emergindo da terra, vê-se que as casas não são apenas térreas, algumas estão estruturadas em andares.

A imagem (12) retrata uma casa feita também de barro, uma característica da região de Mali. A construção apresenta torreões, como no caso da imagem (10) da mesquita, que tem como objetivo sustentar a estrutura e facilitar a subida das pessoas que farão a reforma antes do período de chuva.

Todas essas imagens mostram como o continente africano se apresentava diverso em sua arquitetura e bastante desenvolvido, como é possível observar na primeira imagem (8) com a cidade de Loango. Porém, dessas imagens de edificações africanas encontradas no LD, somente a que contém as pirâmides (9) tem um texto que esclarece a imagem, nas demais apenas um pequeno texto informativo ao lado da imagem.



Figura 8 - Gravura que retrata a cidade de Loango, capital do reino de mesmo nome, no século XVII. O reino era, na época, tributário do reino do Congo. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 65.



Figura 9 - Pirâmide de Gizé. Fotografia de 2012. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 84.



Figura 9 - Uma das mesquitas da cidade de Tombuctu. Fotografia de 2008. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 248.



Figura 11 - Cidade fortificada na antiga rota de caravanas entre o deserto do Saara e Marrakech, no atual Marrocos. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 60.



Figura 12 - Casas feitas de barro e seus moradores, típicos da cidade de Gao, no Mali atual, antigo reino Songai. Fotografia de 1988. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 251.

VESTUÁRIO

O traje africano tradicional é o usado pelos povos nativos da África. Esses têm o hábito de vestir-se e adornar-se segundo as identidades de sua etnia. Normalmente, em cerimônias utilizam pinturas (cada pintura tem um significado) para embelezar o corpo ou para expor o estilo de seu grupo, como se observa na imagem (13) que traz um africano de origem Kikuyu. Este representa o povo Bantu que habita a África Oriental e é considerado o maior grupo étnico no Quênia. Sua língua materna é a Bantu Kikuyu.

No Marrocos, norte do continente africano, as roupas femininas foram influenciadas pela cultura islâmica. Na imagem (14) observa-se que as mulheres estão vestindo um traje como a Jalabiya, uma espécie de vestido sem

muitas costuras que cobre todo o corpo e o Hijab, um tecido que cobre a cabeça e as cores do vestuário são variadas.

Na imagem (15) traz uma mulher que representa a Namíbia, localizada no sul da África, nesta representação observa-se a fusão da vestimenta nativa com a de outra cultura. Em seu vestuário as mulheres herreras mesclam joias da tradição do povo local com a moda vitoriana, esta influenciada pelos missionários alemães que colonizaram a região no séc. XIX. O chapéu é bem peculiar.

Na imagem (16) o homem que caminha sobre um solo seco pertence ao povo Masai, situado ao norte da Tanzânia. Nessa cultura seus integrantes tem a cor vermelha como oficial, sempre aparecendo em sua vestimenta. O texto que acompanha esta imagem coloca que a região é uma das mais belas do mundo, no entanto, a imagem que representa um local, onde até as



Figura 13 - Africanos falantes da língua banta. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 63)



Figura 14 - Mulheres no mercado da cidade de Chechaouen, Marrocos, norte da África. Fotografia de novembro de 2013. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p. 181.



Figura 15 - Africanos falantes da língua banta. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 63.



Figura 16 - Homem do povo Masai caminha na cratera de Ngongoro, ao norte da Tanzânia. Fotografia de dezembro de 2013. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p.181.

árvores aparecem secas, não colabora para essa leitura.

ESTEREÓTIPOS

A imagem (17) retrata o que parece um hospital de campanha para o atendimento de um homem com a ebola. O enfermeiro está todo protegido com roupas especiais por se tratar de uma doença infecciosa. Os primeiros surtos de ebola ocorreram no Congo em 1976 e 1995, em seguida em Uganda, em 2000, depois novamente

no Congo 2003 e 2007, sendo a ultima em 2014 na Guiné, espalhando-se para alguns países vizinhos. Essa imagem encontrada no LD, vem acompanhada de um texto que fala sobre os casos de epidemia do ebola, sobre a preocupação mundial com o novo surto em 2014, apesar de comentar as formas como essa doença é transmitida, não foi especificada.

A imagem (18) das savanas representa uma África selvagem, um local sem a presença de chuva a muito tempo, seca. Dando a sensação de escassez de alimentos. Porém, por estar na linha do



Figura 17 - Enfermeira usando roupa protetora trata de um homem com ebola, em Serra Leoa. Fotografia de 2014. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 87.



Figura 18 - Nas savanas africanas, safáris turísticos são organizados para a observação de animais selvagens, como leões, rinoceronts e girafas, em seu ambiente natural.” Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, p.62

equador, essa floresta equatorial tem clima tropical , com muitas chuvas, variedades de plantas, aves ,



Figura 19 – Em 1961, Nelson Mandela lutava contra a discriminação racial em seu país, África do Sul. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p. 177.



Figura 20 – Em 13 de fevereiro de 1990, dois dias após sair da prisão, Nelson Mandela discursa em comício organizado pelo Congresso Nacional Africano, em Soweto. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p. 188.

peixes, mamíferos , insetos e etc.

PERSONALIDADE

As imagens (19) de 1961 e (20) de 1990 trazem a figura de Nelson Mandela, na primeira imagem retrata o período em que ainda lutava contra a *apartheid* e a segunda quando discursou, em Soweto, dois dias depois de sair da prisão. Em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul. Observa-se na imagem a postura do braço e da mão de Mandela indicando força e simbolizando a luta. O desfoque as pessoas ao fundo colabora para dar destaque apenas a Mandela.

Estas imagens são enriquecedoras, por se tratar de uma política inclusiva e de afirmação para continente africano. O texto que acompanha as imagens enfatiza a luta contra a *apartheid* e a importância de Mandela para colocar fim a política de segregação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleção de livros didáticos História.doc., que

serviu como fonte para a análise de imagens deste artigo, traz pontos favoráveis e depreciativos em relação ao continente africano. Vale destacar que a avaliação do PNLD e a implantação da Lei 10.639 têm produzido resultados significativos na produção do LD de história. Porém, ainda se observam lacunas entre a abordagem do conteúdo e a apresentação da imagem, muitas delas, ainda são apresentadas sem um conteúdo aprofundado sobre o tema, limitando-se a um pequeno texto ao lado, muitas vezes pouco informativo, fazendo-se necessária a complementação por parte do professor, para que esta não seja mais uma imagem que permita a generalização estereotipada da cultura africana.

No que tange as categorias organizadas para análise: arqueologia, escrita e oralidade, edificações, vestuário, estereótipos e personalidades, as imagens sobre a arqueologia no continente africano o livro apresenta a África como o berço da humanidade por suas raridades fósseis, bem como esta soube preservar sua cultura utilizando não apenas à escrita, mas também, a oralidade com suas regras e costumes ancestrais. Em suas edificações demonstra

conhecimentos matemáticos e de astrologia, além da absorção experiências de outras culturas em suas construções. No vestuário, mesmo com a influência de outros povos, preserva as cores e adornos da cultura local. Na personalidade representada na figura de Nelson Mandela acredita-se que, seja das imagens contemporâneas, a mais positiva, por sua luta em favor da discriminação racial. O tema estereótipos com imagens que retratam a África como um local selvagem, seco, pobre e de epidemias.

Diante desse levantamento, observou-se que a história da África encontra-se em todos os livros da coleção e, conforme a série destinada, o tema é apresentado com mais relevância ou não. As imagens contidas neles tem grande influência quanto à representação, visto que ela transmite ideias de cenários, tema, ponto de vista, com os quais se associam o imaginário social do aluno, formando conceitos, muitas vezes, generalizados sobre o continente africano e seu povo. Nesse contexto, a presença dos movimentos negros é fundamental na cobrança por políticas públicas que conscientize e reformule o papel social e ideológico do negro na sociedade, promovendo o combate à desigualdade e consciência histórica dos alunos, principalmente, alunos negros para que esses se encontrem representados nos LDs de história de maneira afirmativa.

Trabalhar temas que envolvem a cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, não se pauta na pura transmissão do conteúdo, mas na busca por conhecimento histórico para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica, levando-os a compreender-se para além dos conceitos estereotipados e colaborando para sua formação e seu desenvolvimento social. Nessa perspectiva, realizar a análise do LD de história propiciou um aprofundamento nas questões que se referem à representação histórica social da cultura negra. Ainda que o LD traga reflexões acerca da etnia africana e sua representação histórica, de forma generalizada ou estereotipada cabe ao professor promover essa discussão levando o aluno a construção da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimento negro e “democracia racial” no Brasil:** entrevista com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15f.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professoraluno.** São Paulo: Summus, 1996.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 27 mar. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.> > Acesso em: 05 set. 2018.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 05 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2010. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: História**. Ministério da Educação. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 436p.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em: 09 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.
- BRASÍLIA. **Abolição da escravidão e dia da consciência negra.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/abolicao_escravidao_dia.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRASÍLIA. **Programa Ética e Cidadania** : cons-

truindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo. [et al.]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam . São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAMPATÉ BÂ, H. **A tradição viva**, em História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.

JOVINO, I da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A.de J. (Org.) **As Políticas Do Livro Didático e Identidades Sociais De Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ática, 1988.

NUNES, M. Ap. L.; OLIVEIRA, T. **Análise iconográfica:** um caminho metodológico de pesquisa em História da Educação. Revista Contrapontos eletrônica, vol.10, n. 3, p. 307-313, set/dez, 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2100> Acesso em: 01 set. 2018.

OLIVEIRA, M. S. **A representação dos negros em livros didáticos de história:** Mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. Belo Horizonte: PUCMG, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraMS_I.pdf> acesso em: 05 set. 2018.

OLIVA, R. B. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>> Acesso em: 01 set. 2018

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Ed. Perspectiva S.A., São Paulo, SP, 2009.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. In:

SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. DE R. (Org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA FILHO, J. B. de. **Os discursos iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História**. Faculdade de Educação / UFMG Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85EQBH/jo_o_tese.pdf?sequence=1 > Acesso em: 31 ago. 2018.

SILVEIRA, J. R. C. **A IMAGEM:** interpretação e comunicação. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 113-128, 2005. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0503/050305.pdf> > Acesso em: 21 ago 2018.

UNFRIED, R. Ap. R. **O uso da iconografia e da iconologia para análise de fotografias e recuperação da história de Londrina**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/encoi/anais/TRABALHOS/GT7/O%20USO%20DA%20ICONOGRAFIA%20E%20DA%20ICONOLOGIA.pdf> Acesso em: 16 out. 2018.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História.doc.**, 6º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **História.doc.**, 7º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **História.doc.**, 8º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **História.doc.**, 9º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.



Palavras - chave:
Discurso médico, psicose
puerperal, loucura,
maternidade.

Resumo: Este trabalho teve por objetivo debater acerca da psicose puerperal. O puerpério é o período conhecido como pós-parto e diversos campos de conhecimento visam compreender tal período. Nosso estudo se pauta na problematização acerca do discurso médico sobre a ideia de psicose puerperal, ou seja, sobre o debate médico em torno da loucura pós-parto. Para alcançarmos nosso objetivo, em termos metodológicos, a pesquisa se baseia na análise de discurso de uma tese médica apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em dezembro de 1927 pelo médico graduando Aderval da França Gomes, nascido na Bahia. O objeto de estudo desta tese é a psicose puerperal, suas causas e possíveis maneiras de evitar tal comportamento feminino que poderia levar até a delitos, como por exemplo, o infanticídio. Nota-se que o discurso médico com o passar dos anos e com o avanço da tecnologia teve transformações consideráveis em relação às mulheres e a psicose puerperal, mas vale ressaltar que em alguns entendimentos permaneceram.

ENTRE MÉDICOS, MATERNIDADE E LOUCURA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE “PSICOSE PUERPERAL”. RIO DE JANEIRO DÉCADA DE 1920

Juliana Santos Oliveira ¹
Georgiane Garabely Heil Vázquez ²

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é uma questão pouco conhecida pela maioria das pessoas. Psicose puerperal se caracteriza por enfermidades que acometem algumas mulheres durante o puerpério, período mais conhecido como pós-parto. Para muitos campos do conhecimento, dentre eles, o saber médico, a gravidez é um estágio da vida da mulher muito delicado e sensível, ou seja, por estar passando por diversas mudanças, sejam elas físicas, psicológicas, hormonais e sociais a gestante e, em especial, a parturiente fica vulnerável a pensamentos confusos, a doenças, ou mesmo a delírios.

Mas como veremos no decorrer deste trabalho, nem sempre isso acontece, pois algumas vezes, pelos mais variados motivos, algumas mães recusam seus filhos, seja por questões emocionais, econômicas ou sociais. Como já mencionado, os motivos são vários, na visão médica, por exemplo, pode-se citar problemas hereditários, complicações durante a gestação, alterações no corpo da mulher, etc. (CANTILINO, AMAURY; et all, 2009, p. 289). Como exemplos de questões sociais e emocionais, podemos citar o abandono por parte do namorado, marido ou da família, onde a mulher acaba ficando sozinha e assim ter como consequência a crítica da sociedade, sendo vista e rotulada, não somente como mãe, mas sim como “mãe solteira”. Outras vezes, pelo temor de não conseguir ser uma “boa mãe” para seu filho, ou então por ter receio de que seu corpo não retorne ao normal. Este último exemplo é trabalhado por Mirela Berger (2006), em seu trabalho sobre *Corpo e identidade feminina*, onde a autora aborda a incessante busca da mulher pela beleza, ou melhor, em busca que a sociedade impõe ser o corpo perfeito;

[...] Muitas delas se queixam de seu corpo após o parto. A mudança no corpo gera angústias, ainda mais quando a sociedade veicula de maneira tão ostensiva a necessidade das mulheres terem o corpo perfeito. O nascimento dos filhos engendra sentimentos contraditórios: se por um lado os filhos são fonte de felicidade e realização, para várias mulheres, eles são também fonte de angústias, pois tê-los submeterá o corpo a processos de mudança [...] (BERGER, 2006, p. 100).

Percebemos que embora os motivos sejam distintos, se analisados quase todos desembocam no julgamento da sociedade para com a mulher. Georgiane Garabely Heil Vázquez (2005) afirma que no final do século XIX o discurso médico entendia que o aborto e o infanticídio praticados pelas mu-

¹ Bacharel em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

² Orientadora. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de História (DEHIS) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Iheres eram “práticas cruéis”, pois para os médicos as mulheres estavam negando sua “*função natural*”, que seria seu papel social de mães.

Desta forma, a psicose puerperal apresentava-se como um grande “perigo” para a maternidade, tendo em vista que mulheres, muitas vezes desassistidas na hora do parto, poderiam por diversos fatores, rejeitar seus filhos chegando ao ponto de assassiná-los.

De acordo com Leila Tannous (2004), a psicose puerperal já existe em nossa sociedade deste os tempos remotos, para a autora existem relatos de Hipócrates no século V A.C, apontando sobre os sintomas que geralmente as mulheres tinham no puerpério;

Para Hipócrates, a loucura puerperal poderia ser causada primeiro pela congestão de sangue nas mamas, anunciando a loucura e segundo quando as loquias se dirigem à cabeça, podendo sobrevir excitação, delírio e as manifestações maníacas (TANNOUS, 2004, p. 14).

No decorrer deste trabalho os termos psicose e loucura vão ser frequentemente usados, mas vale lembrar que são conceitos distintos, e que especificaremos mais a frente suas variações.

A visão de qual período gestacional/pós-parto, e como se inicia a psicose é uma resposta que variou com o passar dos anos, segundo Vera Iaconelli (2005) a psicose pode começar após o nascimento da criança, sendo impossível precisar um tempo exato, pois pode variar conforme a mulher e sua situação. Via de regra, a medicina caracterizou como início das manifestações de psicose puerperal aproximadamente nos primeiros quinze dias após o parto.³ No que tange os sintomas e as medidas preventivas, a autora argumenta que em se tratando das enfermidades que podem acometer algumas mulheres grávidas, a psicose puerperal é uma das mais severas. Para Iaconelli (2005) os sintomas podem ser a perda do senso de realidade, delírios e alucinações, e quando diagnosticada deve-se evitar a amamentação. Quando o caso é mais grave é necessário comunicar os familiares para cuidarem do bebê e ficarem atentos, pois, pode haver risco de vida tanto para o bebê quanto para a mãe (IACONELLI, 2005).

A partir das explicações clínicas apontadas aci-

ma é que iremos buscar desenvolver este trabalho e mostrar como os médicos da década de 1920 viam a mãe em surto e quais medidas preventivas aplicavam naquele período.

Mas antes de adentrar nesta discussão é válido contextualizar de onde estamos falando. Utilizaremos como fonte uma tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1927. Neste contexto o Brasil estava passando por muitas mudanças, pois se encontrava em pleno “desenvolvimento”. Essas mudanças tanto de comportamento como nas formas de pensar, começaram a se tornar mais frequentes a partir do final do século XIX início do século XX. Vale lembrar que esses ideais de formação do povo brasileiro, já vinham se desenhando desde o fim da escravidão em 1888 e a instauração da República em 1889. A partir de então essas ideias de urbanização, modernização, sanitarismo e formação do povo brasileiro tenderam a se acentuar (PONTE, 2010, p. 60).

No Brasil a cidade modelo era o Rio de Janeiro, essa importância se deu desde 1808 quando a família real veio para o Brasil, assim o Rio tornou-se o polo administrativo de Portugal, onde todas as decisões eram tomadas. E essa relevância da cidade do Rio de Janeiro persistiu com o passar dos anos com a instauração da República em 1889 onde tornou-se a capital (PONTE, 2010, p. 49).

Como o Rio de Janeiro era exemplo para outras cidades, as autoridades viram a necessidade de tomar medidas para assim melhorar o desenvolvimento dessa cidade. Uma das medidas encontradas foi o movimento sanitarista. De acordo com Kropf e Lima (2010);

O movimento pelo saneamento do Brasil, desencadeado durante a Primeira República (1889-1930), colocou em evidência as precárias condições de saúde das populações rurais como principal obstáculo para que o país se civilizasse e se tornasse afetivamente uma nação. Sua origem e trajetória estiveram diretamente relacionadas a história de tripanossomíase americana ou doença de Chagas, descoberta por Carlos Chagas, médico e pesquisador do Instituto Oswaldo Cruz, em Lassance, norte de Minas Gerais, em 1909 (KROPF & LIMA, 2010, p. 79).

Vale ressaltar que neste momento o discurso médico ainda não era bem aceito pela população, mas de acordo com Carlos Fidelis Ponte (2010) foi nesse momento de mudanças na área da saúde,

3 Destaca-se que para a caracterização da prática de infanticídio o laudo médico deve confirmar se no momento do ato a parturiente estava em estado de surto psicótico caracterizado como psicose puerperal e a legislação só caracteriza como infanticídio (atribuindo pena menor do que homicídio) se o ato ocorrer durante ou logo após o parto. Contudo, o atual Código Penal, de 1940 e ainda em vigor, não determina o que seria “logo após o parto”, se minutos, horas ou dias.

com o apoio do Estado, que a medicina e a figura do médico começaram a ser aceitas e começam a se diferir das pessoas que até então realizavam os rituais de cura, como por exemplo, os curandeiros, rezadeiras, benzedeiras, entre outros.

A medicina neste contexto se pautava, segundo os estudos de alguns autores como Carlos Fide-
lis Ponte, Fernando A. Pires e Ialê Falleiros (2010) numa medicina preventiva⁴. De acordo com Alves e Falleiros (2010) para que essa medicina conquistasse mais espaço foram criados nos departamentos das faculdades de medicina, departamentos de medicina preventiva. Para o médico se formar e receber a titulação, a partir deste “modelo preventivista” era preciso que o mesmo apresentasse;

Um conjunto de atitudes que lhe permitissem se relacionar com a comunidade, com os serviços públicos de saúde e com outras organizações para promoção da saúde e proteção do indivíduo e da família. Assim, a formação desse novo profissional teve papel central e impulsionou uma reforma educacional no interior das escolas médicas. A epidemiologia e a estatística foram introduzidas na formação médica e na produção do conhecimento no campo da saúde. Cada vez mais, a noção de doença passou a envolver a interação de agentes naturais e sociais e, pouco a pouco, os elementos das ciências sociais foram incorporados as pesquisas sobre agentes, ambiente e hóspedes de doenças (ALVES & FALLEIROS, 2010, p. 168).

Nas teses estavam presentes estudos de diferentes assuntos, dentre eles as pesquisas sobre as mulheres, inclusive sobre a psicose puerperal, a qual será objeto da nossa análise. A abordagem proposta neste trabalho, é que por meio de uma análise do discurso médico e de um estudo de caso, possamos perceber as transformações e permanências, presentes no discurso médico sobre a psicose puerperal.

Como nesta pesquisa iremos focar no discurso médico presente na tese de Aderval da França Gomes (1927), a metodologia aplicada será a análise do discurso. Segundo Souza & Fachin (2010) foi nos anos de 1960, na França que emergiu a análise do discurso, seu principal fundador foi Michel Pêcheux, a qual tem como objeto o discurso.

Partindo do princípio que a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura; outro aspecto a ressaltar é que a AD mostra como o discurso funciona não tendo a

pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 681).

Para Caregnato & Mutti (2006) a análise do discurso tem sem enfoque no sentido daquilo que o sujeito em algum momento da história escreveu, vale lembrar que essa escrita fora influenciada por fatores e circunstâncias vigentes naquele momento histórico;

O sujeito, portanto, é tratado como assujeitado pela maquinaria discursiva. Pêcheux (1997b, p. 311) costumava afirmar. “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’”. Isso se deu pelo fato de Pêcheux se pautar nas teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos (A. I. E) e o assujeitamento, que propõe um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. O sujeito desse período tinha a ilusão de que era a fonte de seus dizeres, mas na verdade era apenas um reproduzidor do já dito (MAZZOLA, 2009, p. 11).

Assim notamos que o sujeito não consegue ser neutro, mesmo quando almeja, querendo ou não somos influenciados de alguma forma. E é baseado nesta afirmação que a análise do discurso visa compreender e interpretar a ideologia do sujeito, levando em conta os aspectos sociais, políticos e culturais que o mesmo está inserido;

A interpretação do discurso “é um ‘gesto’, ou seja, é um ato no nível simbólico. [...] A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história [...] Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade [...]” O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo significação. “Não há sentido sem interpretação”, portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 681-682).

Entretanto vale ressaltar que um mesmo discurso pode ter várias interpretações, o mesmo discurso pode ser analisado por vários pesquisadores e cada um vai interpretar e tirar suas próprias conclusões, e isso não significa que nenhuma está errada, isso vai depender das influências que esse pesquisador possui, ou seja, não é somente o sujeito que escreveu o discurso que foi influenciado, mas também o sujeito que está analisando (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 682).

Para abrangermos melhor o discurso médico

4 A medicina preventiva, originária dos Estados Unidos de meados dos anos 1940, foi uma tentativa de se fazer frente aos crescentes custos da atenção curativa e, ao mesmo tempo, à separação entre as esferas da saúde pública e da saúde individual. Propunha-se reorientar a formação médica com o objetivo de estimular uma atitude preventiva, epidemiológica, social, educativa e de equipe (ALVES & FALLEIROS, 2010, p. 168).

presente na tese, além do método de análise de discurso, utilizaremos neste trabalho também a metodologia do estudo de caso para compreendermos o caso discursivo da tese.

Segundo Ventura (2007) o estudo de caso teve sua origem em meio às pesquisas médicas e psicológicas, a partir da análise detalhada de casos individuais, e que era capaz de explicar a dinâmica de uma doença. O estudo de caso de acordo com Meirinhos & Osório (2010) está ganhando espaço, principalmente das áreas de educação e ciências sociais e os principais difusores do estudo de caso foram Yin e Stake. Para Meirinhos & Osório (2010):

O método é experimental (hipotético-dedutivo) e o conhecimento extraído da realidade natural ou social é estável e quantificável, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada. Em contraste, a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista. [...] Stake (1999) assinala três diferenças importantes entre a perspectiva qualitativa e quantitativa da investigação: i) a distinção entre explicação e compreensão; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a distinção entre conhecimento descoberto e construído (MEIRINHOS & OSÓRIO, 2010, p. 50).

Os autores colocam em seu trabalho uma questão muito discutida pelos pesquisadores do estudo de caso: qual o meio plausível utilizado para a realização da investigação no estudo de caso, se o viés qualitativo ou o quantitativo? Dentre estes autores Yin, pesquisador do tema e que acredita que as duas maneiras mesmo sendo distintas são complementares. Meirinhos & Osório (2010) expõe a opinião de alguns pesquisadores como Latorre et al. (2003) o qual alega que o estudo de caso sendo mais focado no método qualitativo, não quer dizer que não possa ser utilizado também como complemento o método quantitativo. Já Stake (1999) afirma que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. Meirinhos & Osório ainda colocam em seu texto algumas características do estudo de caso, para eles:

Os estudos de caso na sua essência parecem herdar as características da investigação qualitativa [...] a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002) [...] existe, contudo, na bibliografia, um conjunto de características que ajudam a dar forma a metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu caráter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações [...]

sobre o caráter holístico dos estudos de caso [...] nesta perspectiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenômeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999) [...] (MERLINHOS & OSÓRIO, 2010, p. 52-53).

Mas de acordo com Ventura (2007), o estudo de caso possui algumas limitações; para ela a mais grave é a dificuldade com a generalização das conclusões obtidas. Isso pode ocorrer quando na investigação a *unidade escolhida* seja distinta em relação as outras, fato que proporciona que os resultados acabem se tornando equivocados, assim;

Por essa razão, cabe lembrar que, embora o estudo de caso se processe de forma relativamente simples, pode exigir do pesquisador muita atenção e cuidado, principalmente porque ele está profundamente envolvido na investigação. Sendo assim, os argumentos mais comuns dos críticos dos estudos de caso estão no risco do investigador apresentar uma falsa certeza das suas conclusões e fiar-se demais em falsas evidências. Em decorrência disso, deixar de verificar a fidedignidade dos dados, da categorização e da análise realizada (VENTURA, 2007, p. 386).

Assim, com base nesse arcabouço metodológico, nossa pesquisa tem por objetivo problematizar como o discurso médico e os médicos viam as mulheres ditas psicóticas e que medidas tomavam para amenizar ou até mesmo “curar este mal”. O desenvolvimento desse artigo consistirá em, primeiramente, fazer um estudo sobre a Faculdade de Medicina Rio de Janeiro e também sobre as áreas da medicina que foram criadas a partir das necessidades, para focar exclusivamente no corpo feminino, ou seja, a Obstetrícia e a Ginecologia. E por fim a análise da tese sobre psicose puerperal para assim podermos ter uma ideia de como era o discurso médico em relação a psicose puerperal na década de 1920 a partir deste estudo de caso.

DESVENDANDO O CORPO FEMININO

Carregado de ambiguidades, estudado, dissecado tanto física como moralmente, o corpo feminino se apresenta como objeto de desejo e de medo, de atração e de repulsa, sede da vida e do pecado. O ser feminino carregou consigo o estigma da dualidade (Adriana de Carvalho Luz, 1996, p. 20).

De acordo com Maia (2010), o pontapé dessas mudanças na área da medicina, foi o ato do Príncipe Regente em 1808, o qual ordena a implantação na Bahia de um curso de Anatomia, onde seriam dou-

trinadas técnicas de ligaduras, cortes e operações cirúrgicas. No que se refere ao Rio de Janeiro foi em 1813, através de um decreto que se aplica o ensino médico, assim foi criada a Academia Médico Cirúrgica do Rio de Janeiro, e pelo fato das disciplinas do curso de medicina serem mais complexas e necessitarem de um espaço para a prática, o Hospital Santa Casa foi cedido para esse fim. Mas de acordo com o autor, esse curso possuía alguns problemas e foi preciso tomar medidas para acabar com os mesmos.

Em relação aos cursos e sua duração, Maia (2010) afirma que o curso de médico cirúrgico teria seis anos, o de farmácia três anos, e também teria um curso de partos. Logo a pessoa, neste caso o doutor que se formasse nessa Faculdade sairia com o título de Doutor em Medicina, Farmacêutico e de Parteira se assim desejasse.

Outra questão que foi consequência das mudanças que estavam acontecendo no Brasil, para sanar esses problemas segundo Maia (2010), em 1820, surgiram os primeiros programas de organização do ensino médico no Brasil. Em 1832 após um plano que foi proposto pela comissão, as academias passaram a ser chamadas de Faculdade de Medicina. A Faculdade do Rio de Janeiro adere também os cursos de Farmácia e de Obstetrizes (MAIA, 2010, p. 9-11).

E paulatinamente o médico começa a ganhar espaço na sociedade, e também neste momento que o campo da medicina vai se profissionalizando, a figura do médico ganha destaque e passa a ser visto como aquele que detém o poder da vida, nas palavras de Georgiane Garabely Heil Vázquez:

Dentre as profissões liberais existentes a de médico é seguramente uma das mais privilegiadas, seja pelo retorno financeiro que supostamente confere ao especialista, ou simplesmente pela própria representação do médico como um sábio salvador de corpos enfermos. Essa ideia redentora do médico ajuda a conferir à especialidade profissional um certo ar divino, assim, a medicina se articula ao poder de decidir qual remédio será receitado, qual procedimento será tomado e em alguns casos de emergências em hospitais superlotados, até mesmo qual vida será salva. Basta vestir o jaleco branco que junto veste-se a ciência e a sabedoria, tornando-se quase que automaticamente o ajudante de Deus, aquele que o auxilia no fim do sofrimento e devolve ou tira a vida (VÁZQUEZ, 2005, p. 49).

Foi neste contexto de ampliação do campo e reconhecimento da profissão de médico, que o olhar e o discurso da medicina se voltam para uma parcela da sociedade que até então não possuía um campo de pesquisa específico, as mulheres.

Podemos dizer que esta foi uma conquista muito importante tanto para o próprio campo da medicina e principalmente para as mulheres, pois assim teriam uma área de foco exclusivo para elas, apesar das tentativas de normatizações feitas pelo saber médico.

De acordo com Vázquez (2005), esse interesse pelo corpo da mulher por parte dos médicos se deu pelo “cientificismo higienista”, o qual proporcionou aos médicos um maior controle sobre a família podendo assim normatizar os corpos e disciplinar a sociedade, impondo ordens no sexo e nos prazeres. Esses novos olhares e estudos por parte dos médicos resultou num melhor entendimento sobre as mulheres e seus organismos, percebendo que a mulher possuía singularidades, que era diferente do homem e que tinha uma “*função sócio-cultural*”: a maternidade. Assim o médico tinha como função proteger as mulheres, neste período supostamente tão delicado e sensível, foi neste momento que houve a consolidação de duas especificidades voltadas para o corpo feminino: a ginecologia e a obstetrícia (VÁZQUEZ 2005, p. 51).

A presença dos médicos nos partos, a transição dos partos domésticos para o ambiente hospitalar, segundo Ana Paula Vosne Martins (2000) enfim o interesse pelo corpo feminino se firmou no século XIX com a consolidação da ginecologia e da obstetrícia;

Esta nova especialidade foi definida como a “ciência da mulher”. Foi, portanto, nas últimas décadas do século XIX que a mulher passou a ser reconhecida como uma categoria específica entre a clientela dos médicos, definindo-se a partir de então como um conjunto característico de pacientes, cujas particularidades exigiam zelos e serviços de um profissional que a notasse como um todo e não simplesmente como um corpo grávido. [...] este agrupamento médico dedicado ao estudo do corpo e da sexualidade feminina observou que a Natureza não havia criado um “macho imperfeito”, como era representada a figura feminina, mas sim, um ser com natureza específica principalmente com uma função sócio-cultural determinada: a maternidade (MARTINS, 2000, p. 113-116 apud VÁZQUEZ, 2005, p. 50).

Desse modo, percebeu-se que, para os médicos, a mulher possui características específicas do seu corpo e que não era a cópia imperfeita do homem, mas sim única e que, para o discurso médico do período, tinha uma função, a de ser mãe. Para Martins (2004) o que foi relevante para a consolidação desses novos campos dentro da medicina foi a aproximação entre médicos e mulheres.

Como mencionado acima o ensino médico em seu início no século XIX, possuía alguns problemas, mas isso não foi empecilho para os médicos e o in-

teresse de entendimento e de conhecimento sobre o corpo da mulher aumentava gradativamente. Pois de acordo com Vázquez (2005) a intenção dos médicos era buscar conhecer para somente assim, poder controlar a função da mulher na sociedade. Com esse interesse consequentemente o material sobre essas pesquisas aumentou consideravelmente, as teses produzidas pelos médicos nas Faculdades tanto do Rio de Janeiro como da Bahia entre outras, acabaram se tornando uma rica e importante fonte para compreendermos esse período, mas este é um assunto que vamos tratar mais adiante.

No que tange a ginecologia e a obstetrícia, primeiramente é válido expormos aqui as definições conceituais de ambas as especificidades. Para Fabíola Rohden (2002) a obstetrícia é o campo da medicina que se cuida da gravidez, parto e puerpério, focando em tudo que envolve a reprodução e como se apresentam no corpo feminino. Já a ginecologia de acordo com Rohden (2002)

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura ([s.d.] p. 527) trata-se do “ramo da medicina que estuda a fisiologia e a patologia dos órgãos genitais da mulher fora da gestação, assim como as suas relações com os restantes aparelhos e sistemas”. Para a Grande Enciclopédia Delta Larousse (1978, p. 3.065), a ginecologia é a “ciência que se dedica ao estudo morfológico fisiológico e patológico do organismo feminino e de seu aparelho genital”. No Oxford English Dictionary, (1933, p. 529), temos a seguinte referência: “Ginecologia: ramo da ciência médica que trata das funções e perturbações peculiares às mulheres. Em sentido lato, a ciência da feminilidade [womankind]” (ROHDEN, 2002, p. 105).

Essas são algumas definições presentes no trabalho de Rohden e que resumidamente ginecologia significa estudo da mulher. Martins (2004) ainda complementa afirmando que a ginecologia mesmo sendo uma prática antiga ganhou ênfase na metade do século XIX, quando foi denominada de ciência da mulher, e para ela, além disso, a ginecologia é baseada na observação, na técnica cirúrgica e na constatação radical da distinção sexual da mesma. (MARTINS, 2004, p. 112).

Antes de existir a ginecologia, quando as mulhe-

res se acometiam de qualquer enfermidade relacionadas a seu corpo e reprodução recorriam as parteiras ou aos curandeiros em busca da cura. De acordo com Martins (2004), como a obstetrícia já era realizada pelas parteiras, ou seja, já possuía um pouco mais de experiência, logo as produções acerca da mesma era de grande quantidade se compara a de ginecologia, pois não tinham o conhecimento sobre os órgãos femininos. Para a autora o desenvolvimento da ginecologia se deu a partir das décadas de 1860 e 1870 e, no final do século XIX, a ginecologia separou-se da obstetrícia. Rohden (2002) alega que em certo momento essas duas especialidades chegaram até ser confundidas;

Até essa época, a ginecologia, ou seja, o estudo e tratamento do aparelho reprodutivo e das doenças femininas confundia-se com a obstetrícia. Ao longo do século, esses dois ramos da medicina vieram a constituir disciplinas separadas. Na verdade, quando se considera a bibliografia sobre o assunto, raramente se encontra exemplos que analisem essa distinção. Os historiadores da medicina acabam colocando no mesmo conjunto as duas especialidades que tratam da mulher. Não são consideradas as especificidades do desenvolvimento de cada uma ao longo do século XIX e, particularmente, as condições que fizeram com que a ginecologia viesse a se distinguir. [...] esse processo interesse especialmente, porque nas últimas décadas do século passado e início deste, a ginecologia veio a ser muito mais do que uma extensão da obstetrícia, ou mesmo da cirurgia, constituindo um campo de intervenção sobre a mulher, que ultrapassa em muito o simples cuidado dos órgãos reprodutivos (ROHDEN, 2002, p. 107-108).

O que definiu a diferença entre a obstetrícia e a ginecologia foi que a obstetrícia dependia mais da habilidade, ou seja, da prática e da experiência, já a ginecologia só pode se efetivar juntamente com os avanços científicos (CIAFRANI, 1960, p. 272 apud ROHDEN, 2002, p. 108). Rohden ainda coloca a ginecologia de certa forma leva vantagem no desenvolvimento da obstetrícia. No que tange as conquistas destacam-se os estudos da pélvis⁵, disseminação dos métodos de exame como a apalpação abdominal, progressos do fórceps⁶. A obstetrícia também desenvolvia seus métodos, dentre eles a embriotomia⁷ e principalmente a cesariana⁸, que com o auxílio de novas técnicas como

5 É a concavidade da zona inferior do tronco humano, onde podemos encontrar vários aparelhos genital e urinário, assim como o próprio reto, também conhecido como bacia ou pelve ([HTTPS://www.lexico.pt](https://www.lexico.pt)).

6 É o parto vaginal (parto normal) no qual se utiliza um instrumento cirúrgico semelhante a uma colher, o qual é colocado no canal genital da mulher, ajustando-se nos lados da cabeça do bebê para auxiliar o obstetra a retirá-lo do canal de parto em casos de emergência ou sofrimento fetal. É utilizado quando o parto já está no final, evitando desgastes da mãe ou do bebê. Esse processo deve ser evitado, uma vez que é um tipo de agressão, com a mãe e com o bebê (guiadobebe.uol.com.br).

7 Intervenção para cortar ou esmagar o feto, a fim de reduzir seu volume, facilitando assim a sua extração. Embriotomia in Dicionário infopédia de Termos médicos. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Acesso em 14-01-2017. Disponível na internet: [HTTPS://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/embriotomia](https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/embriotomia).

8 Intervenção médica cirúrgica que consiste em retirar o feto através da incisão da parede abdominal e do útero. Geralmente a cesariana está indicada quando existe dificuldade, impossibilidade ou grande risco de vida para a mãe ou para o feto de realizar o parto por via vaginal (Acesso em 14-01-2017. Disponível em [HTTPS://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/cesariana](https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/cesariana)).

a anti-sepsia⁹, assepsia¹⁰, anestesia, amputação útero-ovárica, entre outras, conseguiu reduzir a taxa de mortalidade. Outro avanço se refere á métodos para que ajudem e facilitem a passagem da criança na hora do parto como a sinfisiotomia¹¹ ou pubiotomia¹².

Esses estudos acerca do corpo feminino proporcionaram aos médicos e a medicina um avanço significativo. Para que esses conhecimentos não se perdessem os médicos começaram a colocar suas descobertas no papel e com o passar do tempo em livros. Mas esse conhecimento segundo Martins (2004) era devidamente exclusivo do campo médico, ou seja, nenhuma pessoa leiga deveria ter contato com tais documentos, uma vez que as imagens presentes nos livros muitas vezes eram chocantes, alguns possuíam descrições realistas o que ia de encontro com os costumes do momento. Não era apropriada que uma mulher a qual tinha como dever ser recatada e do lar ter contato com uma imagem, por exemplo, de uma genitália feminina, a regra era que somente os médicos tivessem conhecimento do corpo da mulher, a mesma por enquanto deveria permanecer na ignorância, no que se refere ao entendimento do seu próprio corpo (MARTINS, 2004, p. 124).

Todas essas conquistas mencionadas acima podem ser consideradas relevantes tanto para o avanço da medicina, quanto para as mulheres. Para os médicos a vantagem seria que com os conhecimentos adquiridos seria mais fácil controlar, neste caso, as mulheres e suas ações, já quanto para as mulheres, pelo fato de que com esses aprendizados os médicos poderiam encontrar algum problema e/ou doença no corpo feminino e remediar. Além disso, outro ganho se refere a diminuição na taxa de mortalidade no parto, de mulheres e de crianças, uma vez tendo conhecimento do corpo feminino os médicos tinham a possibilidade de, na maioria das vezes, impedir a morte.

Após essa introdução sobre o início do ensino e prática da medicina e sobre o interesse e estudo sobre o corpo das mulheres, o próximo

passo é analisar um dos muitos trabalhos produzidos acerca desta temática.

LOUCURA PUERPERAL ENTRE DISCURSOS E SABERES

É mister que se salve a todo transe a vida daquela que no sublime papel da maternidade teve as suas ideias perturbadas, o seu cérebro impotente e a sua inteligência confusa (Aderval da França Gomes, 1927, p. 83).

Antes de partirmos para a análise da fonte, é válido fazermos uma consideração do que é a loucura e/ou a psicose. Foucault (1972) em seu livro expõe algumas concepções do que é loucura, eis uma que se encontra logo no início de seu livro;

[...] Citemos apenas as grandes análises meio antropológicas, meio cosmológicas de Heinroth, que fazem da loucura como que a manifestação no homem de um elemento obscuro e aquático, sombria desordem, caos movediço, germe e morte de todas as coisas, que se opõe à estabilidade luminosa e adulta do espírito. Mas se a navegação dos loucos se liga, na imaginação ocidental, a tantos motivos imemoriais, por que tão bruscamente, por volta do século XV esta súbita formulação do tema, na literatura e na iconografia? Por que vemos surgir de repente a silhueta da Nau dos Loucos e sua tripulação insana invadir as paisagens mais familiares? Por que, da velha aliança entre a água e a loucura, nasceu um dia, nesse dia, essa barca? É que ela simboliza toda uma inquietude, soerguida subitamente no horizonte da cultura européia, por volta do fim da Idade Média. A loucura e o louco tornam-se personagens maiores em sua ambiguidade: ameaça e irrisão, vertiginoso desatino do mundo e mediocre ridículo dos homens (FOUCAULT, 1972, p. 18).

Desse modo, entende-se que a loucura é um “estado sombrio” que o homem se encontra, ou seja, não está em seu estado entendido socialmente como normal. Pode caracterizar uma pessoa que é imprevisível, inquieta por isso a associação com a água, e como consequência disso os loucos e a própria loucura eram vista, segundo Foucault, como ameaças a sociedade.

Pacheco (2003) ressalta que até o século XIX o conhecimento científico em relação à psiquiatria era

9 É um conjunto de técnicas de esterilização que visam evitar a proliferação de microorganismos patogênicos, responsáveis por provocar doenças infecciosas. É realizada por meio de substâncias químicas (antissépticos), como bactericidas, desinfetantes e outros produtos que tem como objetivo higienizar certo local ([HTTPS://www.significados.com.br](https://www.significados.com.br)).

10 É um conjunto de procedimentos que tem como finalidade impedir a introdução de germes patogênicos em determinado organismo, ambiente e objetos, em outras palavras é o cuidado com a limpeza e higiene de tudo que nos cerca (<https://www.significados.com.br>).

11 Incisão cirúrgica na cartilagem da sínfise do púbis para aumentar o diâmetro da bacia e, assim, facilitar o trabalho de parto. Sinônimo: pubiotomia, operação de Sigault (Disponível em www.infopedia.pt/dicionarios/termos/medicos/sinfisiotomia Acessado em 15/09/2016).

12 Seção de articulação pubiana ou do próprio púbis ([HTTPS://www.dicio.com.br](https://www.dicio.com.br)).

13 Philippe Pinel nasceu em 1745 e faleceu em 1826, na França. Filho de médico formou-se em medicina em 1773. Em 1792 Pinel ascendeu ao cargo de médico chefe do asilo para homens Bicêtrê, em Paris, onde acabou desenvolvendo uma nova forma de tratamento aos pacientes, que muitos autores atualmente consideram como a primeira reforma da psiquiatria. Uma das principais atitudes tomada por Pinel foi separar os doentes mentais dos demais marginalizados, isolando estes doentes para realizar o tratamento ([HTTPS://www.portaleducacao.com.br](https://www.portaleducacao.com.br)).

limitado e influenciado pelos ideais de Pinel¹³, o qual proporcionou uma grande revolução nos estudos acerca da loucura.

Não havia até então um pensamento médico-científico sistematizado sobre a doença mental, e o louco não era assumido pela medicina como doente sob responsabilidade de seu campo de ação. Nos grandes asilos para alienados juntavam-se toda sorte de indivíduos pertencentes às minorias que representavam diversos problemas sociais, desde mendigos e delinquentes e prostitutas e loucos de rua (PACHECO, 2003, p. 153).

Vale lembrar que o conceito citado acima, é do século XIX. O conceito de psicose que a fonte analisada neste trabalho trás, inclusive no título, é um conceito do final do século XIX e início do século XX, conceito este que foi bastante estudado pela psicanálise, principalmente Freud. Guerra (2010) coloca que a loucura é e sempre foi um tema que causa receio nas pessoas, causava medo e repulsa pelo fato de representar algo que está fora do normal e por isso deveria ficar afastada de todo o resto (círculo familiar, social, etc). A área que aderiu a loucura como estudo foi a psicanálise, com Sigmund Freud, juntamente com Jacques Lacan. Lacan alegava que *“não deveríamos recuar diante da psicose, mas, antes aprender com ela a reconhecer seu estilo e suas saídas”* (GUERRA, 2010, p. 7-8). Assim, Lacan entendia que a figura do louco não deveria ser afastada, mas sim estudada. Portocarrero (2002) trabalha com essa transição do afastamento para o início dessa assistência na prática;

No que concerne à prática, a ruptura se manifesta na criação de um sistema de assistência abrangente, que não se restringe mais ao doente mental, nem se limita ao espaço do asilo fechado, como no século XIX. No século XX, a prática psiquiátrica incidirá sobre aqueles que apresentam desvios mentais, atuais ou potenciais, loucos ou virtualmente loucos, e penetrará em instituições, como a família, a escola, as Forças Armadas, com o objetivo terapêutico e preventivo de lutar contra a criminalidade e a baixa produtividade, combatendo a doença mental propriamente dita e a anormalidade. Admitindo a psiquiatria como tendo, no Brasil, sua constituição diretamente ligada ao projeto da medicina social, que surge como saber e como prática social no século XIX, ao incorporar a sociedade como objeto e impor como ciência médica e como saber necessário à sociedade [...] (PORTOCARRERO, 2002, p. 14).

Nota-se então que essa mudança teve mais ênfase, quando o louco começou a ser entendido

como alguém que deveria ser compreendido, e não mais somente ficar recluso da realidade.

Entretanto vale ressaltar que loucura e psicose não são sinônimos. Geraldo José Ballone (2002) faz algumas considerações a respeito;

Clinicamente e a grosso modo, podemos dizer que as neuroses diferenciam-se das psicoses pelo grau de envolvimento da personalidade, sendo sua desorganização e desagregação muito mais pronunciadas nas psicoses. O vínculo com a realidade é muito mais tênue e frágil nas psicoses que as neuroses. Nestas últimas, a realidade não é negada, mas é vivenciada de maneira mais sofrível, é valorizada e percebida de acordo com as lentes de uma afetividade problemática e é representada de acordo com as exigências conflituais. Já nas psicoses, alguns aspectos da realidade são negados totalmente e substituídos por concepções particulares que atendem unicamente as características da doença (BALLONE, 2000, s/p).

Cabe colocar aqui, que vários autores utilizados para a realização deste trabalho colocam como sinônimo de loucura a neurose, em nenhum trabalho foi encontrado a definição clara entre loucura e psicose, somente entre neurose e psicose. Deste modo, o autor coloca que a psicose se caracteriza como um momento de negação da realidade, ou seja, a pessoa psicótica cria um mundo onde somente ela tem acesso. Em contrapartida a essa ideia de negação da realidade na psicose, Guerra (2010) alega que;

Na verdade, para Freud, tanto na neurose quanto na psicose, haveria perda da realidade. Na neurose, num primeiro momento haveria um recalque das exigências pulsionais, enquanto na psicose ocorreria uma rejeição do fato desagradável da realidade. Em qualquer dos casos, porém, haveria perda da relação com a realidade externa e posterior construção de uma saída diante dessa perda, seja pela fantasia, na neurose, seja pelo delírio na psicose (GUERRA, 2010, p. 15).

Após essa explanação sobre neurose e sua diferenciação da psicose, faremos neste momento a análise da fonte, apontando as permanências e as rupturas do discurso médico. A tese objeto desse estudo foi apresentada em 14 de novembro de 1927 na Faculdade de Medicina da Cadeira de Obstetrícia pelo médico Aderval da França Gomes, intitulada como *“Psychoses Puerperales”*. A nossa fonte é dividida em seis capítulos denominados: Capítulo I: Histórico, neste capítulo o autor pontua o que seria a psicose puerperal, porém, nota-se que na década de 1920, ainda não havia um consenso nesta definição, não se sabia

ao certo qual período da gestação a psicose se manifestava, nem suas causas. Gomes (1927) vai pontuar os diferentes autores que abordam a psicose puerperal e suas diferentes interpretações de mesma. Capítulo II: Etio-Pathogenia se inicia com definições a partir das concepções do autor, o que ele entende por psicose puerperal, de acordo com ele a psicose é uma perturbação mental e se manifesta no período puerperal. Capítulo III: Symptomatologia, neste momento do texto Gomes vai discorrer sobre os tipos de psicoses puerperais que podem ser três: psicoses grávidas, psicoses de lactação e psicoses puerperais. As psicoses grávidas podem aparecer entre o sexto e o sétimo mês de gravidez, ou seja, quando o organismo da mulher já está bem modificado o que pode facilmente acometer uma infecção ou intoxicação. Os sintomas de que a parturiente está com essa psicose podem ser desejos estranhos, crises de melancolia, impulsos sexuais e suicidas e delírios. Essa psicose pode durar todo o período da gravidez até o parto e após isso desaparece totalmente, sem consequências.

A psicose de lactação, como pode se notar no nome, se manifesta no período da amamentação, aparece após o período puerperal, pelo fato das mulheres e de seus organismos estarem fracos e convalescentes, são o ambiente propício para que a psicose domine. A psicose de lactação é a que mais deixa vítimas e quando passa deixa sequelas. Capítulo IV: Diagnóstico, quanto ao tratamento destas psicoses, de acordo com o autor, é preciso que haja por parte do médico um profundo conhecimento, para que o mesmo saiba diferenciar entre um distúrbio mental e uma psicose, mas não era algo tão difícil de conseguir, bastava um exame para ter o resultado, é sobre isso que vai trabalhar no seu quarto capítulo. Para Gomes uma das primeiras medidas a se tomar para diagnosticar uma paciente, seria iniciando com um interrogatório sobre sua família, para assim ter conhecimento se já teve algum caso em seus antecedentes. Este interrogatório, de acordo com o autor, carece ser feito com o máximo de descrição possível, com ele é possível obter dados dos antecedentes hereditários da paciente e seus dados pessoais, proporciona também a descoberta se já houve algum caso de loucura na família, ou se a paciente já teve crises neuropáticas. Capítulo V: Prognóstico, próximo passo seria o prognóstico das psicoses, o qual é um assunto que o autor vai

trabalhar em seu quinto capítulo. Segundo Gomes o processo de cura pode variar de dias, meses e até anos, o que vai definir o tempo é a intensidade da psicose e as condições do corpo da mulher, mas geralmente o prognóstico das psicoses é benigno. Capítulo VI: Therapeutica, outro ponto que é importante no processo da cura é a terapêutica, tema tratado no sexto capítulo da tese, onde o autor vai mencionar o que é mais válido no tratamento; e por fim as observações, onde Gomes vai colocar alguns casos de mulheres que foram para os hospitais buscar ajuda para a cura da psicose.

Logo no início da tese nota-se que o conhecimento sobre a psicose era restrito, não existia um consenso sobre o que era realmente a psicose, causas, sintomas, duração e tratamento, entretanto, é importante lembrar que a medicina ainda era um campo que estava se legitimando. Outro ponto em que não há consenso entre os pesquisadores da área, analisados por Gomes (1927), é no que se refere a duração do puerpério. Alguns entendiam o período puerperal, o tempo logo após o parto até o momento em que os órgãos voltassem ao normal, outros compreendem desde quando a mulher encerra seu ciclo menstrual, a gestação, o parto, o aborto, pós-parto até a amamentação. Segundo o autor deve entender por período puerperal desde quando a mulher é fecundada até quando possa ser fértil novamente (GOMES, 1927, p. 19-20).

No que tange a origem da psicose Gomes (1927) coloca que são vários os fatores que podem levar a psicose;

Pode-se dizer, enfim, que inúmeros factores levam a mulher á loucura na época em que ella precisava justamente ter mais firme o seu juízo e mais lúcida a sua intelligência. Esses factores são: de ordem hereditária, como na degenerescência mental; de ordem physica, determinados pelo traumatismo do parto; de ordem psysiológica, pelas más condições de alimentação, o funcionamento perturbado dos órgãos e o número de gestações; de ordem social, representados pelo estado civil da gestante e condições de vida; de ordem physica, produzidos pelas emoções e preocupações Moraes; e finalmente os factores de ordem infecciosa ou toxica (GOMES, 1927, p. 21-22).

Se formos elencar qual dos fatores é o maior causador da psicose puerperal para o autor, era pela hereditariedade, a qual não transmite para seus descendentes apenas características físicas, mas também algumas moléstias, e pela auto in-

toxicação, pois no período da gestação o metabolismo da mulher se encontra alterado, onde os órgãos funcionam com dificuldade ou em alguns casos param de funcionar, fato este que pode ocasionar infecções e intoxicações no organismo feminino.

Entretanto Gomes (1927) expõe outros fatores além dos biológicos, algumas de suas colocações vão ao encontro com as de Camargo *et al* (2006), o qual afirma que existem outros fatores que podem proporcionar a psicose puerperal, de acordo com os autores as principais causas são os fatores sociais, já os biológicos são menos frequentes, isso não significa que não ocorram, mas com menor frequência. Dentre os fatores biológicos estão: histórico de transtorno de humor, histórico de depressão pós-parto, transtorno menstrual, histórico psiquiátrico na família, já os fatores sociais são: abuso sexual na infância, gravidez precoce, gravidez não planejada, gravidez desejada ou não aceita, mães solteiras, ter vários filhos, pouco suporte social, violência doméstica ou conflitos no lar, nível escolar baixo e uso de entorpecentes e substâncias (CAMARGO *et al*, 2006, p. 93-94). Aqui neste momento do trabalho vale ressaltar a presença de uma mudança considerável, no que se refere às causas da psicose. A fonte utilizada aqui ressalta que a principal causa da psicose puerperal era a hereditariedade, isso no início do século XX. Já em um trabalho mais recente, os estudos acerca da psicose puerperal se abrangeram, fato que proporcionou que fossem levados em conta outros fatores, os quais também podem levar a psicose. Nos estudos mais recentes, como apontado por Camargo (2006), as causas sociais são mais significativas.

Mas vale mencionar que nem todas as mulheres que sofreram qualquer que seja o trauma ou a dificuldade apontada acima vão despertar a psicose, Gomes (1927) cita Moreau, o qual alega que:

[...] os candidatos á loucura levam desde tenra idade um signal particular que não engana aos olhos bem exercitados. A degeneração mental é, portanto, terreno fértil a eclosão de profundas alterações no organismo feminino, como é a da gestação (GOMES, 1927, p. 23).

Deste modo, segundo esse pensamento a pessoa, neste caso a mulher, desperta em algum momento de sua vida um sinal de que pode possuir a psicose, e é no período da gravidez, no qual ela se encontra mais frágil que é a ocasião propi-

cia para o desenvolvimento da psicose.

No que se refere aos sintomas da psicose puerperal, Cantilino *et al* (2010), compartilha da mesma afirmação que Gomes (1927), que o principal sintoma é a confusão mental, delírios, alucinações, agitação, febre, alienação mental, etc, mas não menciona a origem, que são de acordo com o autor, resultados de uma toxi-infecção, estes sintomas começam a aparecer entre o sexto e o décimo dias depois do parto. Gomes (1927) alega que para se diagnosticar a psicose puerperal é preciso ter muito cuidado, uma vez que os sintomas são semelhantes a outras enfermidades psíquicas. Mas com o passar do tempo, de acordo com o autor, essa distinção da psicose puerperal se tonou mais simples, para ele bastava um exame detido da paciente e um interrogatório com os familiares, para assim saber mais do comportamento da paciente. Diagnosticada a psicose era necessário encontrar uma forma de curar a enferma, de acordo com Gomes (1927), primeiramente era necessário combater a intoxicação e a infecção, para somente depois cuidar do psíquico da mulher. O sangue e a urina deveriam ser frequentemente colhidos e analisados durante toda a gravidez, assim como o cuidado com o fígado, pois acreditava-se que era o pontapé para a infecção. Colocaremos aqui algumas medidas que o autor e médico entendiam como processo de cura;

[...] O repouso no leito é indispensável no último mês de gestação, como também se torna necessário ter o espírito da gestante sempre calmo, para que ella, livre de preocupações, mantenha o cérebro sem apreensões. Toda e qualquer notícia que possa trazer emoção para uma mulher grávida, deve ser evitada. [...].

[...] as mulheres predispostas devem ser proibidas de amamentar, pois, innumerar vezes ellas atravessam um período de gravidez e puerperal sem acidente algum, podendo no entanto, na época da lactação sobrevier perturbações mentaes. É nesta phase em que quase sempre existe esgotamento orgânico, que a mulher se acha sempre desnutrida. É necessário não se arriscar uma vida, quando existem meios bastantes para alimentar-se uma criança sem ser o materno. [...].

[...] para eliminar do organismo esta grande quantidade de tóxicos, temos meios therapeuticos que muitas vezes dão resultados surpreendentes. A sangria é de todos o de efeito mais imediato, e o que consegue por si só, eliminar grande quantidade de toxina, retirando 0,50 de substancias extrativas em cada 32,0 de sangue [...].

[...] desde que se observe um certograo de intoxicação, institue-se um regimen adequado, para que se vá dando progressividade a regressão do

mal. [...] o caldo de legumes, o pão de farinha de trigo bem cozido e sem sal devem ser dados a doente sem receio algum. Os mingaus de araruta e maizena, fructas e a carne mesmo cozida sem sal, podem depois de um certo tempo constituir a alimentação. As bebidas alcoolicas não devem ser empregadas sob qualquer dose ou espécie [...]. [...] o repouso no leito é grandemente necessário, como também torna-se indispensável o seu internamento em uma casa de saúde. O sanatório é que quase sempre dispõe de recursos melhores para o tratamento das psicoses. Ele oferece maior facilidade para a applicação dos diversos processos therapeuticos, quer eles sejam physicos ou medicamentosos. A vigilância nestes lugares é muito mais efficaz, podendo em qualquer momento em que é atacada de uma crise forte e praticar qualquer desvario ser facilmente dominada. [...] o banho tem uma acção calmante considerável, sendo, portanto conveniente empregal-o ao cahir da tarde e a noite. [...] esses banhos devem ter uma temperatura de 33 ou 34 graos, e na occasião em que se poe a paciente na banheira, coloca-se um capacete de gelo. Nos casos de confusão mental que são sempre de pouca duração é desnecessária permanência muito longa n'agua, os banhos de algumas horas são suficientes para determinar a cura [...] (GOMES, 1927, p. 71-83).

Assim era o método de cura no início do século XX, com elementos acessíveis a todos e da forma mais natural possível, até porque naquele momento não existiam outros recursos aos quais pudessem recorrer. Mas com o passar do tempo o saber foi se modificando, logo foram criados medicamentos próprios para essa enfermidade, Cantilino *et al* (2006), expõe alguns medicamentos que passaram a ser receitados pelo médicos frente a psicose, são eles: os antidepressivos, estabilizadores de humor e anticonvulsivantes, antipsicóticos, benzodiazepínicos, uso de psicofármacos durante a amamentação, tratamento hormonal, psicoterapia e eletroconvulsoterapia. De acordo com Cantilino *et al* (2006) e Gomes (1927), a psicose necessita de um tratamento rápido e de preferência no início da psicose puerperal, uma vez que a enfermidade é a mais grave das psicoses;

As ideas eróticas, manias de suicídio, infanticídio e de perseguição figuram no quadro symptomatico de uma psychose puerperal. As melancolias puérperas seguidas de mania de perseguição, ideas religiosas e de delírios vários, podem se fazer pensar nos delírios systematizados, porém a instabilidade das suas manifestações delirantes, as alucinações, a tendência sempre ao suicídio, a inercia orgânica e psychica confirmam a presença da psychose puerperal (GOMES, 1927, p. 62).

O quadro psicótico no pós parto é uma situa-

ção de risco para a ocorrência de infanticídio. Um estudo feito na Índia com mulheres internadas com quadros psicóticos no pós-parto revelou que 43% delas tinham ideias infanticidas. O infanticídio geralmente ocorre quando ideias delirantes envolvem o bebê como ideias que o bebê é defeituoso ou está morrendo, de que o bebê tem poderes especiais ou de que o bebê é um deus ou um demônio. Devem ser sempre investigados nos quadros de psicose pós-parto comportamento negligente nos cuidados com o bebê e ideias suicidas e infanticidas (CANTILINO *et al*, 2010, p. 289-290).

Nestas passagens nota-se uma permanência na ideia dos sintomas da psicose puerperal, tanto nas palavras de Gomes em 1927 como nas de Cantilino *et al* em 2010, em que ambos colocam que a psicose causa nas mulheres alucinações, perseguições, delírios e ideias/manias suicidas e infanticidas, ou seja, esse período deve ser tratado com muito esmero, uma vez que a mulher não encontra-se normal e com o emocional completamente alterado.

Neste momento, de acordo com Vázquez (2005) quando a mulher em meio a psicose mata a criança, além de ser considerada e vista como uma criminosa, passa a ser julgada pela sociedade, pela medicina e pela justiça, como mulheres extremamente cruéis, pois estavam negando a maternidade. Mas vale lembrar que essas mulheres quando estão psicóticas, não tem noção do que está acontecendo e isso está presente em todos os textos que debatem essa temática. Gomes também trata desta questão,

Tem grande indiferença pelos parentes, torna-se demasiado egoísta, parece que só pensa em si, não lhe interessando cousa alguma. Fica quasi sempre absorta no leito, sem ter vontade de movimentar-se, e quando volta a saúde jamais se recorda do ocorrido, sepulta sempre na memoria o passado mórbido (GOMES, 1927, p. 54).

Ao final da tese de Aderval da França Gomes (1927), o então formando em medicina expõe dez casos de mulheres, as quais foram acometidas pela psicose, colocarei aqui neste trabalho estes casos em forma de tabela:

TABELA 1
CASOS DE PSICOSE MENCIONADOS POR ADERVAL DA FRANÇA GOMES (1927):

Paciente	Cor	Idade	Profissão	Estado Civil	Naturalidade	Resumo do caso
1- R. A. S	Parda	24 anos	Doméstica	Casada	Sergipe	No quinto mês de gestação a paciente, procurou o Hospital Pro-Matre, por encontra-se com ameaça de aborto. Mas no decorrer dos dias apresentou perturbações mentais, fazendo com que os médicos acreditassem que fosse uma psicose gravídica. Para o tratamento foi transferida para o Hospital dos Alienados.
2- U. S. R	Branca	28 anos		Casada	Distrito Federal	Procurou o Hospital Pro-Matre. A paciente de segunda gestação, e encontra-se alheia aos acontecimentos ao seu redor e com confusão mental. Até mesmo o filho não lhe importa. Permaneceu no mesmo hospital para o tratamento, tendo uma melhora após um período.
3- A.	Branca			Casada		Paciente mãe de primeira viagem procurou o Hospital Pro-Matre por ter sentido um mal-estar. Apresentou sintomas de distúrbios mentais, tendo sua memória comprometida. Foi diagnosticada com psicose puerperal. Para o tratamento foi transferida para o Hospital dos Alienados.
4- S. R.	Branca	30 anos		Casada	Distrito Federal	Chegou ao Instituto de Neuropathologia com problemas no aparelho genito-urinário. Não estava grávida, mas se encontrava com problemas mentais. Estava alienada a tudo, e o amor pelos seus filhos aumentou, alegando que queria ficar boa para poder cuidar de seus filhos.
5- I. C	Parda	30 anos	Doméstica	Casada	Distrito Federal	Esta paciente procurou o Instituto de Neuropathologia, pois já possuía distúrbios desde sua adolescência. Tinha problemas no aparelho digestivo, circulatório e genito-urinário. A paciente recordava-se que tinha estado grávida, mas não conseguia situar-se. nos exames ficaram claros sinais de depressão e melancolia.
6- H. R	Branca	27 anos	Doméstica	Solteira		A paciente procurou o Instituto de Neuropathologia porque encontra-se com febre e anorexia. Foi diagnosticada como confusa e desorientada e sua memória está mais fraca e está com alucinações.
7- A. G. S	Parda	33 anos		Casada		Esta paciente começou a sentir perturbações mentais depois de ter dado a luz e foi até o Instituto de Neuropathologia. Perdeu a lembrança da vida antes do parto. Como tratamento foi utilizado sangrias, purgativos, diuréticos, poção, calmante e injeções de soro. Foi constatada infecção puerperal e foi transferida para outro hospital.

8- A. S	Parda	35 anos	Doméstica	Casada	Distrito Federal	Procurou o Instituto de Neuropathologia. Esta paciente também sentiu perturbações após o parto, com a memória comprometida.
9- B. R. S	Preta	25 anos	Doméstica	Solteira		Também procurou o Instituto de Neuropathologia, era uma paciente muito inquieta desorientada e com perturbações das ideias. Como tratamento foi receitado sangrias, purgativos, injeções de soro renal caprino, drenagem uterina, injeção de ouro e vacinas.
10- E. S. M	Parda	20 anos			Distrito Federal	Foi internada no Hospital Pronto Socorro antes de dar a luz, com convulsões. Seu filho nasceu vivo, mais depois de algumas horas faleceu. Com isso a paciente ficou muito triste e abatida, não dormia e chorava frequentemente. A perseguição é problema que persiste, qualquer é considerado pela paciente como ameaça. Como tratamento foi utilizado sangrias, purgativos e calmantes, no mesmo hospital.

Fonte: Tabela elaborada pela autora Juliana Soares a partir dos casos relatados e analisados na tese de Gomes em 1927.

Analisando a tabela podemos perceber que a idade mais propícia a desenvolver a psicose é de 24 a 30 anos. A maioria das mulheres que buscaram ajuda nos hospitais eram casadas, de dez casos sete tinham um companheiro e apenas duas solteiras e a décima não consta seu estado civil. No que se refere a cor de pele das enfermas, nota-se que a cor parda é em maior quantidade, possui cinco casos de mulheres pardas, quatro brancas e apenas uma negra. Em relação a profissão das mulheres dos casos da tabela, notamos que de dez mulheres, cinco eram domésticas, o que nos leva a entender que quem buscava a ajuda médica nos hospitais eram as mulheres de classe mais baixa, pois as mais abastadas ficavam em suas casas e os médicos iam até elas remediá-las, notamos novamente uma mudança, nos dias de hoje quem geralmente busca ajuda médica são as pessoas mais ricas, já os menos favorecidos se auto remediam ou buscam a cura em remédios medicinais, na grande maioria das vezes caseiros. Outro caso único é o caso 5, no qual a mulher já possuía indícios distúrbios desde a adolescência, os quais se acentuaram durante o puerpério.

Os sintomas se analisados dos dez casos são semelhantes todas as enfermas chegaram ao hospital com alucinações, distúrbios ou delírios, sentimento de perseguição, umas das características principais da psicose.

Outro ponto relevante presente na tabela é em relação ao tratamento que era aplicado nas mulheres psicóticas, o método que chama atenção é a sangria;

Para eliminar do organismo esta grande quantidade de tóxicos, temos meios therapeuticos que muitas vezes dão resultados surpreendentes. A sangria é de todos o de effeito mais immediato, e o que consegue por si só, eliminar grande quantidade de toxina, retirando 0.50 de substancias extractivas em cada 32.0 de sangue. A sangria é uma medicação de urgência indispensável nos casos onde existe grande intoxicação. Commumente retiram-se 400 a 500 grs de sangue, podendo se repetir desde quando o estado da paciente reclamar. O medico deixará de empregal-a, quando achar que o coração já não resiste mais a uma retirada brusca se sangue (GOMES, 1927, p. 74-75).

É interessante observar as transformações, notamos que hoje em dia é inaceitável utilizar esse método, primeiro que a mulher já está em um estado debilitado e quando realizada a sangria ela acabava ficando mais frágil a outras doenças.

No caso quatro notamos uma diferença em relação aos outros casos, esta paciente ciente de sua condição como mãe, almejava curar-se para poder assim cuidar dos seus filhos. Este caso é uma exceção, uma vez que na maioria dos casos como já bem sabemos a mãe rejeita tal identidade. Essa diferença em relação ao restante dos casos pode ser pelo fato de que a mulher não estava grávida, mas tinha dado

à luz acerca de um mês, o que nos prova que a psicose não tem um tempo exato para aparecer.

Outra questão que vale apenas mencionar é em relação aos casos que eram diagnosticados de psicose puerperal, os quais não estavam no Hospital dos Alienados ou no Instituto de Neuropathologia, estes não eram mantidos no mesmo ambiente que outros doentes, e eram transferidos para outra unidade. Para onde iam podemos acreditar que era para um dos locais citados acima, o qual tivesse o suporte estrutura necessária para acolher e assim tratar a enferma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita a análise da fonte e feito o levantamento bibliográfico, podemos entender que esse tema é relevante, uma vez que quase não é estudado pelo campo historiográfico, pois tudo o foi encontrado sobre psicose puerperal, para a realização deste trabalho pertencia as áreas da medicina, aos campos da psicanálise e da psiquiatria, isso se dá pelo fato de que não é um tema muito comum e nem muito conhecido tanto pelas pessoas leigas como pelos pesquisadores do campo da história da saúde. Por este motivo acontecia e, até hoje acontece, um julgamento por parte da sociedade, para com as mulheres que despertavam a psicose puerperal. Como já falado no início deste trabalho, o julgamento se dava pelo fato de que no momento histórico do qual estamos trabalhando o pensamento era muito conservador e não admitia que a mulher não aceitasse ser mãe. Essa falta de acesso da informação acerca deste tema, ou melhor, dessa doença, faz com que façamos um julgamento errôneo, o qual pode em alguns casos piorar o quadro da mulher. Como Gomes (1927) e outros autores também, colocam em seus trabalhos o quadro psicótico que a mulher se encontra e provam em seus estudos que ela não se encontra em seu estado normal, e que após a cura ela não recorda de nada o que aconteceu, nem do que fez, como num dos casos da tabela, a mulher lembrava que estava grávida, mas não conseguia de situar.

A principal característica da psicose é a negação da realidade, ou seja, ela não tem noção nenhuma do que está acontecendo, a mulher na psicose cria um mundo fictício, onde seus delírios e alucinações fazem com que ela cometa ações que não faria em seu juízo normal, além disso, Gomes (1927) coloca que existem casos em que a memória da pacien-

te é afetada piorando o quadro da enferma, onde a mesma as vezes não conhece nem mesmo seus familiares.

Outra questão relevante é sobre a diferença entre loucura e psicose, após na leitura de alguns depoimentos médicos, entendemos que a psicose diferentemente da loucura é algo momentâneo, é um surto psicótico, ou seja, a mulher não tinha a psicose antes de engravidar e depois que faz o tratamento, deixa para trás a enfermidade, já a loucura é algo que a pessoa pode até tratar, mas vai continuar com a doença. Podemos então considerar que a psicose é um estado da loucura. É relevante mencionar aqui que em nenhum momento do trabalho era nosso objetivo dizer o que é certo e o que é errado em relação a sintomas, tratamento, etc. da psicose puerperal presentes na tese, mas sim mostrar através das comparações as permanências e as transformações do campo da medicina acerca da psicose puerperal.

Enfim considero este trabalho relevante para a história, uma vez que por ser um tema pouco estudado, fará com que mais pessoas tomem conhecimento e assim quando tiverem contato com uma notícia sobre um caso de psicose, lembrem que antes de julgar vale fazer as considerações expostas aqui e entender que a pessoa em seu estado normal não rejeita, muito menos mata seu próprio filho. A articulação entre medicina e cultura é um tema amplo, que ainda carece de análises. Essa pesquisa foi uma tentativa de contribuir com tal campo

REFERÊNCIAS

- BERGER, Mirela. **Corpo e identidade feminina**. São Paulo, 2006. 312 p.
- CAMACHO, Renata S. CANTINELLI, Fábio. S. RIBEIRO, Carmen, S. CANTILINO, Amaury. GONSALES, Bárbara K. BRAGUITTONI, Érika. RENNÓ JR, Joel. **Transtornos psiquiátricos na gestação e no puerpério: classificação, diagnóstico e tratamento**. São Bernardo do Campo, 2006.
- CANTILINO, Amaury. ZAMBALDI, Carla F. SOURGEY, Everton B, RENNÓ JR, Joel. **Transtornos psiquiátricos no pós-parto**. 2009. São Paulo. p. 7.
- CAREGNATO, Rita C. A. MUTT, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise**

de conteúdo. Porto Alegre, 2006. 679-684 p.

FIDÉLIS, Carlos. & FALLEIROS, Ialê(organizadores). **Na corda bamba da sombrinha: a saúde do fio da história.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 25-110.

GUERRA, Andréa M. C. **A psicose.** Rio de Janeiro, 2010. 88 p.

HERRMANN, Maurício C. **O real na psicose.** São Paulo, 2004. 279-293 p.

IACONELLI, Vera. **Depressão pós parto, psicose pós-parto e tristeza materna.** 2005. 6 p.

IBIAPINA, Flávio L. P. ALVES, Júlio A. G. BUSGAIB, Rosana P. S. COSTA, Fabrício S. **depressão pós-parto tratamento baseado em evidências.** Fortaleza, 2010. 5 p.

LUZ, Adriana de Carvalho. **Mulheres e doutores: Discursos sobre o corpo feminino. Salvador, 1890-1930.** Salvador, 1996. 162 p.

MAIA, Elias da Silva. **A construção do ensino médico no Rio de Janeiro no Brasil Império.** Rio de Janeiro, 2010. 67 p.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004. 288 p.

MAZZOLA, Renan Belmonte. **Análise do discurso: um campo de reformulações.** In: Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares/ Nilton Milanez e Janaína de Jesus Santos, org. São Carlos: Claraluz, 2009. 7-16 p.

NETO, André de Faria Pereira. **Ser médico no Brasil: o presente no passado.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2001. 232 p.

OSÓRIO, Antônio & MEIRINHOS, Manuel. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.** Bragança, 2010. 49-65 p.

PACHECO, Maria Vera P. C. **Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea.** Campinas, 2003. 152-157 p.

PORTOCARRERO, Vera. **Arquivos de loucura: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria.** Rio de Janeiro, 2002. 142 p.

PRIORI, Mary Del. **Magia e Medicina na colônia: o corpo feminino.** In: História das Mulheres, 2001. São Paulo, Contexto. p. 78-114.

ROHDEN, Fabíola. **Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX.** Porto Alegre, 2002. 25 p.

TANNOUS, Leila. **Prevalência de depressão pós-parto na cidade de Porto Alegre e seus fatores de risco.** 2004, Porto Alegre. p. 168.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. **Mais cruéis do que as próprias feras: aborto e infanticídio nos campos gerais entre o século XIX e o século XX.** Curitiba, 2005. 160 p.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. **Da Mãe que não fui: a experiência da ausência de maternidade ao longo do século XX.** Curitiba, 2015. 256 p.

VENTURA, Magda M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Rio de Janeiro, 2007. 383-386 p.



Palavras - chave:
Educação feminina;
Memórias; História Oral.

Resumo: O presente artigo analisa o processo de escolarização de quatro mulheres do município de Rio Negro-PR entre os anos de 1946 a 1964, compreendendo os fatores que possibilitaram o acesso à educação formal, prosseguimento ou abandono de seus estudos. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia da história oral, bem como por via de fontes documentais do Grupo Escolar Barão de Antonina de Rio Negro, instituição de ensino na qual as participantes estudaram. Além das memórias das entrevistadas, o artigo apresenta aspectos da trajetória feminina no processo educacional a partir do início do século XIX até meados do século XX. Para o embasamento teórico contou-se com a contribuição de autores que discutem a história das mulheres e a educação feminina no Brasil como Brito e Miranda (2012); Louro (2015); Almeida (1998/2000); Pinsky (2009/2014/2015), entre outros; além de autores que discutem memória e história oral como Freitas (2006) e Tedeschi (2014). Este estudo revela vínculos entre família, sociedade e cultura no processo de escolarização de meninas/mulheres no período.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA: MEMÓRIAS DE MULHERES DE RIO NEGRO-PR SOBRE O ACESSO AO ENSINO FORMAL (1946 – 1964)

Danila Gomes Corrêa ¹

Emian Ruthes Galvão ²

Bruna Alves Lopes ²

INTRODUÇÃO

Até o início do século XX, o ensino escolar era direcionado quase que exclusivamente aos homens. A trajetória das mulheres no processo educacional formal começou timidamente a partir do século XIX, crescendo com o passar do tempo. O alvorecer do novo século desencadeou rupturas significativas nos padrões, nos valores e posturas em sociedades que se ancoravam nas ideologias de progresso e modernidade difundidas no período. De acordo com Biasoli-Alves (2000, p. 233):

Uma das características mais evidentes da Modernidade, no contexto dos países em desenvolvimento, está na oposição entre presente e passado, com uma procura acentuada do novo e a consequente rejeição do antigo. Isto leva a afirmar, sem receio, que no século XX assiste-se a um movimento de constantes alterações em valores, práticas e papéis que as pessoas desempenham, em um número considerável de sociedades.

Segundo Mestre (2004, p. 12): “O século XX foi um período agitado por inúmeras tensões e por uma extrema mobilidade nos destinos humanos. No entanto, pode-se afirmar que para mais da metade da população mundial — as mulheres — ele também foi um século de conquistas e de grande visibilidade”. Houve nesta época uma mudança revolucionária: as mulheres conquistavam espaços, bem como direitos, antes restritos aos homens, sendo a educação formal um exemplo dessas conquistas. Existe a partir de então uma nova perspectiva em relação às mulheres; contudo, Biasoli-Alves enfatiza que:

[...] durante todo um período que se poderia classificar como de transição, há um “pano de fundo” contra o qual a mulher continua sendo avaliada, ainda que a análise do quadro que se desenha nos anos 30, 40 e 50 mostre, já, uma abertura maior para a sua escolarização. No entanto, as diferenças permanecem muito grandes entre as expectativas da família em relação à vida escolar e profissional de seus “filhos homens” e a das meninas/moças. (2000, p. 236)

Entende-se com isso que apesar do quadro de transformações ocorrido no século XX, muitos valores e regras nos seios das famílias continuaram imutáveis. Valores considerados “conservadores” ainda eram defendidos por muitos pais de família, sobretudo no que concernia à escolarização das filhas.

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em História pela UEPG/UAB. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de OTCC.

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em História pela UEPG/UAB. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de OTCC.

3 Orientadora. Graduada em Licenciatura em História e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG).

Entenda-se por conservador, neste caso, a ênfase de que à mulher cabia casar e ter filhos, não sendo a educação um objetivo; podendo esta, inclusive, ameaçar o cumprimento de suas obrigações enquanto esposa e mãe.

Refletindo sobre essas questões, e tendo como referência espacial o município de Rio Negro-PR, procuramos conhecer a trajetória escolar de algumas mulheres do município, identificando os fatores decisivos para que elas tivessem oportunidade, ou não, de frequentar a escola, bem como os fatores que contribuíram para que prosseguissem em seus estudos ou os abandonassem.

O recorte temporal foi fixado entre os anos de 1946 a 1964. Trabalhamos dentro dessa temporalidade por se tratar de um período de redemocratização política no Brasil, no qual consideramos o quadro de conquista de direitos sociais pela população, como a educação, por exemplo. Ainda sobre o período, podemos destacar as inúmeras transformações que ocorreram no país, principalmente relacionadas a fatores políticos e econômicos, ancorados no enredo que se delineava mundialmente após o final da Segunda Guerra e que influenciaram e modificaram sobremaneira a estrutura sociocultural brasileira.

Este trabalho faz um diálogo entre os estudos acerca da educação feminina com a história das mulheres. Enfatizamos, entretanto, que a categoria “mulher” neste estudo não foi tomada como uma categoria essencialista, tal qual faziam as teóricas feministas da década de 1970, mas enquanto sujeitos cuja subjetividade se constrói a partir do encontro com o outro, ou seja, no que se define como uma questão de gênero⁴. Para Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” bem como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

É importante salientar que, ao tratar do termo “gênero” nesse estudo, o fazemos sob essa perspectiva, ou seja, das atribuições que culturalmente, ou ideologicamente, foram designadas como “papel da mulher” e “papel do homem” nas sociedades ao longo da história. O conceito de gênero aqui empregado diz respeito às relações socioculturais construídas entre homens e mulheres, ou, nas

palavras de Scott (1995, p. 75), “uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”. Não pretendemos “esconder” o termo “mulher” atrás do termo “gênero”. Ao contrário, queremos deixar claro que são elas, as mulheres, as protagonistas do nosso trabalho.

Enfatizamos, ainda, que este estudo que percorre brevemente a história da educação feminina a partir do século XIX até meados do século XX, e conta um pouco sobre a oportunidade de escolarização de algumas mulheres de Rio Negro-PR, tem como função social elevar a premissa de que a educação é realmente a base para a construção de uma sociedade política e economicamente ativa e que as transformações sociais para o desenvolvimento humano só se dão a partir do momento em que todos os sujeitos nela envolvidos são valorizados e tratados de forma igualitária.

FONTES E CAMINHO METODOLÓGICO

Nosso estudo fundamentou-se em fontes documentais manuscritas e fontes coletadas a partir da metodologia da história oral. As fontes manuscritas consistem na documentação escolar (Livros de registro - Atas de Exames) pertencente ao órgão público estadual, hoje denominado Colégio Estadual “Barão de Antonina” – Rio Negro-PR. Foram consultados um total de cinco livros de registro de exames finais do ensino primário, que datam de 1946 a 1964, onde constam o número de meninas e meninos matriculados em todas as séries do ensino primário (1ª a 5ª série), ano a ano, bem como o número de aprovações dos mesmos. A análise estatística dos dados documentais foi importante para o desenvolvimento do estudo de cunho quantitativo, permitindo um diálogo relevante com as fontes orais.

Utilizamos como fonte principal a fonte oral, através dos relatos de quatro mulheres que estudaram no Grupo Escolar “Barão de Antonina” durante o período, e que atualmente tem entre 65 e 82

4 Sobre questões de gênero e suas implicações sociais Cf. FALCONE, Rosa. Género, familia y autoridad: Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas. Revista Científica de Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), vol. XVI Nº 1 - Otoño 2012, pp. 67-73. Disponível em: <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1465>> e PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988>>

anos. Três das entrevistas realizadas ocorreram na própria residência das entrevistadas e uma delas no local de trabalho da mesma.

A escolha do estabelecimento de ensino, como critério principal para a seleção das mulheres a serem entrevistadas, se deu por se tratar da mais tradicional instituição educacional do município. Já o processo de triagem das entrevistadas se fez através de informações que nos levaram a encontrar mulheres com o perfil desejado, ou seja: que tivessem estudado na instituição de ensino escolhida dentro da temporalidade proposta para o desenvolvimento do nosso estudo. Diferenças de classe social, etnia e, portanto, culturais, também foram consideradas.

Através da História Oral Temática⁵, conversamos com quatro mulheres, seguindo um roteiro de perguntas semiestruturado (gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas), a partir das quais trabalhamos com a análise de discurso.

Tedeschi (2014, p. 56) afirma que “[...] a história oral tem se apresentado como uma valiosa contribuição para os estudos na área de história social e cotidiano das mulheres com especial ênfase na história delas”. Sônia Maria de Freitas defende que:

Esse tipo de projeto propicia sobretudo fazer da História uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite produzir história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, por intermédio de suas referências e também do seu imaginário. O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim, uma história alternativa à história oficial. (FREITAS, 2006, p. 79-80).

Para Ferreira, Fernandes e Alberti (2000, p. 32), dentre as propostas da história oral está o fato de ela proporcionar “[...] ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’ [...]”, ou seja, evidenciar aquilo que os documentos escritos, considerados “oficiais” para uma dada narrativa histórica, não abarcaram. Nesta perspectiva, Freitas (2006, p. 49) aponta que: “A maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico”.

No caso das mulheres, sujeitos ignorados na história durante muito tempo, a história oral permite apresentar a história delas por elas mesmas. De acordo com Tedeschi (2014, p. 28), “O relato oral na ótica de gênero constitui um objeto de uso cole-

tivo que abre a possibilidade de visibilidade de histórias, opiniões, expressões, sentimentos e de crítica em espaços nos quais a história oficial não existia, ou seja, o íntimo, o privado, o gênero”.

A articulação com “família” e o uso da história oral como caminho metodológico para compreender a trajetória dessas mulheres e seu processo de escolarização se dá tendo em vista que o patriarcado durante muito tempo negou a possibilidade das mulheres serem reconhecidas tanto como sujeitos históricos, quanto produtoras da história. A família e a escola são duas instituições sociais que impactam diretamente como as mulheres: por serem os principais espaços de sociabilidade das mesmas, as relações ali estabelecidas acabam influenciando no modo como veem a si mesmas e narram a sua história; nesse sentido, as ferramentas disponibilizadas pela metodologia da história oral nos permite observarmos tais questões.

Sendo assim, utilizar a história oral como metodologia foi imprescindível para realização deste estudo que primou em oportunizar a essas mulheres serem as produtoras da narrativa da sua própria história.

Enfatizamos, portanto, que foi sob a perspectiva das entrevistadas, através de suas memórias em consonância com os dados documentais — bem como com o contexto social, político, cultural e econômico da época, delineado nos referenciais teóricos sobre o período — que buscamos por respostas ao nosso questionamento.

UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA A PARTIR DO SÉCULO XIX ATÉ AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

A trajetória da mulher no processo educacional institucional aconteceu de forma lenta. A partir da emergência do modelo burguês de família no mundo ocidental em meados do século XVIII e da divisão social do trabalho, a figura feminina ficou restrita ao âmbito doméstico, sendo suas principais obrigações o cuidado do lar e das crianças. Brito e Miranda (2012, s/p.) asseveram que, “desde cedo as meninas eram preparadas para serem boas esposas e mães, deveriam aprender a bordar, costurar e cozinhar. Estudar era privilégio dos homens e por isso as mulheres eram privadas da escolarização”.

5 História Oral Temática: consiste em uma estratégia em que o pesquisador, tomando por base a sequência de eventos da história do informante, seleciona os temas que têm interesse especial para o seu projeto e investiga-os detalhadamente. (BIASOLI-ALVES, 2000, p.234).

Até o início do século XIX a educação escolar para meninas não era vista como necessária e, em muitos casos, era tida como prejudicial às mesmas. Ainda segundo Brito e Miranda (2012, s/p.):

Regidas pela rigorosidade familiar onde o respeito, a honestidade e a obediência eram tidas como princípios primordiais, a possibilidade de quebra das regras e a vivência da liberdade para as mulheres era extremamente restrita, podendo acarretar punições severas. Sendo assim, esse controle era conduzido principalmente pela pressão psicológica, onde a moça era privada da escolarização, uma vez que o estudo poderia causar a ruptura dos paradigmas tradicionais, trazendo, portanto, o abandono da sua “vocação” como mãe e esposa, e até mesmo interferindo na sua saúde e capacidade de reprodução.

A família, ou o modelo de família em voga, era um importante fator dessa condição de submissão e exclusão da mulher em praticamente toda a esfera pública, sua presença em espaços coletivos era restrita geralmente a eventos ligados à igreja. De acordo com Saraceno (*apud* PIZZI, 2012, p. 2), podemos pensar a família “como o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas várias sociedades”.

No século XIX, o modelo de família patriarcal vigorava nas sociedades ocidentais. A estrutura familiar patriarcal era formada pelo patriarca, sua esposa, filhos, netos e demais parentes agregados. O patriarca era o detentor absoluto do poder e aos demais integrantes da família e, principalmente às mulheres e às crianças cabia o papel de total submissão. O significado de patriarca aqui empregado corresponde a figura daquele que tem uma ampla família que vive sob sua égide e que por isso, lhe trata com reverência.

Neste cenário, o acesso feminino   educação formal estava circunscrito entre as famílias mais abastadas das primeiras décadas do século XIX, porém com formação restrita. Como ressaltam Brito e Dias (2013, p. 120-121):

[...] as escolas criadas para mulheres, no século XIX não atendiam às necessidades educacionais das mesmas, pois estavam voltadas ainda para um modelo de educação religioso. As escolas da época seguiam uma filosofia educacional que tinha como objetivo preparar as mulheres para a vida no lar, ensinando, principalmente, o bordado, a culinária, a música etc. As moças eram educadas para serem boas esposas e mães e servirem a Deus sendo obedientes e submissas aos seus maridos e pais.

Somente a partir da segunda metade do século XIX que as demandas femininas   educação formal começaram a emergir, assim como “as primeiras manifestações femininas no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do acesso ao voto”. (ALMEIDA, 1998a, p. 36-37).

A virada do século XIX para o século XX foi marcada por intensas transformações movidas pelo ritmo acelerado do progresso, da urbanização e da industrialização. Brito e Miranda (2012) apontam que esse novo cenário impulsionou algumas mulheres a lutar por direitos antes restritos aos homens, principalmente em relação   escolarização, já que as poucas escolas femininas do período eram opressoras e excludentes com ensino voltado para educação moral e religiosa.

Como nos informa Almeida (2000), na concepção dos movimentos sufragistas ingleses e norte-americanos do início do século XX, o acesso   educação e ao letramento era considerado o caminho que levaria a libertação feminina das amarras a que estavam sujeitadas historicamente.

No Brasil, no que diz respeito   trajetória da educação feminina, o processo não difere muito das demais sociedades ocidentais, ou seja, o princípio da educação formal para meninas no país ocorreu apenas nas primeiras décadas do século XIX, para aquelas que tiveram o privilégio de pertencer a famílias abastadas. O modelo de ensino era opressor e segregado, quer dizer, moralizante e limitado quanto aos conhecimentos científicos. Segundo Tomé (2013, p. 57),

[...] os projetos educacionais ofertados às mulheres no decorrer da história da educação no Brasil estiveram submetidos, em grande parte, às normas e concepções morais impostas, sobretudo, pela Igreja Católica, que contribuiu, de modo incisivo, para que as mulheres aceitassem de forma natural sua condição de submissão (ao pai, irmão, marido).

Entretanto, com o alvorecer do novo século, o progresso urbanístico e industrial começava a tomar forma no Brasil e a sociedade como um todo era influenciada pela modernidade. Ideologias, valores, princípios e normas sociais sofreram alterações diversas diante desse contexto e um novo olhar sobre a mulher foi direcionado, ainda que se revele sexista. Conforme Almeida (2000, p. 8):

De acordo com os pressupostos dos liberais e positivistas, o novo estado que se delineava após a

queda do regime monárquico exigia cidadãos aptos a fazerem a nação crescer e a desenvolver-se. Isso não seria possível sem a instrução da população em geral. No caso feminino, a educação possibilitaria que repousasse em mãos adequadas o destino dos futuros homens que se incumbiriam dessa tarefa nacionalista. Ao mesmo tempo, se entendia que uma escola normatizada, veiculadora de uma instrução corretamente destinada ao sexo feminino e fornecida por uma instituição de mérito, não ofereceria muitos riscos de desviar as jovens e as meninas da sua verdadeira vocação, representada pelo casamento e maternidade. As mulheres educadas continuariam a cuidar da casa e dos filhos, e a hegemonia masculina não sofreria ameaças consistentes.

Os novos padrões políticos, econômicos e sociais do Brasil no início do século XX exigiam um novo modelo de mulher: instruída, porém nem tanto, ou seja, não a ponto de esquecerem quem eram os detentores do poder, tanto na sociedade como na família. Apesar das transformações, a cultura patriarcal ainda se matinha predominante, afinal, segundo Falcone (2012): o conjunto de tradições do patriarcado foi sendo assegurada com o passar do tempo nas sociedades através de sua transmissão de geração para geração.

Não obstante, Jelin (*apud* PIZZI, 2012), sugere que as mudanças ocorridas no limiar do século XX, relacionadas principalmente às transformações políticas e econômicas, bem como a emergência urbanística onde a subsistência das famílias passa a ser mantida pelo trabalho assalariado em detrimento da produção agrícola, abalou a hegemonia patriarcal. Nesse contexto, um novo modelo estrutural de família começa a emergir, a família nuclear, representada apenas pelos pais (pai e mãe) e os descendentes diretos (filhos).

Por conseguinte, mudaram-se as estruturas, mas permaneceram os valores e, sendo assim, mesmo inseridas nesse novo padrão familiar, as meninas ainda dependiam da compreensão de seus pais (homens) com relação à importância da educação formal para elas e da permissão destes para frequentar a escola. Apesar disso, é possível observar uma maior abertura para a escolarização das brasileiras, embora a profissionalização delas ainda fosse reprimida.

Nas primeiras décadas do século XX a única profissão que muitas famílias almejavam para suas filhas era o magistério; esta profissão passava por um processo de feminização no país⁶. A profissão

do magistério era muitas vezes idealizada pelas famílias das meninas-moças pelo rigor comportamental ao qual as “professorinhas” eram submetidas e também por que o magistério era “visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. [...] e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação”. (LOURO, 2015, p. 451). Já as meninas-moças almejavam a profissão, pois estavam “ansiosas para ampliar seu universo, restrito ao lar e a igreja”. (Idem, p. 450).

De acordo com Almeida (1998b, p. 33-34),

A necessidade de instruir-se e educar-se constituía um dos principais anseios para sua liberação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização. [...]

As mulheres, guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, mantidas intencionalmente na ignorância, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de comandar suas vidas e inserir-se no ainda limitado espaço público.

Segundo Louro (2015, p. 443), essa bandeira já havia sido levantada no século XIX quando “Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada”. Não obstante, na primeira metade do século XX, a escolarização feminina no país ainda caminhava timidamente para aquilo que muitas mulheres almejavam (principalmente influenciadas pelos movimentos feministas que ganhavam cada vez mais notoriedade no cenário mundial): a conquista dos direitos plenos das mulheres. Entretanto, segundo Almeida, (1998b, p. 27-28):

Após o término do regime ditatorial que se implantou no Brasil com o golpe de Estado em 1937, a retomada dos ideais democráticos coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuiu para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia.

No plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes.

O período que sucedeu a Segunda Guerra Mun-

6 Sobre esse processo Cf. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org); PINSKY, Carla Bassanesi. (coord. De texto). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

dial foi de significativas mudanças nesse sentido. Contemplamos inúmeras conquistas femininas no país no período, mas também consideráveis permanências.

O CONTEXTO BRASILEIRO EM MEADOS DO SÉCULO XX E OS AVANÇOS E PERMANÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FORMAL FEMININA NO PERÍODO

No Brasil, após o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um período político que ficou conhecido como “período democrático”, que se estendeu desde a queda do regime autoritário do Estado Novo de Getúlio Vargas em 1945 até o Golpe Militar de 1964. Estes anos foram marcados pela redemocratização política do país, mas, principalmente, pelas transformações sociais, culturais e econômicas devido essencialmente ao avanço tecnológico resultante da Segunda Grande Guerra, bem como da forte influência política e cultural estadunidense sobre o país na luta pela expansão do capitalismo na chamada Guerra Fria.

Dentre as ações governamentais empreendidas no período, cabe destacar a nova Constituição Brasileira de 1946, que consagrou direitos políticos essenciais para a existência de um Estado democrático. No que tange a educação, por exemplo, a nova Carta Magna reafirmou a educação como um direito de todos e “...o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168, I e II)”. (FLACH, 2011, p. 292 – grifo nosso). Ainda segundo a autora:

Considerando a educação como um direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional (...) (FLACH, 2011, p. 292)

De acordo com David (et al. 2014, p. 195), “a Constituição de 1946 determinava a obrigatoriedade da conclusão do ensino primário e firmava a competência do Estado para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Segundo os autores:

Com base nas doutrinas constantes na Constituição de 1946, o Ministro Clemente Mariani institui uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação. [...] O anteprojeto desenvolvido foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, dando início a uma luta ideológica em torno da interpretação das propostas constitucionais, as discussões mais destacadas foram sobre a responsabilidade do Estado quanto à educa-

ção e quanto à participação das instituições particulares de ensino. (DAVID et al., 2014, p. 195)

Tratava-se das discussões acerca da criação da Lei de Diretrizes e Bases que só veio a efetivar-se após 13 anos, em 20 de dezembro de 1961.

No que tange a obrigatoriedade do ensino primário a LDB 4024/61 vinha reforçar a previsão da Constituição Federal sobre a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade para todas as crianças.

É importante lembrar que a Lei Orgânica do Ensino Primário criada em 1942 pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, organizou e definiu diretrizes para esse nível de ensino que fazia parte das responsabilidades das Unidades Federativas. A Constituição do Estado do Paraná de 1947, por sua vez, apresentava em seu Título V (da Família, da Educação e da Cultura) compromisso com a difusão e a promoção do ensino primário. (PARANÁ, 1947).

Desta forma é certo que as previsões legais representaram um avanço para a educação brasileira com a democratização do ensino, principalmente ao prever o acesso de grupos populares excluídos do processo educacional, dentre os quais, as meninas/mulheres. Mesmo assim, a legislação não garantiu, por si só, resultados efetivos nesse sentido, principalmente para elas; pois, como afirma Flach (2011, p. 291): “A previsão legal não é garantia de transformação da realidade, a qual necessita de um conjunto de fatores que contribuem para essa transformação”. Portanto, o fato de a lei prever a obrigatoriedade do ensino a todas as crianças, não significava que todas estivessem matriculadas nas escolas e frequentando as aulas. No caso das meninas, essa obrigatoriedade e direito eram ainda mais preteridos, pois para muitas famílias a escolarização delas continuava sendo considerada algo supérfluo.

As novas oportunidades de educação e trabalho surgidas a partir da metade do século XX para as mulheres não alcançaram a todas da mesma forma. Weber (*apud* MATOS, 2017, p. 13) lembra que “as transformações nas estruturas tradicionais precisam ser culturais e seus efeitos podem não ser sentidos de imediato”. É preciso considerar ainda que o “papel” designado à mulher e o “modelo” de pessoa que ela deveria seguir no século XIX, continuaram praticamente imutáveis nos anos 50 do século XX. Pinsky (2015, p. 609) destaca que: “Ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam

parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação”.

Tal como ressaltam Brito e Miranda (2012, s/p.), “Abandonar preconceitos e pressupostos que prejudicavam grandemente a situação e o futuro das mulheres era algo quase que impossível para as famílias que vinham de uma educação marcada pela exclusão feminina”. Independentemente da classe social, era difícil para as próprias mulheres romper com o preceito enraizado de que a mulher nasceu para o casamento, para ter filhos e cuidar do lar. Louro (2015, p. 445), destaca ainda que,

[...] de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

O acesso e a permanência na escola ainda esbarravam na condição social das famílias. Além da questão “mão-de-obra” — seja por meio dos afazeres do lar ou sustento da casa —, valores morais e religiosos também influenciavam a possibilidade (ou não) da menina estudar. Há, portanto, não apenas valores culturais envolvidos no processo de exclusão feminina no processo de educação institucional, mas outras prioridades elencadas por suas famílias. Biasoli-Alves (2000, p. 237) ao falar sobre a moralidade feminina, muito defendida e cobrada na época, diz que:

Com relação a este aspecto, é importante enfatizar que a Família e a Igreja ainda estão falando uma linguagem muito próxima, e pretendem continuar dizendo o que é certo e o que é errado, o que se pode considerar como um bom comportamento e o que é inaceitável para “uma moça de família”. No entanto, percebe-se uma “diminuição na rigidez das normas, um começo de encantamento com a inteligência, a competência, o trabalho e a independência da filha”, resguardado o valor atribuído ao “casamento com a pessoa certa, a obediência a padrões de moralidade estabelecidos e mantidos através de gerações”.

Ou seja, a toda efervescência social, política, econômica e cultural pela qual o país passava em meados do século XX, somavam-se mudanças nos valores defendidos por algumas famílias, principalmente com relação às mulheres. O movimento feminista que ganhava cada vez mais notoriedade no Brasil e no mundo, devido principalmente a influência da cultura norte-americana no país, influenciava cada vez mais as mulheres com relação à luta por seus direitos de liberdade e igualdade. De acordo com Almeida (2000, p. 10),

[...] a expansão dos meios de comunicação, a conquista do direito à instrução, a ampliação do mercado de trabalho e o acelerado progresso e desenvolvimento, assim como as novas descobertas da Ciência, acabaram por produzir uma nova consciência feminina que se foi esculpindo em meados do século 20 na esteira do término da Segunda Guerra.

A ascensão ao mercado de trabalho foi um fator extremamente importante para a valorização da escolarização da mulher. De acordo com Pinsky (2014), a abertura do mercado de trabalho para as mulheres, mesmo que segregada, aumentou o interesse das meninas pela escola e das famílias em investir na educação das filhas mulheres.

Com a expansão da escola pública, o número de professoras também aumentou a fim de atender a demanda. O magistério nesta época era uma profissão quase que exclusivamente feminina, passando a ser desejo dos pais ter uma filha professora, sinônimo de *status* social numa época em que a educação era cada vez mais valorizada no país. Desta forma, para ingressar na escola normal as meninas necessitavam da formação primária, o que contribuiu para o ingresso das mesmas na escola.

Contudo, a educação das meninas dependia quase que exclusivamente da vontade, do interesse ou das possibilidades de sua família. Sendo assim, para algumas delas o acesso escolar acontecia, para outras não. Desta forma:

Enquanto temos de um lado as mulheres lutando por seus direitos e conquistando seus ideais, por outro, temos aquelas, que devido à sua cultura ou condição financeira não conseguem alcançar tal desenvolvimento, isso comprova que tais evoluções históricas são incapazes de alcançar a todos num mesmo momento, uma vez que o contexto social não permite este acontecimento. (BRITO E MIRANDA, 2012, p. 5-6).

Nessa conjuntura, entre permanências e rupturas de valores, de costumes, de práticas sociais, políticas e econômicas, em que ideologias são defendidas e difundidas por diversos grupos sociais, é possível observar que, apesar do lento e árduo caminhar, a mulher começa a aparecer como sujeito social na segunda metade do século XX.

MEMÓRIAS: AS REPRESENTAÇÕES DE MULHERES DE RIO NEGRO-PR SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS DE 1946 A 1964

Diante deste quadro que acabamos de apresentar, onde há avanços, mas também permanências no que diz respeito à escolarização de meninas/mulheres, apresentaremos a seguir o discurso das quatro entrevistadas sobre suas memórias com relação à oportunidade de acesso ao ensino formal, dialogando com os dados documentais, bem como com o referencial teórico estudado, buscando através do quadro que se desenha na narrativa de cada uma delas respostas para o questionamento balizador do nosso estudo, qual seja: analisar os fatores que possibilitaram às mesmas o acesso à educação formal no contexto dos anos de 1946 a 1964, assim como, os fatores responsáveis por sua permanência ou abandono escolar.

Para essa pesquisa (como já dito anteriormente), selecionamos quatro mulheres que estudaram no Grupo Escolar “Barão de Antonina” de Rio Negro, escola fundada em 1912 e que ainda hoje é considerada a instituição de ensino mais tradicional do município. Localizado bem próximo à região central da cidade, o Grupo Escolar tinha, no início da segunda metade do século XX, um expressivo número de alunos para a época, em média 500 a 600 alunos por ano no ensino primário.

Os dados documentais da escola do período apontam para um grande número de turmas de 1º ano do ensino primário (1ª série). Para o ano de 1948, por exemplo, haviam 9 turmas de 1ª série; em 1951 eram 8 turmas e, em 1964, a escola contava com 9 turmas de 1ª ano primário. Isso nos faz pensar sobre o aumento da procura pela educação formal das crianças no período, levando em conta que:

Durante a segunda metade do século XX, as famílias de baixa renda passaram a investir cada vez mais em escolaridade, tanto em termos de evolução quantitativa como qualitativa. Com o crescimento da importância dos diplomas nos destinos profissionais e sociais, a escola se tornou um recurso essencial. (PRADO, 2013, p.45)

De acordo com Pinsky (2015, p. 608), “Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e à industrialização sem precedentes que conduziram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres”. Isso coincide com as informações levantadas em nossa pesquisa, pois três das quatro entrevistadas revelam que suas

famílias saíram de regiões rurais para o perímetro urbano, coincidentemente (ou não) no momento de idade escolar dos filhos. Contudo, Prado (2013, p. 46) aponta que:

[...] na segunda metade do século XX, a escolarização começa a se massificar perpassada por dois movimentos distintos: ao mesmo tempo em que a escola começa a ganhar importância cada vez maior nos seios das famílias brasileiras, persistem as desigualdades nas estratégias de investimento entre as classes sociais na educação formal.

Isso pode explicar o decrescente número de turmas no ensino primário do Grupo Escolar “Barão de Antonina” no período. Os dados da instituição revelam ano a ano (1946 a 1964) uma redução intrigante no número de turmas de 1º ano primário (1ª série) para o 5º ano primário (5ª série). No ano de 1946, por exemplo, a instituição contava com 8 turmas de 1ª série (209 alunos); 4 turmas de 2ª e 3ª séries (com aproximadamente 100 alunos por série); 3 turmas de 4ª série (70 alunos) e apenas 1 turma de 5ª série (30 alunos).

Essa configuração era “padrão” na instituição nos anos por nós estudados. Constatamos ainda situações em que a 5ª série era inexistente. Com isso se conclui que o número expressivo de alunos matriculados na 1ª série não significava uma maior instrução da população, pois a quantidade de alunos que completava o ensino primário da época (5ª série) era muito inferior ao número de alunos que ingressavam na 1ª série.

A falta de condições (financeiras ou de localização geográfica) para manter os filhos na escola pode ser considerada um fator determinante nesse sentido. Prado (2013, p. 84) observa que nesta época, “apesar da ampliação do acesso às escolas, que tornavam-se cada vez mais essenciais ao ingresso no mercado de trabalho, pouco foi feito para que as camadas populares tivessem acesso e condições de permanência na escola”.

O alto índice de reprovações também deve ser levado em consideração como causa da evasão escolar. No ano de 1951, por exemplo, a instituição tinha 6 turmas de 1ª série, com um total de 217 alunos. Destes, apenas 86 foram aprovados. Em uma dessas turmas havia 34 alunos e nenhuma aprovação. Tal número expressivo de reprovações no 1º ano deve ser entendido como elemento de desmotivação, ainda mais quando, ao observarmos os re-

latórios da instituição, nos deparamos com nomes de alunos repetentes que fizeram matrícula para o ano seguinte e, novamente, foram reprovados.

Outra questão que nos chamou a atenção diz respeito ao número de meninas na escola. Há, segundo a teoria já apresentada, um avanço significativo em relação ao aumento da escolarização feminina. Contudo, apesar desse avanço, os dados da instituição revelam que o número de meninas matriculadas em todas as séries do ensino primário poucas vezes ultrapassou o número de meninos.

Entre as 329 turmas analisadas que compuseram o quadro do ensino primário da instituição no período analisado, apenas 72 apresentam um número mais elevado de meninas em relação ao número de meninos, somando 257 turmas com mais meninos que meninas durante o período. Isso nos

permite pensar que um grande número de meninas ainda não tinha acesso à escola. Sendo assim, os dados da instituição reafirmam, em nível local, o que a bibliografia apresentada indica a nível estrutural; ou seja: historicamente as mulheres enfrentaram maiores dificuldades de acesso ao ensino.

Esse não é o quadro que se desenha na história educacional das colaboradoras do nosso estudo. Todas as entrevistadas tiveram acesso ao ensino formal. Sobre essas mulheres, antes de iniciarmos a narrativa de suas memórias, apresentamos no quadro abaixo o perfil de cada uma.

É importante destacar que uma expressiva parte da população rionegrense tem origem étnica europeia, “principalmente alemã, alemã-bucovina, polonesa, italiana e ucraniana, o que reflete principalmente nos usos, nos costumes, nas tradi-

Quadro 1: perfil das entrevistadas.

Entrevistada / Idade	Escolarização	Profissão	Estado civil / Filhos	Escolarização / Profissão dos pais
A.G.C. / 82 anos	Ensino Médio (curso técnico)	Comerciária aposentada	Solteira / sem filhos	Mãe: analfabeta / lavadeira; Pai: escolarizado (não soube precisar) / vendedor de bilhetes de loteria.
C.Z. / 72 anos	Ensino Médio (curso técnico)	Escriturária aposentada	Casada / 2 filhos	Mãe: ensino primário / do lar; Pai: escolarizado (não soube precisar) / taxista
A.M.W. / 65 anos	Ensino Superior	Comerciária	Solteira / sem filhos	Mãe: ensino primário / do lar; Pai: ensino primário / comerciante.
L.W.B. / 65 anos	Ensino Fundamental	Dona de casa / diarista	Casada / 4 filhos	Mãe: ensino primário / costureira; Pai: ensino primário incompleto / ferroviário

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa.

ções, na formação cultural e educacional” de seu povo. (CELESTINO, 2010, p. 26). Prado (2013, p. 51) lembra que “as práticas de cada família estão fortemente imbuídas e influenciadas pelo meio e pela cultura ao qual o indivíduo faz parte”. Estes valores culturais, associados com suas experiências de vida podem, de certa forma, acabar influenciando o acesso, ou não, das mulheres à

educação formal.

Sobre a conduta de seus pais na criação dos filhos, as entrevistadas revelam:

A família do meu pai era de descendência italiana, [...] e a minha mãe é de origem portuguesa. [...]. Meu pai era extremamente rigoroso, muito exigente, muito brabo, e a gente foi criada mesmo com muito rigor, bem a linha mesmo de... de estrangeiros, digamos assim, né. (C.Z., 72 anos).

É..., na casa o pai sempre era o mais enérgico, mas os dois, tudo que eles falavam a gente escutava e obedecia, né; tinha que executar a ordem deles, né. O pai era mais enérgico. Ele levava a gente mais rígido nas coisas, a mãe conversava bastante, ensinava a gente, conversava, ela era mais tranquila, vamos dizer, mais boazinha que o pai, né. (L.W.B., 65 anos).

Embora o rigor dos pais, principalmente da figura paterna, esteja presente na fala das entrevistadas, elas também revelam um ambiente familiar aparentemente tranquilo, onde cada um tinha sua obrigação (pai, mãe e filhos).

Sobre as atividades econômicas e as ocupações da família elas contam que:

Meu pai vendia os bilhetes de loteria. Foi professor uma época também. Meu pai foi professor no interior, né; no tempo que eu morei na Lapa ele foi professor lá, e a minha mãe lavava roupa pra fora. E a gente vivia disso aí. [...] Na época meu irmão mais velho ele trabalhava também e... e ajudava em casa também. (A.G.C., 82 anos).

Meu pai sempre foi motorista de táxi [...] e foi um dos primeiros, dos pioneiros aqui na cidade a ter carro, sempre teve carro e ele ganhava muito bem. [...] Minha mãe veio de família muito arranjada, então ela era acostumada a ser servida e ela nos habituou muito a nos poupar; ela sempre dizia que menina tem que ser bem cuidada, que tem que ser, ser assim bem tratada, digamos assim; então ela não deixava a gente se expor, trabalho pesado de jeito nenhum. [...] Era o costume da minha mãe, não deixava a gente trabalhar, não era assim de a gente ter que lavar louça, ter que fazer serviço de casa, ela, ela evitava mesmo fazer. (C.Z., 72 anos).

O pai trabalhava fora e a mãe costurava. [...] Pra fora ela fazia costura, né; e fazia também cestinhas na páscoa para vender, artesanato... quê mais que ela fazia...? enfeites de natal também na época ela fazia. [...] Eu quando tinha 10 anos, eu ajudava todas as vizinhas a cuidar das crianças porque todas elas eram costureiras, daí eu ajudava, elas me chamavam para eu cuidar das crianças; com 10, 12 anos assim, eu ia lá cuidava, ganhava os trocados da gente, né. Os meninos [irmãos], eles vendiam osso, vidro, lata de cera, juntavam pra vender e eles tinham o dinheirinho deles e depois eles “puxavam” almoço pros ferroviários, que o pai era ferroviário, eles iam de casa em casa pegando as marmitas e levavam para eles almoçar. Todos os três. [...] Todos se viravam um pouquinho para ganhar um dinheirinho, mas para si. (L.W.B., 65 anos)

Cada um tinha uma tarefa, por exemplo, como a minha família tinha uma loja, uma loja de... aquele tempo chamava-se “secos e molhados”, que era venda de artigos de comida assim, sabe!? [...] Tinha que armazenar tudo, era em galões então tinha muito trabalho, assim a gente participava muito disso, eu e meus irmãos, a gente participava bastante nessa parte porque como era nos fundos da casa, a

gente morava nos fundos, então... não tinha como [...], na verdade eu vinha da escola e já ficava direto na loja, e daí a minha mãe não gostava porque ela queria que ajudasse com os pequenos [irmãos]. (A.M.W., 65 anos).

Mesmo com as ocupações que tinham no dia-a-dia em casa, todas tiveram oportunidade de estudar e ingressaram na escola com a mesma idade: sete anos. O apoio ou incentivo, entretanto, no caso delas, aconteceu de forma distinta.

A primeira entrevistada, A.G.C. (82 anos), ingressou na escola na década de 1940 e revela que, embora tenha sido o pai quem a encaminhou para o ensino formal, nunca cobrou dos filhos que eles permanecessem na escola. Segundo ela não houve por parte do pai nem incentivo, tampouco desestímulo.

Não, eu acho assim que, que dependia da gente né [filhos], quem queria ir para a escola ia e quem não queria desistiu de estudar na metade, ali saía, [...] Eu acho... eu acho que o meu pai me colocou lá, eu gostei de ir para escola e ia sempre, não por que ele me cobrasse de mim, não, eu ia porque queria ir”. (A.G.C., 82 anos)

Parece-nos evidente que, tendo o pai estudado e, inclusive sido professor em alguma época, procurou encaminhar seus filhos aos estudos, embora permanecer na escola dependesse única e exclusivamente da vontade deles. Ou seja, independentemente do incentivo, o pai havia proporcionado a todos os filhos a oportunidade de frequentar a escola.

Outra questão que nos chamou atenção na entrevista de A.G.C. é que a mãe, ou seja, a figura materna, é pouco mencionada, em especial no que concerne à escolarização dos filhos, isso nos faz pensar que, embora sendo a principal provedora do lar — a renda do pai com a venda dos bilhetes de loteria era incerta — a mãe não tinha voz ativa na família, e as decisões cabiam ao pai.

Após concluir o ciclo da educação primária, a entrevistada nos conta que se mudou para Curitiba, onde continuou seus estudos, matriculando-se em um curso profissionalizante na área de Veterinária.

A segunda entrevistada, C.Z. (72 anos), afirma que, tanto seu pai quanto sua mãe foram grandes incentivadores de sua educação formal, iniciada na década de 1950. Quando questionada se eles eram

a favor de sua escolarização ela é enfática:

Sim, muito à favor, muito, muito, muito [...] era muito, muito cuidado, eu lembro muito bem no começo do ano aquela... aquele aprimoramento para comprar o material escolar. [...] É, então aquilo era “ponto de honra” ir numa livraria e comprar todo o material escolar, ver todo o uniforme, era, era muito criterioso isso na nossa casa. (C.Z., 72 anos)

Contudo, embora a mãe de C.Z. incentivasse ela e sua irmã a estudar, o pensamento que tinha com relação a educação das filhas reverberava os valores já considerados arcaicos sobre a figura feminina na época.

[...] menina era pra pensar em saber costurar, saber bordar... nós duas [eu e minha irmã] fizemos curso de bordado, a gente bordava muito, a minha irmã fazia muito bem tricô, teve professora de tricô, eu sempre bordei muito [...], mas sempre pra gente, sempre pra pensar em enxoval, sempre fazer o seu trabalho para um dia ser uma boa dona de casa, isso. [...] Era o maior pensamento da minha mãe. Ter uma boa educação, mas ela, o pensamento dela era preparar as filhas para serem boas esposas, boas donas de casa. (C.Z. 72 anos)

Essa afirmação da entrevistada nos remete à constatação de Louro (2015, p. 446), que afirma que:

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas.

Biasoli-Alves (2000, p. 235) reforça o pensamento de Louro: “Existe uma preocupação com o ‘futuro da moça’, que precisará ‘arranjar’ um marido (provedor) e que, para tal, terá as suas ‘virtudes’, todas, muito ‘olhadas’ e seriamente investidas, sobretudo se for para ‘fazer um bom casamento’, com um rapaz considerado um ‘bom partido’”.

No caso de A.M.W. (65 anos), terceira entrevistada, o pai foi o grande incentivador de seus estudos. Ela ingressou na escola na década de 1960 e, assim como a mãe de C.Z., sua mãe também acreditava que a mulher deveria preparar-se para o casamento; no entanto a mãe de A.M.W. defendia que escolarização não era necessária, afinal, o

homem seria o provedor da família.

A minha mãe achava que não era necessário, porque naquela época não era necessário, mas meu pai não. Meu pai achava que a gente deveria [...], ele achava que, que o importante era estudar. [...] É porque.... não é que ela não concordava, só que achava que não era necessário porque aquilo, naquele tempo era assim... a mulher tinha que fazer o primeiro grau, ser alfabetizada e casar, né; a única coisa que tinha era casar, o marido que ia manter a família. Mas meu pai já não, meu pai já via que a gente precisava estudar, que você tinha mais futuro você estudando. [...] Sim, havia muito incentivo do meu pai, sabe. Sabe, com catorze anos eu comecei a trabalhar na loja [comércio da família]. Comecei a trabalhar já como gerente no sentido daquela época, eu era criança, mas era gerente, e daí eu estudava à noite, aí ele me levava para fazer o segundo grau. (A.M.W., 65 anos)

Conforme a entrevistada, o incentivo do pai foi de tal modo inspirador que todos os irmãos concluíram a educação básica (ensino fundamental e médio) e se formaram no ensino superior. A.M.W. formou-se bacharel em Matemática e, ao contrário do que almejava a mãe, nem mesmo chegou a se casar.

Na família de L.W.B. (65 anos), quarta e última entrevistada, a cultura patriarcal predominava com relação à educação escolar dos filhos. Ela e seu irmão gêmeo entraram na escola na década de 1960, mas ela nos revela que o pai incentivava muito a educação formal do seu irmão apenas e, posteriormente, dos outros irmãos menores (homens). Quem defendia o estudo das filhas mulheres era a mãe.

O pai, ele incentivava mais era os meninos. Ele mandava mais eles estudar, que eu lembro, né [...]. Assim..., os homens o pai incentivava mais. Que mulher naquela época... eu fui criada para casar, então a mulher tinha que estudar... estudava, a mãe... a mãe queria que estudasse pra professora e o pai assim não, não... (L.W.B., 65 anos)

A entrevistada deixa nítida a concepção do pai em relação à educação dos filhos homens e das filhas mulheres, bem como revela o padrão estabelecido para as mulheres na época: estudar (mas só um pouco), depois casar, ou seja, “instruí-las apenas no que fosse necessário para torná-las agradáveis e úteis. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe”. (TOMÉ, 2013, p. 58).

Na cabeça dele [pai] o homem tinha que estudar, né; e nós, eu, eu pelo menos, ele nunca disse “vai estudar”,

nunca, nunca ele... nunca o pai cobrou. Quem cobrava da gente era a mãe, a mãe cobrava a tarefa, cobrava as coisas da gente e incentivava. A mãe, meu pai não. [...] eu pelo menos, eu meu pai não incentivava, né; e daí a gente também não tinha muito interesse, que daí a gente já parece que curtiram na cabeça da gente que tinha... que a gente nasceu, cresceu pra estudar, saber um pouco e casar, né. Então daí a gente ficou com aquilo assim parece que não... parece que parou a mente ali, entendeu? (L.W.B., 65 anos)

Nossa entrevistada revela que quando terminou o ensino primário, mesmo com o desejo de sua mãe para que estudasse “para professora” ela desistiu de estudar.

Eu não queria estudar, fiquei um ano em casa, daí a diretora ali veio, me convenceu a voltar a estudar e a mãe também queria que eu estudasse e queria que estudasse pra professora, e eu não, eu a V. e a N. [irmãs] ela queria, e a gente não quis, depois a gente se arrependeu, né; a gente não escuta e é novo assim... daí a dona L.C. [diretora do Grupo Escolar na época] veio aqui na mãe, conversou com a mãe, comigo, e aí foi onde eu voltei e fiz o quinto ano primário [...], fiz o exame de admissão, passei bem tudo, daí entrei lá”. (L.W.B., 65 anos).

Ela enfatiza no início da fala que deixar a escola foi uma escolha pessoal; entretanto, no decorrer da conversa revela — num misto de emoção e ressentimento — que seu desejo na verdade era outro; e mais ainda, nos deixou entender que a forma como o pai conduziu sua educação moral e educacional a desmotivou, criando entraves para a sua realização pessoal e profissional. Almeida (1998, p. 55) aponta que: “Falar sobre o passado significa rememorar alegrias, sucessos ou fracassos, perdas, dores, rancores mal resolvidos que adquirem nova significação no momento presente”.

O pai era muito rígido com a gente, mais comigo, eu fui... meu Deus... eu... Deus o livre! Eu fui mais... eu nunca fui em um baile por aí, sabe? Nunca, nunca, o pai não deixava. Então eu, eu, eu ia nos bailinho do colégio quando tinha, mas a mãe ia junto, né; e nos bailes no interior, porque daí era família, baile familiar, daí iam todas as famílias... então era, era isso que eu ia, mas o pai não deixava eu sair em nada. E eu queria fazer medicina, era o meu sonho, porque eu, eu era, era inteligente tudo assim, eu sabia... nossa eu tinha uma cabeça muito boa, mas o pai não me incentivava; não deu... e eu não me esforcei, não deu... porque, até quando eu entrei trabalhar no hospital, as gurias (teve umas que foram embora pra Curitiba) me convidaram para ir junto e ele não deixou, daí eu queria ir trabalhar lá, elas foram pra procurar melhorar, né; pra,

pra ficar melhor, o pai não deixou. (L.W.B., 65 anos).

Matos (2017, p. 13) nos recorda que: “A liberação das mulheres, sua tomada de consciência, não trará automaticamente o rompimento com as estruturas simbólicas de poder”, ou seja, o poder masculino. Pode-se dizer que esse modelo se encaixa no caso de L.W.B., que, após concluir o ensino primário, ingressou no científico (que corresponde hoje ao ensino médio), mas não chegou a concluir seus estudos. Casou-se nesse período e foi morar em Curitiba com o marido, regressando anos depois, mas nunca mais frequentou a escola.

[...] eu não sei se porque a gente era reprimido, eu não sei se eu tinha medo, o que que era... eu... até quando nós casamos eu quis estudar lá em Curitiba, mas esse aqui [marido] não quis ir comigo, como é que eu ia de noite? Eu tinha medo, não conhecia nada em Curitiba, e eu dizia pra ele “vamos junto comigo ou então vamos lá ver”, tinha um colégio, não era tão longe da minha casa, né, e eu queria ter continuado, daí como ele não foi... (L.W.B. 65 anos).

A partir dos relatos, pode-se dizer que o futuro profissional das entrevistadas tem uma forte relação com o nível de escolaridade e o apoio que tiveram para estudar. A.G.C. (82 anos), por exemplo, apesar de ter se aposentado como comerciária, trabalhou durante anos na Associação Paranaense de Criadores de Bovinos⁷ onde realizou-se financeiramente.

Tudo, tudo, tudo que eu tenho devo ao meu... ao que eu estudei e ao emprego que eu tive. Eu trabalhei durante vinte e quatro anos na Associação Paranaense de Criadores de Bovinos e foi lá que eu fiz praticamente tudo que eu tenho hoje.

Para C.Z. (72 anos), que trabalhou e aposentou-se como escriturária em uma multinacional no município, a educação é “ponto de honra”.

É primordial! É muito importante! Eu fico pensando assim como é triste as pessoas, as crianças, digamos assim, que não têm essa chance, que não têm esse apoio, porque é diferente a criança que tem estudo e que não tem... que consegue frequentar uma boa escola é... ‘ponto de honra’ para uma boa educação uma boa escola, se não tem uma escola tão boa, pelo menos que tenha um pouco de apoio em casa para auxiliar, né. [...] essa dedicação dos pais é ‘ponto de honra’.

Ela nos conta que não cursou ensino superior,

7 A Associação Paranaense de Criadores de Bovinos da Raça Holandesa (APCBRH), fundada em 27 de março de 1953, trabalha no desenvolvimento da cadeia produtiva do leite, fornecendo soluções em diversas áreas. (Disponível em: <http://www.apcbrh.com.br/apcbrh/sobre-nos>).

mas fala com orgulho da formação acadêmica dos filhos, principalmente da filha graduada em Farmácia, profissão descrita como de seu interesse caso tivesse entrado para a universidade. A entrevistada não revela o porquê de não ter seguido em seus estudos; entretanto, se levamos em consideração a educação (im)posta pela mãe com relação a “estudar para ser boa esposa”, apenas pelo fato de ter trabalhado fora de casa em uma função que não tinha vínculos com o universo doméstico, já se apresenta como um quadro evolutivo no que concerne o “papel da mulher” para à época.

No caso de A.M.W. (65 anos), comerciária em atividade, o estudo foi fundamental para sua realização pessoal.

[...] a educação é a base de tudo. Porque ali você aprende e você... você cresce como pessoa, você aprende muita coisa, né. Tudo aquilo que você aprende... não adianta você ter dinheiro, você tem que ter aprendizado, aquilo que você aprende ninguém lhe rouba, então o estudo é muito importante.

Para L.W.B. (65 anos), por sua vez (apesar de já ter desenvolvido outras atividades laborais que independiam de certo grau de escolaridade, e que ainda hoje trabalha esporadicamente como diarista não estando aposentada), o fato de não ter estudado mais, além do ensino fundamental, determina sua condição atual. Com dificuldade em falar sobre o assunto e extremamente emocionada, ela nos revela sua insatisfação.

Ah eu, eu, eu acho assim que eu, eu... sei lá... como é que eu vou te responder, eu não me realizei. Num... naquilo que eu pensava em ser, se eu tivesse estudado mais... eu me arrependi porque hoje eu podia estar muito bem aposentada, né, tivesse estudado [...] eu acho que se eu tivesse estudado eu ia ser muito melhor em coisas assim, não é assim se gabando com nada, é que eu sei por mim, né, pela... mas eu não, não, eu não me realizei. [...] A mãe queria tanto... a gente se arrepende... de pena da mãe não ter... ninguém realizou o sonho dela, que era o sonho dela ser professora, da minha mãe [...] ela queria ser professora, mas na época dela também fazia o primário e iam tudo pra roça, as moças aprendiam trabalhos manuais essas coisas assim, né: bordar, e costurar [...] ela falava pra gente, mas daí naquela época também iam até ali e parava, né [estudos], eram poucas as que estudavam, né, então...

As oportunidades à educação formal e a escolha individual pelo avanço nos estudos quando tornaram-se “independentes”, levaram as entrevistadas a destinos diferentes. A análise dos discursos revela as pecu-

liaridades de cada caso, e a afirmativa de que “a educação é a base de tudo” nos fica evidente através desses relatos que nos apontam a educação como princípio para realização pessoal, profissional e financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, antes de tudo, nos deu a oportunidade de conhecer a história de algumas mulheres do nosso município, particularidades sobre o processo de escolarização das mesmas e suas implicações, que ora refletem os pensamentos dominantes de uma época, ora quebram padrões estabelecidos. São histórias que, em regra, não são ouvidas, não fazem parte da “história oficial”, mas têm importância e devem ecoar, sobretudo porque retratam a história das mulheres.

Ao conhecermos suas narrativas ficou-nos evidente que, independentemente do poder aquisitivo de suas famílias, os pais — e aqui nos referimos exclusivamente a figura paterna — oportunizaram a elas a frequência no ensino primário e todas concluíram esta etapa da educação básica da época.

É importante salientar que, embora não tenham sido impedidas de estudar ou forçadas a abandonar os estudos, o apoio ou incentivo não ocorreu da mesma forma para todas. Apesar do número restrito de entrevistadas, nos deparamos com realidades distintas e, portanto, justificativas distintas para que suas famílias lhes oportunizassem educação formal, dentre as quais observamos: a conscientização de que educar os filhos era necessário, independentemente de serem homens ou mulheres; o ideal dos pais sobre a moça “instruída e culta” como instrumento necessário para se fazer um “bom casamento”; a conscientização da importância que a escolarização representava na época enquanto ferramenta para o futuro profissional e, também, a idealização na filha da realização de um sonho de mãe.

Enfim, fatores culturais, econômicos e sociais, enquanto valores defendidos por suas famílias foram responsáveis pela possibilidade de escolarização das entrevistadas. O caminho educacional que tomaram após a inserção na educação básica se deu ao interesse e condições de cada uma. É importante, entretanto, salientar que aquelas que mais estudaram, relatam com maior satisfação o futuro pessoal, profissional e financeiro.

O acesso ao ensino primário, à educação básica, representa o início da jornada das mulheres que ainda hoje lutam pelo reconhecimento e valorização da sua educação e das suas atividades profissionais. Embora estejam presentes em maior número hoje nas universidades, as mulheres ainda lutam contra preconceitos e desigualdades, um traço marcante de sua história.

Segundo dados do IBGE⁸, no Brasil, em 2014, o nível de instrução feminino entre pessoas com 25 anos ou mais era mais elevado que o masculino: 40,3% para os homens e 44,5% para mulheres. Contudo, segundo dados da UNESCO⁹, ainda hoje, milhões de crianças estão fora da escola em todo o mundo, sendo a maioria meninas e os motivos que levam a esse afastamento continuam a ser o trabalho doméstico e o cuidado de pessoas.

Sendo assim, a educação feminina mostra-se como tema atual e pertinente a pesquisas e discussões, afinal a educação é essencial para o desenvolvimento humano, crescimento econômico e melhoramento das condições de vida, e a educação das meninas está intrinsecamente ligada a isso, haja vista o papel desempenhado pela mulher nas sociedades atuais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 31-41. Brasília, jan./abr. 1998a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000321.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.
- _____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998b.
- _____. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista brasileira - Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/947/921>>. Acesso em 29 mar. 2017.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 233-239, Dec. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n3/4810.pdf>> Acesso em 21 mar. 2017.
- BRITO, Daniela Regina Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. Educação feminina: memórias e Trajetórias de mulheres/professoras do Instituto de Educação Regis Pacheco. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, vol. 3, nº 5, p. 117-135, jan./set. 2013. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/81/pdf_19>. Acesso em 26/11/2017
- BRITO, Daniela Regina Souza; MIRANDA, Jéssica de Azevedo. **A escolarização da mulher: o paradoxo entre a luta pela emancipação e as práticas familiares**. Semana de Pedagogia - 25 a 28 nov., 2012. UESB. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/58CO.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- CELESTINO, Ayrton Gonçalves. **Rio Negro, sua gente, seus prefeitos**. Curitiba: Progressiva, 2010.
- DAVID, Ellen Adriana; et al. **Aspectos da evolução da educação brasileira**. RENEFARA, v. 5, n. 5, p. 184-200, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/199>>. Acesso em: 30 Mai. 2017.
- FALCONE, Rosa. **Género, familia y autoridad. Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas**. Revista Científica de Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), vol. XVI Nº 1 - Otoño 2012, pp. 67-73. Disponível em: <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1465>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- FLACH, Simone de Fátima. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade**. Revista HISTEDBR, Campinas, n.43, p. 285-303, set 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf> Acesso em 19 mar 2017.

8 IBGE — Brasil em síntese. (Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>).

9 UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-unesco-aponta-que-263-milhoes-de-criancas-e-jovens-estao-fora-da-escola/>).

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org.); PINSKY, Carla Bassanesi. (coord. de texto). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MATOS, Ivy Daniela Monteiro. Dominação, relações de gênero e trajetórias de elevação da escolaridade. **Revista Sociais & Humanas**, vol. 30, ed. 2 - 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociais-sehumanas/article/viewFile/27279/pdf>>. Acesso em 01 dez. 2017.

MESTRE, Marilsa Bertassoni Alves. **Mulheres do século XX**: Memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000). Tese (Doutorado) - UFPR. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2290/marilsa_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná, de 12 de julho de 1947**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 118, jul. 1947. p. 1-13. Disponível em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/DOE_118_22_07_1947_Constituicao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORI, Mary Del. (org.); PINSKY, Carla Bassanesi. (coord. de texto). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

PIZZI, Maria Letícia Grecchi. Conceituação de família e seus diferentes arranjos. **Ensino de Sociologia em Debate - Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL**, Londrina, n. 1, v. 1, p. 1-9, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpespid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20PIZZI%20M.%20L.%20G.pdf>>. Acesso em: 26/11/2017

PRADO, Giovani Barbosa. **As práticas de escolarização em duas gerações das camadas populares de Mariana - Minas Gerais**: afinal, o que nos dizem as memórias? Dissertação (Mestrado) – Universidade Fede-

ral de Ouro Preto, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4127/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pr%C3%A1ticasEscolariza%C3%A7%C3%A3oDuas.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em 12 dez. 2017.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres**. Dourados: UFGD, 2014. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/algunsapontamentos-sobre-historia-oral-genero-e-historia-das-mulheres-losandro-antonioledeschi.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

TOMÉ, Dyeinne Cristina. **Modas e modos domésticos**: os manuais de instrução Femininos e a educação da mulher – décadas de 1950 e 1960. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Dyeinne.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2018.



Palavras - chave:
Representações; Guaranis;
Auguste Saint-Hilaire.

AS VIAGENS DE AUGUST DE SAINT-HILAIRE (1820 E 1821) E SUAS NARRATIVAS SOBRE OS GUARANIS DOS SERTÕES MERIDIONAIS

Jessica Caroline de Oliveira ¹

Amanda Cieslak Kaap ²

INTRODUÇÃO

É no espaço das sutilezas, que será encontrado o viajante, revelando seu modo peculiar de estar e ver o mundo pelo qual circula.

Marc Bloch

Resumo: Sabendo das nuances que a figura das etnias indígenas passou ao longo do processo de colonização, conquista e contato com viajantes, exploradores e com a sociedade envolvente, entende-se que o conjunto de representações legadas a estes sujeitos se orquestrou por meio de impressões que partiam de situações de diálogo, estranhamento e curiosidade de seus escritores/observadores. Por isso, é comum encontrar na literatura dos séculos anteriores ao oitocentos dicotomias pautadas em aspectos culturais, linguísticos e de proximidade com os preceitos ocidentais. No século XIX, todavia, o que se observa é que as formas de representar estes personagens pautaram-se no contato direto entre viajantes e etnias indígenas, os quais buscavam descrever, mapear e catalogar as especificidades dos grupos encontrados. E, deste modo, diferenciar étnica e culturalmente os nativos, utilizando de percepções, conceitos e valores próprios dos viajantes e seu contexto social. Diante disso, este trabalho tem por objetivo investigar as representações sobre os Guaranis narradas nos relatos de viagem de Auguste de Saint-Hilaire, tomando como fonte de pesquisa as viagens realizadas aos sertões meridionais, entre os anos de 1820 e 1821. Para compor o referencial teórico, utilizar-se-á de Moscato (2016), Rundval (2016), Oliveira (2006), Kury (2001), entre outros.

Os sertões meridionais, em fins do século XVIII, serviram enquanto cenário para viajantes, sertanistas e exploradores que dedicavam suas narrativas para descrever e desenhar suas características naturais, sua gentes e cores a partir dos caminhos, descaminhos e intersecções pelos quais estes sujeitos transitavam. Fruto de interesses múltiplos, é no século XIX que este estilo de produção passa a ser financiada pelas elites intelectuais dos grandes centros de pesquisa do Brasil e da Europa, em especial, pelos Museus de História Natural que, a fim de conhecer as singularidades do ultramar, contaram com a figura de viajantes naturalistas para mapear, descrever e catalogar elementos e delinear a qualidade dos espaços e dos sujeitos que por eles circulavam e/ou habitavam.

Partindo destes pressupostos, esta pesquisa tem por objetivo analisar as narrativas de viagem de August de Saint-Hilaire e, a partir delas, identificar as representações sobre os Guaranis que estavam estabelecidos nos sertões meridionais durante a década de 1820. O teor das fontes, embora seja diversificado, oportuniza a coleta de informações desta etnia indígena, o modo como era avaliada pelo viajante neste contexto histórico, como também, suas relações interculturais. Dentro deste caleidoscópio de possibilidades, serão enfatizados os caracteres culturais: suas fisionomias físicas, organização das aldeias e aspectos que evidenciem a possibilidade de práticas de mediação cultural. A seleção pela etnia Guarani não se deu de forma aleatória, mas sim, por ser privilegiada nas narrativas do viajante, tomando como comparação as etnias Charrua, Kaingang, Paraguaia, Guaicuru, entre outras, que também são apresentadas no decorrer das viagens, embora com menos destaque e dados informativos.

Do mesmo modo, optou-se pela nomenclatura sertões meridionais enquanto recorte espacial e não aquela atribuída ao título das obras analisadas por duas questões: a primeira, porque Saint-Hilaire transitava de um espaço

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, Mestra em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutoranda em História, Estado e Movimentos Sociais na Universidade do Oeste do Paraná, campus Marechal Cândido Rondon – jexxy_kahroll@hotmail.com

² Orientadora. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Centro Universitário Unibrasil e no Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

a outro e, neste caso, o conceito de sertões aglutina locais comuns, os quais, para Amantino (2008) e Pontarolo (2012), se configuravam, no imaginário do oitocentos, como um lugar vazio, inexplorado, desconhecido, sem controle e perigoso. Notando similaridades nas narrativas do viajante com as representações deste contexto, os sertões eram entendidos enquanto um espaço ambíguo e dual entre inferno-paráiso, danação-salvação, desintegração-unidade, avesso à civilização, progresso e desenvolvimento. Noutras palavras, a perspectiva de sertão durante o século XIX pode ser pensada como um espaço a ser desbravado e catalogado, sendo este, um dos objetivos de Saint-Hilaire ao se aventurar por estes (des)caminhos: realizar uma cartografia social destes sertões, até então, considerados incultos. O segundo ponto que corrobora na escolha deste conceito para situar espacialmente Saint-Hilaire é composto por Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Isto é, se configura enquanto um espaço múltiplo pelo viés político ocidental, mas que agrega características comuns no tocante as representações e, mais do que isso, com fronteiras culturais que permitem um olhar antropológico aos percursos narrados e os (des)encontros advindos deles.

Dialogando com os objetivos apresentados, outros dois conceitos serão essenciais a pesquisa: representação e mediação cultural. Deste modo, a representação aqui pensada se articula com as formulações teóricas de Chartier (2001), o qual explica que:

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 2001, p. 17)

Com efeito, mais do que narrativas ingênuas, as descrições de Saint-Hilaire valiam-se do seu con-

texto social e valores que compactuava entre seus pares e, por assim dizer, a Europa. Entender sua concepção de mundo elucida e esclarece frases e o uso de conceitos que, de certa forma, estão dissociados das premissas indígenas, como a concepção de civilização, degeneração ou progresso. Dentro deste conjunto de formas de entender e pensar a realidade e as culturas mundanas, o conceito de mediação cultural será utilizado a fim de perceber se a etnia Guarani em algum momento das narrativas revela interação, trocas e mesclas culturais com a sociedade envolvente. Esta perspectiva está vinculada com as considerações de Gruzinski (1991) que argumenta que a mediação cultural se trata de sujeitos e objetos que promovem o trânsito de culturas, como também, promovem a circulação de ideias e projetos de um mundo a outro, fomentando novas formas de produzir leituras, interpretações e movimentos de mão dupla. Relacionando-se com este autor, Costa (2009) comenta que a mediação cultural se configura enquanto práticas de circulação do sistema cultural, agregando diferentes atores que criam e buscam manter momentos de interação.

Diante disso, optou-se pelos pressupostos da etno-história enquanto ferramenta metodológica, pois, segundo Canieli (2001), a partir dela, é possível a construção de uma história indígena que aproxima a história com a antropologia e, mais do que isso, por meio de um discurso desideologizado e descolonizado, enfatiza o papel indígena e seu contexto histórico. Concordando com Montero (2006), entende-se que este método permite uma análise dos sujeitos como personagens de um processo histórico e cultural que se transforma, integra e operacionaliza trocas entre si, com o outro e com a natureza, sem que isso despersonalize ou descaracterize suas matrizes étnicas. Além disso, a etno-história vale-se de fontes de cronistas, missionários e viajantes a fim de “reconstruir” a história indígena a partir da interação, comparação e reflexão do indígena como integrante de sua própria história e personagem central da mesma – e não mero coadjuvante. (OLIVEIRA, 2018)

O fio condutor deste trabalho está pautado em duas obras de Saint-Hilaire, a primeira está intitulada como *Viagem a Curitiba e a Província de Santa Catarina*, ocorrida em 1820. Esta, trata-se de um conjunto de informações descritas sob o viés botânico, ou seja, a perspectiva de quem se preocupa com os detalhes da flora e da fauna, bem como, dados acerca da economia, política, escravidão e caracteres li-

gados a cultura, folguedos e bailes. Pode-se ressaltar também, predicados vinculados a figura indígena, suas aldeias, educação e, sobretudo, no que se trata as Missões ou administração de religiosos

Nos liames da segunda obra, *Viagem ao Rio Grande do Sul*, escrita em 1821, apresenta-se singularidades dos locais por onde este viajante passou, relatando elementos de natureza diversa, seja em relação as descrições sobre as estradas e rotas, produtos comerciais que viajavam de um lugar a outro. Além, é claro, de abordar a temática indígena e indigenista, isto é, o *olhar* e as formas de *lidar* com diferentes etnias nativas, seja em relação ao trabalho, especificidades culturais e/ou a aptidão em assimilar os valores cristãos e de civilidade.

VIAJANTES NATURALISTAS NO SÉCULO XIX

Entre relatos, *memórias* e itinerários de viagens, as primeiras décadas do oitocentos tiveram suas paisagens representadas por diferentes sujeitos que descreviam suas (des)aventuras pelos caminhos que percorriam, descobriam e que intersectavam as Províncias do Brasil de norte a sul e de leste a oeste. Estes personagens, ao narrar suas experiências e percepções dos cenários observados, pintavam suas impressões com valores políticos, culturais e religiosos que partiam do seu contexto social, legando assim, à representações pautadas em comparações e/ou hierarquias que nivelavam os grupos observados conforme o grau de proximidade com os princípios civilizatórios e de racionalidade.³ É nessa perspectiva que Moscato (2017) revela que:

O relato de viagem era extremamente popular no mundo Europeu e exerceu grande fascinação sobre diferentes grupos sociais. Os que não podiam viajar tinham nesses textos a oportunidade de participar de aventuras em lugares que jamais colocariam os pés. Por isso, tais escritos foram, durante muito tempo, fontes inquestionáveis de conhecimento sobre povos e terras distantes. Se alguém nos séculos XVII, XVIII e XIX quisesse saber sobre outro mundo que não o seu, buscava essas informações em um relato de viagem. Não importava se a viagem havia sido realizada por um naturalista, um erudito ou um religioso, a literatura de viagem ocupava um lugar próprio no mercado editorial e no hábito de mui-

tos leitores. Isso explica o porquê dos editores e da escrita acompanharem as mudanças de objetivos, como no século XVIII; com a expansão das viagens científicas, as publicações sobre o viajar tornaram-se ainda mais lucrativas. (MOSCATO, 2017, p. 137)

O viajante, portanto, era aquele que coletava dados, registrava e destinava as suas informações científicas aos seus pares e patrocinadores. Era ainda, o observador dos animais e plantas, das pessoas e seus hábitos e modos de vida. Noutras palavras, o viajante do oitocentos era quem dedicava seus olhares à natureza e a tudo que a compunha. Não é à toa que Mauad (1997) destaca que a experiência de viagem era enlevada e legitimada pelo ver, tocar e provar, fornecendo o estatuto de fidedignidade ao relato em virtude da presentificação ao lugar ou as situações narradas.

Face a estas colocações, é possível entender, segundo Kapp (2018), que a produção do conhecimento, neste contexto, passava a ser vista como ferramenta na busca pela verdade. A natureza, antes do oitocentos, era apreciada enquanto objeto de contemplação, a qual se tornou um elemento de transformação, sobretudo, a partir da Revolução Científica Moderna, marcada pela operação, manipulação e intervenção da mesma. Para isso, a autora comenta que houve uma série de críticas aos produtores de um saber encastelado, visto que, mais do que compilações teóricas e de clássicos, fazia-se necessário colocar os saberes à prova e confrontar os conhecimentos, o que fomentou no século XVI a análise dos fenômenos da natureza, bem como, sua interpretação e domínio. Com efeito, delineou-se uma concepção no avanço contínuo do saber que, marcado pela ideia de um movimento dotado de sentido, marcharia rumo ao aperfeiçoamento e progresso. Neste sentido,

[...] o ideal científico moderno sustentou-se, então, não na crença de um saber totalizante, completo e oculto, mas na convicção, [...] de que o conhecimento é algo que cresce mediante um processo para o qual contribuem futuras gerações, [...] buscando uma perfeição cada vez maior. (KAPP, 2018, p. 156).

Para alcançar tal propósito, aqui articulando com o escopo de 'colocar à prova', a experiência

3 Desde o período renascentista, a América, em geral, foi vista como uma terra de povos primitivos, sem história e que deveria ser cristianizada. Com a colonização da região litorânea do continente, os sujeitos que viviam nos sertões passaram ser identificados como verdadeiramente primitivos e avessos à civilização. Com efeito, dialogando com a ideia de progresso, ao longo do século XVIII, o cenário europeu gestou um novo objetivo a sua expansão político-cultural: civilizar os povos selvagens de todo planeta. Para tanto, era preciso avaliar e nivelar as aptidões de cada grupo humano e seu potencial em assimilar os costumes, as instituições e os sistemas produtivos da Europa civilizada. Desde modo, em fins do século XVIII, o conceito de civilização tornou-se um dos critérios de avaliação utilizado pelos viajantes para descrever e hierarquizar pessoas e culturas. (MIRANDA, 2007)

denotou a validação daquilo que se afirmava ou produzia, valorizando assim, o testemunho de vista que, a posteriori gestou metodologias e epistemologias para o desenvolvimento do saber científico. Considerada uma das formas mais eficientes de aquisição de saberes, Dundval (2016) afirma que a viagem era entendida enquanto um moderno modelo de expedição científica, cujo teor narrativo pautava-se em um esforço de classificação e sistematização do conhecimento, bem como, de decodificação da heterogeneidade cultural.

A experiência de viagem, segundo Kury (2001), tornou-se uma tentativa de descrever a totalidade dos fenômenos naturais ou culturais, em que se registrava não só o fato em si, como também, as sensações que ele propiciava. Para que isso fosse possível, havia uma orientação do modo como deveriam ser retratados os lugares percorridos pelos viajantes que, nas palavras da autora:

Em primeiro lugar, aquilo que concerne imediatamente ao bem-estar da espécie humana e tende, assim, para a felicidade geral. Em seguida, os objetos cujo conhecimento pode aumentar a prosperidade de seu próprio país e, em consequência, se relacionam parcialmente com o bem da humanidade. Em terceiro lugar, os objetos que podem levar a um aperfeiçoamento de si mesmo, e, por último, os conhecimentos de ornamento, que se podem adquirir sem negligenciar o estudo daquilo que é realmente importante. (KURY, 2003, p. 5)

Se, por um lado, ele pode observar as coisas e seres ‘nos próprios lugares onde a natureza os colocou’, por outro, não pode consultar lá mesmo seus livros ou comparar os exemplares que encontra com outros semelhantes. (KURY, 2001, p. 2)

Dialogando com as colocações acima, Moscato (2013) atenta ao fato de que os viajantes do oitocentos também eram leitores no que se refere a comprovar a sua experiência, utilizando-se de outras referências ou narrativas de viagens que revelassem aspectos semelhantes, tornando-se assim, cientistas-viajantes e viajantes-leitores do que era produzido em outras peripécias investigativas da natureza e demais descrições. Inclusive, em alguns momentos recorriam a filosofia e a literatura para melhor compor suas impressões sobre um fenômeno ou situação, conforme lembra Kury (2001).

As viagens, neste viés, eram consideradas uma etapa para a transformação da natureza em ciência, por isso, mais do que meros viajantes em busca de aventuras, os sujeitos que se colocam a desbravar os sertões brasileiros eram profissionais de diversos

tipos, especializados para o reconhecimento e catalogação científica. Kury (2001) sublinha a ideia de que as fisionomias e detalhes se alternavam a fim de dar conta do contexto em que o objeto de descrição vivia e o modo minucioso como eram relatados os seus componentes. A autora destaca ainda que:

As instruções de viagem do século XIX insinuam que, para a ciência, pouco deveria importar quem era o viajante. Suas anotações e registros deveriam ser publicados e passíveis de serem compreendidos por outros [...]. O viajante-naturalista do século XIX parece não ter hesitado entre considerar a irreprodutibilidade de sua experiência e entre o fornecer registros fiéis do que viu, ouviu e sentiu. Nesse sentido, o estilo pitoresco das representações iconográficas das paisagens e costumes dos lugares visitados poderia ser considerado um estilo científico. A ciência das viagens foi uma forma de apreensão das relações entre ambiente e seres vivos; a profusão de registros produzida pelo diversos tipo de viajantes, uma maneira de tornar a experiência da viagem reprodutível. (KURY, 2001, p. 17)

Estas viagens, segundo Rundval (2016), passaram por uma redefinição de seus projetos no fim do século XVIII, em especial, a partir das publicações de Alexander Von Humboldt, o qual, com a expedição *La Condamine*, orquestrou um novo paradigma de escrita, percepção e compreensão da natureza em virtude do aperfeiçoamento cartográfico, o que tornou as viagens mais seguras e possível a interiorização dos continentes pelos viajantes. Logo, o início do século XIX tornou-se marcado pelas chamadas expedições científicas que, institucionalizadas e patrocinadas, contavam com o anseio de conhecer as potencialidades e produzir imagens acerca do que se considerava ser o ‘resto do mundo’. Entre suas finalidades, pode-se citar: comunicar descobertas, inventariar aspectos de interesse econômico, estabelecer relações diplomáticas e criar museus com os mais diferentes elementos e materiais encontrados – fossem de caráter geológico, botânico, zoológico, cultural, etc –, servindo de fonte para diversas ciências empíricas.

Nas palavras de Oliveira (2006), esses registros, ainda que apresentassem traços do *outro*, traziam também dados de quem os escrevia, pois facultavam o olhar destes personagens no tocante ao novo e ao desconhecido. Isto é, mostravam o modo como o *outro* era alocado ao *diferente*, apontando para preceitos que distanciavam o seu contexto, cultura e personalidade étnica das demais facetas sociais. Não distante disso, a autora explica que as narrativas de viajantes que atuavam no oitocentos refletiam a conjuntura daquele momento, como a

vinda da família real para o Brasil em 1808, a abertura dos portos, fim do exclusivo metropolitano e, deste modo, o aumento de pessoas cujo perfil era a circulação, trânsito e produção de relatos de viagens.⁴ Diante disso, não só Portugal, mas França, Alemanha, Áustria e Rússia custeavam prospecções científicas, contando com o escopo de aprofundar seus conhecimentos no que tange as províncias brasileiras e suas especificidades. Pelos novos saberes apresentados, os relatos de viagem, para Rundval (2016), operacionalizaram uma mudança não só no campo das ideias no ocidente, mas a desmistificação de imagens e representações, incitando a debates e promovendo a continuidade deste estilo de escrita. E, mais do que (re)elaborações dos cenários narrados, aos viajantes outras incumbências poderiam ser gestadas, conforme alerta Kury (2003) ao inquirir que:

São conhecidas as mudanças ocorridas nas viagens-científicas desde fins do século XVIII, quando as ciências tendem a se tornar indispensáveis à administração dos Estados europeus, além de contribuírem simbolicamente para sua legitimação. Naturalistas, químicos e físicos são constantemente consultados sobre a construção de pontes, a qualidade da água e dos alimentos, a melhor e mais barata maneira de fabricar pólvora, plantas e animais úteis passíveis de serem naturalizados, etc. Os viajantes naturalistas – muitas vezes financiados pelo Estado – constituem elos úteis na cadeia que liga as colônias e os lugares ditos “exóticos” aos museus e jardins botânicos europeus. A ciência é vista então como um dos principais sinais distintivos dos povos do estado de civilização. Assim, a ciência é chamada a desempenhar uma função simbólica e a atuar como agente que torne mais eficaz a administração de homens e coisas. (KURY, 2003, p. 2)

As etnias indígenas, neste horizonte de narrativas de viagens, tiveram suas características vinculadas à imagens positivas e/ou depreciativas que, por vezes, eram incompatíveis com suas experiências socioculturais, sendo a nudez, cosmogonia, antropofagia, língua, propensão ao trabalho e interação com a sociedade envolvente, critérios para definir e classificar os nativos entre *mansos* (tupi) e *selvagens* (tapuia), (OLIVEIRA, 2018). Essa dicotomia, segundo Monteiro (2003), inicialmente marcada pela diferença linguística, ganhou força conforme alguns grupos aproximaram-se mais dos padrões ociden-

tais e, com a intensificação do discurso religioso, essa dualidade absorveu do pensamento cristão a luta entre o bem e o mal, em que o mal seria vencido a buscar a salvação por meio da persuasão, negociação ou pela guerra justa. O século XIX, por sua vez, gestou uma nova roupagem conceitual, atribuindo as etnias indígenas o trinômio *civilizado*, *semicivilizado* ou *selvagem* enquanto hierarquias socioculturais que nivelava os grupos aptos a integração da sociedade civilizada, ou o seu oposto. Portanto, muito além de registros ingênuos, os escritos de viajantes e exploradores possuíam um sentido prático: conhecer as nações indígenas, verificar seu grau de amizade e justificar ações ofensivas aos considerados *hostis* e *bárbaros*.

Face a estas colocações, Delgado e Caume (1999) salientam que as narrativas de viajantes estavam intrínsecas ao viés do Velho Mundo, ou seja, seus interesses, ainda que científicos, vestiam o véu de objetivos econômicos. Por isso, buscavam por regiões exóticas e desconhecidas para compor suas descrições, as quais permitiam olhares que informavam quais terras eram produtivas, que cultivos poderiam ser plantados, que espaços poderiam ser destinados para o desenvolvimento de vilas, campos de engorda, rotas interprovinciais, disponibilidade para mão de obra – ou, por assim dizer, grau de aproximação das etnias indígenas à civilidade da sociedade envolvente.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS GUARANIS DE AUGUSTE SAINT-HILAIRE

O tratamento historiográfico destinado a Saint-Hilaire é questionando por Kury (2003), pois, para a autora, ele ainda é pouco conhecido em seus contextos europeus e até mesmo sua repercussão no Brasil. Atualmente na França, Saint-Hilaire é um personagem desconhecido, poucos detalhes da sua vida e de suas obras foram estudados, contrariando o status de quem foi e a posição que ocupou no meio científico parisiense no século XIX. Inclusive, destaca que suas narrativas são discutidas de forma genérica, tomando como foco o seu olhar ‘de fora’ para apresentar e analisar seus escritos, “como se

4 A vinda da família real para a América portuguesa em 1808, delineou um novo panorama de viagens aos cientistas, missionários e demais sujeitos que partiam das mais diversas partes da Europa. O contexto esteve articulado com dois processos de caráter mais amplos e que se orquestraram na passagem do século XVIII para o XIX, sendo eles: 1) a gradativa reabertura do mundo ibero-americano à França, Inglaterra e aos Estados alemães, num período em que a expansão político-cultural europeia voltava a se fortalecer; 2) o momento de crítica ao poder das monarquias do Antigo Regime, ao pensamento político ilustrado, à busca pelo aperfeiçoamento da administração do Estado e, por conseguinte, aos princípios da Revolução Francesa. (MIRANDA, 2007)

todo estrangeiro fosse igual”, (KURY, 2003, p. 1).

Nascido em Orléans em 1778, Auguste François César de Saint-Hilaire, pertencia a uma afortunada família. Sua educação foi delegada por seu pai aos monges beneditinos. Em 1789, quando houve a eclosão da Revolução Francesa, foi enviado a Hamburgo, Alemanha, para residir na casa de sua tia, onde aprendeu a língua alemã e teve os primeiros contatos com os estudos de Humboldt. Quando retornou à França, passou a estudar botânica no Museu de História Natural. Enquanto pesquisador, dedicou-se aos estudos da anatomia dos frutos e propriedades curativas das plantas, optando aos aspectos filosóficos da história natural e práticas de suas especificidades. Logo, sua atenção voltava-se para a filosofia natural e o utilitarismo das plantas. (GALMARINO, 2008)

As biografias do viajante arrolam que circulou pela Holanda, Alemanha e, em 1816, embarcou para o Brasil, aos seus trinta e sete anos, contando com um extenso conhecimento botânico e vasta rede de sociabilidade intelectual. Em terras brasileiras, se dedicou aos registros de suas singularidades durante seis anos, transitando pelas províncias de Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, passou alguns meses na região Cisplatina, no Uruguai e na parte oriental da América do Sul. Acompanhando a missão extraordinária do duque de Luxemburgo, ao vir para o Brasil possuía o objetivo de resolver o conflito entre Portugal e França em relação à posse da Guiana.

Nesta aceção, acompanhou a embaixada do diplomata e, munido de financiamento e cartas de recomendação do chanceler Dambray, conseguiu o parecer do ministro do Interior para que na qualidade de viajante-naturalista mapeasse, catalogasse e enviasse descrições e objetos de história natural ao Museu de Paris. Isso se deve ao fato de que já se tratava de uma personalidade reconhecida no seio intelectual e científico do oitocentos. Afinal, aos seus contemporâneos, era visto para além de um viajante cientista, mas exímio observador, cujas anotações fizeram avançar o estudo de diversas famílias naturais, desde a geografia de plantas e animais, como a variedade de solo e seus cultivos. (RUNDVAL, 2016; KURY, 2003). Deste modo,

[...] o viajante Saint-Hilaire parece corresponder ao novo perfil viajante naturalista idealizado no meio científico parisiense: pesquisa *in loco*, especialização, capacidade de produzir

informações balizadas, publicação dos resultados. A qualidade da formação científica do viajante é uma condição prévia para que ele realize que o se espera dele: fazer com que sua missão seja útil. Nada deveria ser mais distante do aristocrático diletante do *grand tour* do que esses filantropos – muitos dos quais aristocratas – que não acreditavam viajar para si, mas em nome do progresso da ciência, do bem-estar da humanidade e da glória da nação. (KURY, 2003, p. 5)

Profissionalmente, é apresentado enquanto membro da Acadêmica de Ciências do Instituto da França, professor de ciências de Paris, inclusive, Cavaleiro da Legião de honra das Ordens de Cristo e do Cruzeiro do Sul das Academias de Berlim, sendo membro também da Sociedade Lineniana de Londres, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Sociedade de História Nacional de Boston, de Genebra, de Botânica em Edimburgo, Médica do Rio de Janeiro, Filomática de Paris e de Ciência em Orléans. Portanto, era uma autoridade naquilo que relatava, pois inseria-se em uma rede de instituições e comunidades científicas que se situavam em diferentes partes do globo, como bem coloca Rundval (2016).

Sua especialidade, segundo Neves et al (2007), era a Botânica, ainda que tivesse um vasto conhecimento de Zoologia e Mineralogia. No decorrer de suas viagens, coletou, classificou e organizou uma vasta coleção de plantas, animais e minerais, os quais serviam como importante base para as coleções de Museus Naturais na França e outros países da Europa. No tocante as suas viagens, Saint-Hilaire as fazia praticamente sozinho, com poucas pessoas contratadas pelo caminho, ou cedidas pela elite local para atuarem enquanto guias ou carregadores. Em virtude de ser membro de instituições de pesquisa, carregava consigo inúmeras cartas de recomendação, o que lhe auxiliava a conseguir alojamentos em vilas e cidades, serviços de transporte, como carroças, cavalos e juntas de boi, bem como, favores de autoridades, militares e eclesiásticos. Deste modo, durante o percurso a carroça muitas vezes cedia lugar a um abrigo, escritório e ou organização das suas coleções. Quando conseguia pernoitar em casas de habitantes rurais, não hesitava em elogiar a hospitalidade e desprendimento de seus anfitriões nas suas narrativas de viagem.

Outro ponto que pode ser evidenciado nos escritos de Saint-Hilaire é o fato de não deixar um único dia de realizar suas anotações, fossem elas peripécias, aventuras, problemas, configurações mais

específicas a caracteres físicos de sujeitos, plantas, animais ou minerais. Por isso, em suas obras havia tópicos destinados à língua, costumes e hábitos alimentares, além de observações pautadas em fundamentos científicos. Em alguns casos, estavam acompanhados de mapas ou desenhos, como é o caso de algumas espécies de vegetais, ou cenas do cotidiano que observava, entre elas, mulheres trabalhando, ou homens montados em seus cavalos. A fisionomia dos textos estava organizada de maneira a seguir um padrão de apresentação, isto é, a primeira parte introduz aos capítulos, em seguida, subdivide conforme os locais por onde passava, ou então, de acordo com os elementos a serem narrados, em geral, descrevendo em primeira pessoa.

Trazendo a discussão para as representações sobre as etnias indígenas delineadas nas obras de análise, Saint-Hilaire apresenta informações acerca dos Guaicurús, Paraguaios, Kaingang, Charruas e Guaranis, os quais eram nivelados e hierarquizados cultural e fisicamente a partir de valores e princípios etnocêntricos. Noutras palavras, suas figuras traziam aspectos vinculados a perspectivas civilizatórias, tomando o trabalho, organização social e política, religiosidade e beleza como referências para a proximidade e/ou afastamento da sociedade civilizada.

Nesta acepção, Saint-Hilaire percorreu a região dos sertões meridionais, compostos por Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, seguindo pelo Caminho das Tropas e os descaminhos que levavam à paisagens, aldeias e vilas que intersectavam o comércio interprovincial, bem como, o contato com as múltiplas etnias indígenas. Partindo destes pressupostos, entre a diversidade de elementos descritos nas obras de Saint-Hilaire, será enfatizado o tecido narrativo que desvela as suas percepções no que tange os Guaranis, suas configurações culturais e a possível inserção aos moldes culturais não indígenas.

Aos Guaranis, é notória a ênfase que esta etnia recebe nas narrativas em comparação as demais, as quais são mencionadas morando em vilas, aldeias e encontradas pelos caminhos que Saint-Hilaire viajava, permitindo assim, descrições de diferentes grupos Guaranis que, em díspares locais (ora no Rio Grande do Sul, ora em São Paulo, ou então no Mato Grosso do Sul), revelavam caracteres que lhes eram singulares. Neste sentido, o viajante arrola que:

Os guaranis são de estatura média; têm a pele bronzeada, cabelos pretos e muito finos; e geralmente

feios. Os traços e a estrutura de seus corpos apresentam, em geral, as características da raça americana; mas o que me parece distingui-los particularmente como tribo é o comprimento do nariz e a suavidade de suas fisionomias. As mulheres têm o rosto extremamente achatado. As rugas da velhice são mais pronunciadas que em nossa raça. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 340)

As representações da fisionomia indígena em muito valiam-se da História Natural, afinal, aos naturalistas cabia a responsabilidade de construir coletivamente um perfil da Humanidade. Para isso, realizavam uma cartografia social dos espaços que compunham as teias de contato da Europa Ocidental, ampliando assim, os campos de ação dos europeus ao adentrar nos continentes e conhecer, descrever e catalogar informações de seus povos mais longínquos e delinear a diversidade social do globo. Aos sujeitos e etnias encontradas durante suas viagens, é possível identificar que as características físicas narradas se assemelhavam a nomenclatura científica lineana gestada pelos intelectuais da História Natural, a qual avaliava os seres humanos e sua capacidade cognitiva conforme os traços observados. Deste modo, alguns dos dados acima citados são encontrados na hierarquia do progresso humano apresentado por John Burke (1758), na obra *Homo Sapiens*, em que o autor apresenta cinco categorias humanas, sendo elas:

- a. Homem selvagem. Quadrúpede, mudo, peludo.
- b. Americano. Cor de cobre, colérico, ereto. Cabelo negro, liso, espesso; narinas largas; semblante rude; barba rala; obstinado, alegre, livre. Pinta-se com finas linhas vermelhas. Guia-se por costumes.
- c. Europeu. Claro, sanguíneo, musculoso; cabelo louro, castanho, ondulado; olhos azuis; delicado, perspicaz, inventivo. Coberto por vestes justas. Governado por leis.
- d. Asiático. Escuro, melancólico, rígido; cabelos negros; olhos escuros; severo, orgulho, cobiçoso. Coberto por vestimentas soltas. Governado por opiniões.
- e. Africano. Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo capricho.

Tais critérios fisiológicos serviam tanto para identificar a etnia indígena, como também, aloca-la ao seu grau de desenvolvimento e possibilidade de diálogo com a sociedade envolvente, visto que, quanto mais elevado o nível de aspectos positivos a ela narrados, maiores eram as chances de integração ao sistema civilizador. Pensando no que explicita Gomes (2017), a taxonomia comportava observações que vinculavam tipos físicos a tipos de comportamento, portan-

to, determinadas práticas eram entendidas como tão naturais como a cor de pele dos sujeitos. Noutras palavras, nativos da cor de cobre, cujo cabelo preto e liso, naturalmente seriam regidos por costumes, sem leis, ou sistema burocrático; logo, seu nivelamento cultural estaria abaixo dos padrões europeus.

Essa inferioridade do americano em comparação a Europa foi fruto de discussões e formulações teóricas do século XVIII, sobretudo, ao que compete ao francês Georges-Louis Leclerc, o Conde de Buffon, autor da ideia de debilidade da América que, em suas palavras, não havia sido capaz de dominar a natureza. Diante disso, os nativos que nela viviam se tratavam de animais de primeira classe, existindo como uma consequência da natureza, impotente e incapaz de reforma-la ou auxilia-la. Não distante disso, Cornelius De Pauw, afirmava que o aperfeiçoamento humano só ocorreria em sociedade e, como os nativos americanos ignoravam essa premissa, eram incapazes de seguir na marcha para o progresso. Mais do que imperfeito, o americano era decadente e corrompido devido a sua degeneração, a qual era explicada pela ausência de sensibilidade, humanidade e inteligência ameríndia – concepção que é verificável nas narrativas de Saint-Hilaire no tocante a algumas etnias, em especial, quando as menciona como degeneradas. Se tratando dos Guaranis, as narrativas do viajante conectam estes paradigmas a suas observações ao descrever que:

Os guaranis podem apenas ser comparados às crianças de nossa raça; mas a criança inspira interesse, porque se tornará homem um dia. O índio, ao contrário, que, na idade da razão, conserva a ingenuidade da criança, só provocará desprezo permitindo aproveitarem-se de sua fraqueza para oprimi-lo. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 331)

Essa analogia que Saint-Hilaire faz entre Guaranis e as crianças não indígenas, reflete a sua concepção de sociedade que pauta-se em ideais de progresso e regresso, tal como em outros momentos de sua narrativa quando faz alusões ao termo degeneração. Estas percepções, segundo Gomes (2017), partem da premissa de que haviam várias sociedades humanas que poderiam se aperfeiçoar ou corromper ao longo do tempo. Formulada na transição dos séculos XVIII e XIX, defendia a perspectiva de que os homens pertenciam a um movimento global que se iniciava com a saída do estado de natureza, passagem pelos diferentes estágios primitivos, a associação e o progressivo aperfeiçoamento da espécie por meio das ciências e das artes. Voltaire, um dos expoentes

destas teorias, argumentava que o aperfeiçoamento dos costumes e das virtudes pressupunha a instrução das sociedades primitivas que, em função do combate as suas superstições e ignorâncias, alcançariam seu desenvolvimento através da moral, indústria e projeção de futuro, conforme ressalta Oliveira (2018). Pensando nestas premissas, é oportuno dizer que:

Foi no século XVIII que ocorreu uma mudança na maneira de se observarem as sociedades diferentes da do homem europeu. Até então, os “outros” eram vistos como bárbaros e selvagens, como estrangeiros, assim como surgiram aos olhos dos navegantes espanhóis e portugueses do século XVI que aportaram em terras até então desconhecidas. A partir do Setecentos, os “outros” tornam-se semelhantes, possuindo uma natureza igual à do homem branco e como este último era no seu início, Primitivo. A “ciência do homem” aproximou os selvagens de nós, mas os colocou no início da história, distanciando-os infinitamente, abolindo, ao mesmo tempo, tudo que os diferenciava (CLASTRES apud VARELA, 2013, p. 30).

Conectando estas assertivas ao trinômio moral, trabalho e projeção de futuro destacado por Gomes (2017) e notório nas narrativas de Saint-Hilaire, é plausível dizer que a moral, neste contexto, seria responsável por edificar um comportamento perfeito para o convívio em sociedade e oportunizar ao indivíduo ser um senhor de si. Ao passo que trabalho era entendido como um mecanismo para o uso efetivo da razão e domínio da natureza, visto que, sua ação transformaria o mundo de forma programada e não instintiva. Além, é claro, de permitir que estas sociedades avançassem no caminho para o progresso, deixando seu status de infância e alcançassem a maturidade civilizatória.

Face a estas colocações, o lugar social de Saint-Hilaire, aqui pensando nas formulações teóricas de Certeau (1982), explica muito bem suas preocupações acerca das formas de trabalho da etnia Guaraní, observando não só os tipos de ofícios desenvolvidos por cada grupo observado, como também, o modo que se configuravam, podendo ser mais próximos ou não deste ideal de civilização. E, mais do que isso, evidencia a atividade produtiva enquanto previdência, ou seja, capacidade de projetar o futuro – aspecto que é constantemente citado pelo viajante, não por existir essa preocupação por parte dos nativos, mas por sua completa ausência. Isto é, de forma recorrente, criticava as etnias indígenas por não terem qualquer preocupação com o amanhã, por isso, alguns sujeitos abusavam da ociosidade e eram considerados vadios por não se precaver, ou, por meio do trabalho, guardar subsídios para a sua subsistência.

A falta de moralidade também era questionada pelo viajante, pois a inexistência dela e de valores cristãos fomentava práticas de libertinagem sexual, desrespeito a monogamia e outros princípios básicos da sociedade civilizada, o que legava a uma noção de previdência sem qualquer perspectiva de salvação ou redenção religiosa.

Frente a estes pressupostos, o trabalho e a previdência eram itens constantemente explanados pelo autor. Os trechos selecionados abaixo trazem informações do labor Guarani que, em linhas gerais, se configurava enquanto um grupo étnico sedentário, agrícola e pautado na divisão sexual do trabalho. Nas palavras do viajante:

Entre a campanha e o lugar onde parei, vimos, às margens do rio, aldeias habitadas por índios guaranis vindos de Entre-Rios para se refugiar aqui. Suas casas não passam de choupa nas medindo, frequentemente, a altura de um homem e construídas à semelhança de barracas de acampamento, com folhas e haste de uma gramínea dura e muito lisa. Ao lado dessas choupanas miseráveis há, geralmente, um galpão onde se penduram nacos de carne [...]

(SAINT-HILAIRE, 2002, p. 268)

Percorri várias dessas roças em torno da aldeia e encontrei bem cuidadas. As plantas que os índios aí cultivam são, principalmente, milho, várias espécies de feijão, mandioca doce, batatas, abóboras, melancias. Costumam construir pequenas choupa nas no meio dessas plantações, onde moram durante a colheita, a fim de impedir os roubos. Notável é que essas roças, que acabo de falar, nunca foram cercadas e não se recorda mais o tempo em que estiveram incultas. As plantações, muito bonitas e de grande extensão, consistem em algodoais, um campo de milho, outro de feijão e um soberbo arrozal. As mulheres se ocupavam em capinar um terreno a ser plantado no próximo ano. À minha chegada se postaram em duas filas e me pediram a bênção, de mãos postas, segundo o uso do lugar; em seguida voltaram ao trabalho e se puseram a rir como loucas. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 366-367)

vel identificar alguns pontos sobre a organização do trabalho e da própria sociedade Guarani em prol das suas singularidades culturais. Em primeiro lugar, o estilo de suas casas é bem específico, pois ao tomar relatos de outros viajantes, a organização da aldeia era uma maneira de identificar de qual grupo indígena se tratava e, a partir desta informação, saber os graus de aproximação ou não com sujeitos não indígenas. Logo, este item é extremamente pertinente para o conhecimento a posteriori acerca de quem está se descrevendo, pois o formato das casas, da aldeia e seu entorno revela singularidades que dizem respeito a determinadas etnias, seja pela inclusão ou exclusão delas nos arranjos socioculturais com a sociedade envolvente, como bem coloca Oliveira (2018).

Construídas a partir de forquilhas de madeira e cobertas por palha, Borba (1908) também comenta a maneira como eram construídas estas casas Guaranis, as quais, em seu interior contavam com paus roliços bem próximos e amarrados com cipó, garantindo assim, sua resistência. A imagem abaixo representa o estilo Guarani de moradia e permite uma compreensão visual da narrativa de Saint-Hilaire.

Observando os fragmentos destacados, é possível



Figura 1.
Representação de uma moradia Guarani

Fonte:
D'Angelis e Veiga, 2003.

O segundo elemento referente a supracitada narrativa do viajante diz respeito ao entorno das casas, isto é, seus cultivos. De início, nota-se que eram essencialmente agrícolas, tendo como base de sua alimentação o milho, a abóbora e a melancia que cresciam sem que houvesse uma preocupação em roçar o terreno ou cercar sua plantação. Dito isso, evidencia-se outro ponto fundamental no tocante a esta etnia, pois, segundo Parellada (2006), o sentido de coletividade e comunidade dos Guaranis diferente da sociedade civilizada, não compactuando com noções de propriedade privada, portanto, sem necessidade de cercar o que é seu, pois entende-se que se tratava de algo que pertencia a todos. Além disso, seus cultivos ficavam em meio a outras plantas e ao próprio cenário natural da aldeia, sem destruí-la a fim de aumentar a produtividade ou outros intentos relativos aos princípios de progresso e acúmulo de produtos.

As divisões da comunidade se davam em virtude do trabalho, homens com afazeres ligados à caça, pesca, construção das casas e de suas armas, como arco, flecha e arpões, além da proteção do grupo. Ao passo que as mulheres ficavam responsáveis por preparar o terreno, plantar, colher e cuidar dos cultivos, produzir alimentos, cuidar das crianças, fazer redes, tear as roupas e fabrico de objetos de uso cotidiano e/ou para a indumentária da comunidade. (TAUNAY, 1931)

Dialogando estas informações com Oliveira (2018), o olhar sobre as produções e labor indígena sugerem não só a premissa em descrever detalhes de suas características socioculturais, como também, partem do interesse socioeconômico da própria sociedade envolvente que se utilizava destas narrativas para nivelar quais grupos estariam mais propensos ou não aos contatos interétnicos. Para tanto, “sua produção revelava a competência e probabilidade de integração deste grupo ao comércio, fosse ele destinado a subsistência local de colonos, aldeamentos e vilas, ou o mercado interprovincial”, (OLIVEIRA, 2018, p. 155).

Não distantes destas assertivas, Gomes (2017) comenta que a agricultura foi uma das atividades mais consagradas pelos ilustrados, inclusive, considerada entre as mais virtuosas práticas. Afinal, a idoneidade em produzir e preparar-se para o futuro demandaria uma forma pacífica e estável do sujeito e sua relação com seus pares, o que em muito esclarece o perfil de homens e mulheres que buscasse descrever e encontrar nos sertões meridionais.

A ausência de perspectivas futuras pelos nativos era um dos elementos que justificava o atraso dos mesmos e, por assim dizer, seu estágio ainda na infância do processo e de civilização. Nessa direção, “a indústria (representada pelo trabalho) controlaria a natureza e projetaria o futuro enquanto a moral (exercício do autocontrole) dominaria as paixões humanas”, (GOMES, 2017, p. 3-4).

Trazendo outros aspectos para o debate, é possível identificar algumas situações de trocas e contatos interétnicos entre Guaranis e a sociedade envolvente, as quais desvelam dados de interesse nativo e outros apreendidos a partir de estratégias utilizadas para aproximá-los dos valores europeus. Dito isso, abaixo expõe-se dois pontos para pensar estas questões, ao Saint-Hilaire narrar que:

Os índios são apaixonados pelo fumo, e se poderia estimulá-los ao trabalho distribuindo cigarros aos mais laboriosos, obtendo-se com o restante da colheita consideráveis resultados. Era sem dúvida por meio idêntico que os jesuítas levavam os índios [...]. (SAINT-HILAIRE, 2002, 389-390)

O primeiro dado que chama a atenção (mas que não é uma novidade) diz respeito ao fato dos Guaranis terem apreço pelo fumo, o qual poderia ser plantado ou utilizado como produto para barganhar com não indígenas. Amoroso (1998) comenta que o paladar era a porta de entrada para o processo de civilização, visto que, ao acostumar as etnias indígenas ao gosto de determinados produtos, mantinha-se aberto o caminho para novas trocas, contatos e diálogos. Nesta acepção, Henrique (2017) expõe que o fumo, tal como outros objetos, era um dos instrumentos básicos utilizados pela política indigenista e ação de viajantes para criar alianças com os nativos. Portanto, servia para seduzir e atrair estes sujeitos aos interesses imperiais, sobretudo, estabelecer círculos de aliança e sociabilidade.

Partindo destas colocações, Oliveira (2018) explica que os objetos doados e trocados com os nativos possuíam dois objetivos centrais: o primeiro, caracterizava-se em despertar a curiosidade, o interesse e a cobiça indígena aos brindes e presentes entregues, os quais poderiam ser roupas, armas, ferramentas, alimentos, cachaça, fumo, entre outros. Em segundo lugar, iniciadas as relações de sociabilidade e demonstrada aberta a ponte entre uma cultura e outra, mantinha-se este mecanismo a fim de manter as redes de amizades e, por meio destas, operacionalizar a emigração de grupos nativos para aldeamentos, vilas ou espaços de trabalho e, quando

feito esse trânsito, mantê-los aldeados ou, em últimos casos, enquanto aliados em seus locais de origem. Diante do exposto, a narrativa de Saint-Hilaire desvela que a estratégia da doação de brindes, neste caso o fumo, era funcional, pois alimentava o interesse Guarani, sua lealdade, amizade e inserção nas dinâmicas de trocas e/ou produção do fumo.

No que se refere as menções de homens e mulheres, pode-se perceber que haviam poucas passagens específicas de homens, sendo destacados somente quando possuíam alguma relevância ao seu observador. As mulheres, por outro lado, são frequentemente apresentadas, seja em virtude de seus dotes físicos, labor desempenhado ou, no caso mais específico de Saint-Hilaire, sua liberdade sexual, como mostra em seu relato a seguir:

Se as mulheres guaranis se entregam aos homens com tanta facilidade, não é realmente tanto por libertinagem, se não em consequência desse espírito de servilismo que as impede de nada recusar. Aqui, a maior parte dos milicianos tem uma índia por companheira. Estas mulheres são úteis para eles, por que sabem lavar e costurar razoavelmente. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 277)

Mais do que uma mera observação, o viajante acaba por revelar os anseios que os homens não indígenas possuíam no que tange as Guaranis que, para além de seus corpos e prazeres, a sua utilidade enquanto donas de casa. Por isso, aquelas que sabiam cozinhar, costurar e cuidar de suas hortas, eram preferidas pelos colonos que encontravam nelas serviçais e esposas, quando não amantes. Estas exposições impelem a concordar com Carvalho (2012) em relação a ideia de que entre indígenas e não indígenas criava-se um pacto que sustentava a lealdade entre ambos, fosse por meio do casamento, doação de brindes ou barganhas culturais que agregavam o poder integrador, o civilizador e o disciplinador. Esse sistema não se restringia a formas de violência, mas sim, de criação de grupos, hierarquias, trocas e obediências. Isso denota que o olhar social para uma Guarani casada com um miliciano não era o mesmo para outra solteira ou casada com um Guarani, pois a proximidade com os graus civilizatórios era diferente. Por isso, suas formas de tratamento também.

Em um de seus caminhos, Saint-Hilaire encontra um Guarani que contrasta com as narrativas anteriores vinculadas a inferioridade indígena, pois em muito se aproximava dos valores almejados pelos ilustrados no tocante as sociedades nativas. O fragmento a seguir é bem sugestivo sobre as apre-

ciações e surpresa dele ao encontrar um indivíduo que destoa das demais representações por ele delineadas:

O índio [...] é, entre os de sua raça, uma notável exceção. Além de saber ler e escrever, fala bem o português, anda bem vestido e é honesto; goza de certa riqueza; possui uma estância, cavalos e gado; disseram-me que administra metodicamente seus negócios e casou suas filhas com homens brancos. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 395)

O relato acima é interessante de se observar pois permite perceber a conexão com o ponto discutido anteriormente em relação aos brindes, afinal, o processo de interiorização da Coroa aos sertões meridionais e a busca pelo sucesso de sua empreitada utilizava de meios indigenistas para seduzir, atrair e cooptar etnias indígenas ao convívio dos valores europeus. Neste sentido, o que se revela acima, mais do que um projeto que pensa na inserção destes sujeitos e sua subsequente adoção de princípios civilizatórios, é desvelar o que para a época seria o sucesso de tais intentos.

Logo, se trata de um Guarani muito mais próximo da civilização do que de sua cultura tradicional, visto que, fazia uso do português, estava inserido em dinâmicas de mercado, era autônomo, laborioso, senhor de si e vinculado a premissas essencialmente europeias – sugeridas a partir da perspectiva de que era honrado, com certa riqueza e, ao casar suas filhas com não indígenas, revela sua inserção na sociedade e nos padrões hegemônicos.

Outro exemplo dessa aproximação e de mesclas culturais é apresentada por Saint-Hilaire quando descreve os Guaranis utilizando roupas e, mais do que isso, enquanto batizados, mestiços e aptos a dialogar em sua língua materna e em espanhol. Estas balizas, neste contexto, serviam enquanto caracteres para nivelar não só seu grau na marcha para a civilização, como também, liames das relações interculturais, como bem destaca o viajante em sua narrativa a seguir:

Homens e mulheres, todos os que encontrei estavam sentados no chão; os homens nada faziam, mas as mulheres se ocupavam nas costuras. Algumas até bem vestidas para a gente do campo; muitos homens vestiam apenas um calção de fazenda e grande parte das mulheres, uma saia e blusa de algodão. As aldeias donde esses índios são originários tinham sido fundadas pelos jesuítas; os homens são, por tanto, batizados; muitos mestiços; falam o guarani, mas todos sabem o espanhol. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 359)

Neste fragmento é possível identificar não só

aspectos referentes as características dos Guaranis e a sua divisão do trabalho – fato recorrente nas narrativas e, na medida do possível, buscando talvez aproximá-los dos valores civilizatórios –, mas outra aceção também frequente em seu relato: a referência aos jesuítas. Segundo Gomes (2017), a presença e diálogo entre estas teias sociais oportunizava a doutrinação indígena, aprendizagem, tradução e mesclas culturais que, partindo da persuasão jesuítica, objetivava aproximar os nativos dos benefícios da civilização por meio da conversão e reunião dos mesmos em aldeamentos planejados pelo Império e administrados por eles. Além disso, o viajante criticava a aproximação entre nativos e colonos, pois argumentava que dessa união tinha-se como resultado a truculência nos tratos dos indígenas, opressão e afastamento dos dogmas católicos.

Frente a estas descrições, Saint-Hilaire argumentava que a presença de um bom tutor introduziria os Guaranis ao trabalho regular e aos novos padrões morais, colocando-os sob uma disciplina a fim de que fossem verdadeiramente felizes. Os intentos e as estratégias utilizadas por esta ação filantrópica, segundo o viajante, são narrados da seguinte forma:

Começo por atraí-los aos arredores de minha habitação por pequenos presentes. Ficarão certos de receber víveres todas as vezes que prestarem o menor dos serviços. Habituo-os pouco a pouco ao trabalho; compreendem, em breve, a vantagem de cultivar a terra; fixam-se perto de minha habitação, tornam-se vizinhos prestimosos, e, completo-lhes a civilização tornando-os cristãos. (SAINT-HILAIRE, 2002, p. 257)

Este fato pode ser explicado por Paiva (2003) quando o autor discorre que as trocas operacionalizadas entre estas esferas culturais ocorriam de modo rápido e forte, gestando a renovação, adaptação e tradução da cultura de um ao outro e vice-versa. Logo, os contatos e as trocas destes Guaranis com seus interlocutores culturais europeus, fomentaram um jogo de idas e vindas culturais que, no seio destas dinâmicas, permitiram o trânsito de elementos identitários, saberes e costumes. Segundo Oliveira (2018, p. 178), “essa mundialização do interior brasileiro só ocorreu graças às trocas materiais e imateriais que buscavam tornar estes universos mais próximos”.

A intersecção entre estes horizontes culturais distintos, pode ser articulada a partir da prática da mediação cultural, em que o coletivo e o singular oportunizam formas simbólicas de diálogos, mesclas e interações socioculturais. Frente a esta perspectiva, entende-se que:

[...] o sentido da mediação que constitui as formas culturais de pertença e de sociabilidade dando-lhes uma linguagem e dando-lhes as formas e os usos pelos quais os atores da sociabilidade apropriam-se dos objetos constitutivos da cultura que funda simbolicamente as estruturas políticas e institucionais do contrato social. [...] É no espaço público que são levadas a efeito as formas da mediação, que trata-se do lugar no qual é possível tal dialetização das formas coletivas e as representações singulares. O espaço público é, por definição o lugar da mediação cultural. (LAMIZET, 1999, p. 9)

Por fim, as situações de interação e mesclas culturais se devem tanto as práticas de mediação quanto por seus mediadores, os quais cruzam fronteiras para encontrar seu ponto de intersecção entre as teias que compõe seus espaços comuns. Destinatários, aqui pensados enquanto não indígenas, e seus receptores, os Guaranis, apreciam comparações e confrontos de valores e, para além desta dicotomia, tecem estratégias para alçar seus interesses que podem ser a integração de um nativo aos valores europeus, ou o contrário, um Guarani estabelecer os seus mecanismos e critérios a fim de alcançar objetivos, status e a participação em outra cultura sem apagar a sua identidade. Afinal, faziam uso de elementos específicos para dialogar com o ‘outro’ e, dentro de suas fronteiras culturais, utilizavam-se de suas singularidades entre os seus pares.

Língua, organização social, trocas de objetos e rede de sociabilidade se revelam enquanto instrumentos que fomentaram o contato e a manutenção da aliança entre Guaranis e a sociedade envolvente, cujos caracteres culturais oportunizaram sistemas de interações que não se utilizaram de formas de violências, mas sim, estratégias para inserir estes sujeitos aos anseios políticos, econômicos e culturais gestados nos princípios etnocêntricos, ou o contrário.

Pensando a partir de Gruzinski (2001), entende-se que as circunstâncias e situações variavam, de um lado se tem o fumo para transitar da cultura europeia para a nativa, e de outro o uso de balizas culturais europeias como língua, comércio e status social para também cruzar as fronteiras culturais, tanto um quanto outro desvela que é possível estabelecer pontos de identificação construídos por meio de diálogos, adaptações, concessões e traduções culturais daquilo que produz algum significado. Noutras palavras, “o fato é: o sistema foi funcional, criou pontos de trânsito entre as facetas culturais, rompeu as barreiras da diferença, fomentou a troca e a experiência de um aos elementos tradicionais do

outro”, (OLIVEIRA, 2018, p. 193).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender e analisar as formas de percepção e representação das etnias indígenas, em especial a Guarani, esta pesquisa teve como preocupação apresentar as obras de August de Saint-Hilaire e, por meio de suas narrativas, observar os aspectos por ele enfatizados, isto é, quais dados permitiam a interpretação de serem privilegiados em detrimento de outros.

Nesta acepção, foi possível identificar que a etnia Guarani foi destacada em seus relatos, apresentando-se assim, enquanto grupos díspares que viviam em locais diferentes, contudo, coabitavam um espaço comum, os sertões meridionais. Por estes sertões, Saint-Hilaire viajou por dois anos, produzindo uma obra específica de suas aventuras em São Paulo e outra no Rio Grande do Sul. No entanto, no decorrer das leituras, notou-se que, mesmo com essas titulações, transitava de uma província a outra, cujas idas e vindas estabelecia contatos e diálogos com nativos, colonos e sujeitos que, em muitos casos, permitiam que pernoitasse em suas residências.

As narrativas revelam-se enquanto fruto do contexto de formação de Saint-Hilaire, visto que, enquanto naturalista, suas impressões das paisagens e geografias, revelam que mais do que meras viagens, suas peripécias nos sertões meridionais pautavam-se em estudos e coleta de informações sobre suas gentes, espaços e potencialidades, os quais eram nivelados conforme os graus de civilidade europeia. Noutras palavras, os indivíduos com quem criava redes de sociabilidade eram entendidos como mais próximos ou não dos valores europeus.

Face a estas colocações, a etnia Guarani se revelou interessante ao viajante por oportunizar interações com sujeitos que sabiam falar em guarani, espanhol e português. Boa parte dos grupos possuía seus cultivos agrícolas, tendo como base alimentícia o feijão, a abobora e o milho. Sua estrutura social e política pautava-se na coletividade e demonstravam-se industriais, fabricando suas roupas de algodão. Tanto o uso da língua espanhola e portuguesa quanto o tear são atribuídos aos Jesuítas que, como bem feitos e por meio da filantropia, ensinaram aos nativos estas práticas, permitindo trocas e adaptações culturais.

Para além das informações acerca da aparência

física, da aldeia ou do trabalho, a pesquisa permitiu a percepção de formas sutis de mesclas e trocas culturais entre estas teias sociais, as quais, por meio da mediação cultural, isto é, objetos e pessoas que faziam circular saberes, sabores e costumes, criavam pontos de intersecção entre um universo cultural e outro, entre elas, o casamento, a inserção ao comércio ou adoção de elementos mais específicos, como o fumo, roupas ou língua, cujo objetivo era a aproximação e interação entre indígenas e a sociedade envolvente – e, a partir destas, o posterior desenvolvimento da moral, do trabalho e da preocupação com o futuro.

FONTES

SAINT-HILAIRE, A. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Brasília: Senado Federal, 2002.

SAINT-HILAIRE, A. **Viagem a Curitiba e a Província de Santa Catarina**. Brasília: Senado Federal, 2002.

REFERÊNCIAS

AMANTINO, M. **O mundo das feras: os moradores do Sertão Oeste de Minas Gerais – Século XVIII**. São Paulo: Annablume, 2008.

AMOROSO, M. **Catequese e Evasão: Etnografia do Aldeamento Indígena de São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895)**. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo, 1998.

BORBA, T. **Actualidade indígena**. Curitiba: Typ. E Lytog. A vapor Imprensa Paranaense, 1908.

CANIELI, D. E. **As populações indígenas nas narrativas das autoridades provinciais do Paraná: 1853-1889**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, 2001.

CARVALHO, F. A. L. **Lealdades negociadas: povos indígenas e a expansão dos Impérios Ibéricos nas regiões centrais da América do Sul (segunda metade do século XVIII)**. Tese (Doutorado em História Econômica). Universidade de São Paulo, 2012.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro:

ro: Forense Universitária, 1982.

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

COSTA, L. F. **Um estudo de caso sobre a mediação cultural**. V Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

DELGADO, D. J.; CAUME, A. Imagens do Cerrado: o olhar dos viajantes europeus no século XIX. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 09, n. 02, 1999.

GALMARINO, E. M. W. **Viagem de Auguste de Saint-Hilaire ao Rio Grande do Sul: o que torna legítima a apreensão de um monumento enquanto documento**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOMES, R. A. August de Saint-Hilaire, a história e a civilização dos povos: a humanidade entre práticas e representações. Anais do Encontro de Pós-Graduandos da Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos, 2017. v. II.

GRUZINSKI, S. Passeurs y elites católicas em las Cuatro Partes del Mundo: los inicios de la mundialización (1580-1640). In: GODOY, S. O.; SALAZAR-SOLER, C. (ed). **Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI-XIX**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero, Instituto Francés de Estudios Andinos, 2005.

HENRIQUE, M. C. **Presente de branco: a perspectiva indígena dos brindes da civilização**. Revista Brasileira de História, São Paulo, 2017.

KAPP, A. C. **Tradição e experiência em Fernando Oliveira: reformas religiosas, cosmografia e história em Portugal do século XVI**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, 2018.

KURY, L. Viajante-naturalistas no Brasil oitocentistas: experiência, relato e imagem. **História, Ciência, Saúde- Manguinhos**, v. VIII, 2001.

Auguste de Saint-Hilaire, viajante exemplar. **Revista Intellèctus**, v. 2, n. 1 (2003).

LAMIZET, B. La médiation culturelle. Paris: L'Harmattan, 1998.

MAUAD, A. M. Imagem e autoimagem do Segundo Reinado. In: NOVAIS, Fernando (Dir.) História da vida privada no Brasil 2: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MIRANDA, L. F. A. Viajantes do início do século XIX e a representação do sertão brasileiro. **X Simpósio Internacional – Processo Civilizador**, UNICAMP FEF. 1 a 4 de abril de 2007, Campinas, SP.

MONTERO, P. **Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

MONTEIRO, J. **Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese de Livre Docência em Antropologia – UNICAMP, Campinas, 2001.

MOSCATO, D. C. **O viajante não está só: a cultura científica em memórias sobre o Brasil e as ligações entre os naturalistas luso-brasileiros do século XVIII e os viajantes cientistas do século XIX**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, 2017.

Viajantes leitores: algumas considerações acerca da presença das obras dos naturalistas luso-brasileiros setecentistas nos relatos de viagens do oitocentos. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH**, “Conhecimento histórico e diálogo social”, Natal – RN, 22 a 26 de junho de 2013.

NEVES, G. et al. Mapas dos itinerários de Saint-Hilaire: viagem ao Rio Grande do Sul. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**, 2007.

OLIVEIRA, A. P. S. **Livros de viagens: relatos de viajantes estrangeiros e a zona de contato nas províncias do Norte do Brasil no século XIX (1809-1826)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Ceará, 2005.

OLIVEIRA, J. C. de. (Des)caminhos das Jornadas Meridionais: representações indígenas e estratégias de mediação cultural no contexto indigesta do século XIX. Dissertação (História, Cultura e Identidades). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

PARELLADA, C. I. **Vida indígena no Praná: Memória, presença, horizontes.** Curitiba: PROVOPAR, 2006.

PAIVA, E. F.; ANASTACIA, C. M. J. (orgs.) O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver, os séculos XVI a XIX. 2ª ed. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte, 2003.

PEZAT, P. R. **Auguste Comte e os Fetichistas:** estudo sobre as relações entre a igreja positiva no Brasil, o Partido Republicano Rio-grandense e a política indigenista na República Velha. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

PONTAROLO, L. P. **Francisco das Chagas Lima:** a atuação de um padre secular no povoamento dos campos de Guarapuava (1809-1828). 112 f. Dissertação (mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2012

RUNDVALT, D. **Para além do cenário, do palco ou do pictoresco:** a paisagem dos Campos Gerais no Paraná nos relatos do século XIX – Auguste de Saint-Hilaire, Thomas P. Bigg-Whither e Visconde de Taunay. Dissertação (Mestrado em História, cultura e identidade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

VARELA, A. G. Livros, leitura, impressos, bibliotecas e coleções na trajetória do naturalista e homem público José Bonifácio de Andrada e Silva (1780-1838). In: **O oitocentos entre livros, livretos, impressos, missivas e bibliotecas.** (Org) FERREIRA, T. B. C.; RIBEIRO, M. S. G. São Paulo: Alameda, 2013.

TAUNAY, A. **Entre os nossos índios;** Chanés, Terenas, Kinikinaus, Guanás, Laianas, Guatós, Guaicurus, Caingangos. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1931.

ENTRE O OUTORGANTE E O OUTORGADO: A COMPRA E VENDA DE TERRAS POR DESCENDENTES DE IMIGRANTES ITALIANOS EM IRATI-PR (PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX)

Regiane Maneira ¹

Hélio Sochodolak ²

OS FAXINAIS DE IRATI-PR: O CASO DA LOCALIDADE DE RIO DO COURO

A imigração europeia para o Brasil é um tema com considerável número de pesquisas e com direcionamentos teórico-metodológicos diversos, possuindo um considerável referencial de autores na área de História. No caso da historiografia paranaense o tema foi contemplado em inúmeros trabalhos e em diferentes perspectivas, principalmente produzidos pela Universidade Federal do Paraná, abrangendo grupos étnicos como alemães, poloneses, ucranianos e italianos. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores Altiva Pilatti Balhana, Cecília Westhephalen, Sérgio Odilon Nadalin, Maria Luiza Andreazza e Oksana Boruszenko.

A historiografia que trata da imigração italiana no Paraná produziu trabalhos que abordam diversificadas faces desse processo. Porém, é escassa a produção que estudou a imigração italiana em Irati-PR e mais ainda, a relação desse processo com a formação dos faxinais.

O “faxinal”, definido como um sistema tradicional de uso coletivo da terra, fez parte da realidade um número considerável de municípios da região centro-sul do Paraná. Mesmo assim, poucas são as pesquisas que abordam esse tema, bem como sua relação com levadas migratórias, como a italiana, por exemplo. As manifestações, práticas, crenças e simbologias da cultura dos “faxinais”, ou melhor, das culturas dos “faxinais”, ainda carecem serem estudadas. (MANEIRA, 2014, p.15)

No Estado da Bahia, existe uma forma de organização que se assemelha aos faxinais, e que é chamado de “fundo de pasto”. Característica comum a esses dois sistemas, fundo de pasto e faxinais, é que os animais, como caprinos e ovinos, são criados à solta em um regime comum da terra. Essa organização teria surgido no século XVIII, “... quando os donos de duas das grandes sesmarias, que cortavam a Bahia do Litoral até o Rio São Francisco, começaram a abandonar as fazendas de gado que se localizavam no sertão...” (TORRES, 2011, p. 50).

No sistema Fundo de Pasto

as propriedades coletivas têm como atividade econômica principal o pastoreio extensivo e/ou semi-extensivo de animais de pequeno porte (caprinos e ovinos) e de

Palavras - chave:

Imigração italiana; Compra e venda de terras; faxinal; Irati.

Resumo: O presente artigo possui como objetivo analisar o processo de compra e venda de terras por pessoas descendentes de imigrantes italianos que saíram da Colônia Balbino Cunha em Campo Largo-PR e se dirigiram para Irati-PR, especificamente para a localidade de Rio do Couro. Como documentação, utilizamos escrituras públicas de compra e venda de terras as quais foram cedidas por moradores do Rio do Couro.

1 Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC.

Orientador. Doutor em História pela UNESP/ Assis. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História e Regiões da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e como professor visitante no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

bovinos sem raça definida (SRD) com direito de uso comum da pastagem nativa, a caatinga e, secundariamente é praticada nessas áreas uma agricultura de subsistência em roças de sequeira individuais, com a constante incerteza de boa colheita, haja vista as estiagens cíclicas. (CAR, 2008, p. 35)

Salientamos que a principal semelhança dos “fundos de pasto” com os “faxinais”, se refere ao uso de uma área comum para criar animais, em sua maioria, para o próprio consumo. Essa área no faxinal foi denominada por pesquisadores do tema e também pelos próprios moradores, como terras de criar ou criadouro comunitário e que apesar de ser utilizada coletivamente, são terras que possuem proprietários

As terras de criar são delimitadas por uma cerca construída coletivamente pelos moradores, sendo que cada família é responsável pela manutenção de determinado trecho dessa cerca, impedindo, assim, que os animais ultrapassem essa barreira e acabem adentrando as terras de plantar. As terras de plantar, localizadas fora do espaço destinado para a criação de animais, são utilizadas para a prática da agricultura, onde são cultivados gêneros alimentícios como feijão, arroz, milho, trigo, os quais são destinados, em sua maioria, para o consumo das próprias famílias. (MANEIRA, 2014, p. 16)

No município de Irati, localizado na região centro-sul do estado do Paraná, em um estudo realizado em 2009, foram catalogados 14 (quatorze) “faxinais”, número significativo se comparado ao total de localidades existentes.

Nossa pesquisa procurou investigar uma des-

as localidades, Rio do Couro, a qual é umas das poucas comunidades de Irati que tem a maioria de sua população descendente de imigrantes italianos, predominando as famílias Maneira, Aggio e Jacumazo. Essa localidade fica na zona rural de Irati, aproximadamente 25 quilômetros e a maioria de seus moradores dedicam-se à agricultura, com o cultivo principalmente do tabaco.

Rio do Couro possuía o criadouro comunitário, que era a área em que se criavam os animais coletivamente, juntamente com as localidades de Faxinal do Rio do Couro e Faxinal dos Mellos, que são vizinhas ao Rio do Couro. Essas três localidades organizavam-se em um único criadouro comunitário até 2003. Nesse ano os moradores de Rio do Couro se reuniram no Pavilhão da Capela São Sebastião dessa mesma localidade e decidiram não mais criar animais a solta no criadouro. (ASSOCIAÇÃO DOS AGEICULTORES SÃO SEBASTIÃO E SÃO FRANCISCO, ATA Nº 35, 2003. Mesmo assim as localidades de Faxinal do Rio do Couro e Faxinal dos Mellos continuaram se organizando a partir do criadouro comunitário.

O criadouro comunitário, como já mencionado anteriormente, é o espaço comum utilizado para a criação de animais como bovinos, equinos, caprinos, ovinos e, principalmente, os suínos. Fora desse espaço, separado por uma cerca, construída pelas famílias que utilizam o criador, existem as áreas destinados para a prática da agricultura, as terras de plantar. As casas dos moradores situam-se no espaço utilizado para a criação de animais. As



Figura 1.
Fotografia de Família

Fonte: Arquivo particular de
Maria Elizabeth Maneira –
aprox. década de 1970

moradas possuem, em sua maioria, cercas ao seu redor, juntamente com quintais, estábulos e “mangueirões”, estes últimos usados para a engorda de alguns porcos. (MANEIRA, 2014, p. 20). Conforme afirma Nerone:

A terra é dividida em duas partes, segundo a composição da paisagem: uma destinada à criação solta (terras de criar) e outra para a plantação (terras de lavoura) (...) No Sistema Faxinal há um modo específico de seus habitantes organizarem e distribuírem o espaço de sua moradia, que não é junto com a plantação, com os demais colonos do meio rural, mas junto dos animais de da floresta. (NERONE, 2000, p.13)

Além dos espaços de criar e de plantar, existia outro elemento de grande importância para os faxinais e até mesmo para a economia paranaense: a extração da erva-mate, árvore nativa da região. As folhas da planta eram extraídas em determinada época do ano, geralmente das terras de criar, porém, só poderiam usufruir dos lucros gerados pela venda das folhas, as pessoas que fossem proprietárias das terras onde a planta era encontrada.

Se utilizássemos esse conceito, poderíamos denominar o local que realizamos nossa pesquisa enquanto “faxinal” ou “sistema faxinal”, haja vista que possuía um espaço comum para a criação de animais, ou seja, um criadouro comunitário. Contudo, percebemos que os moradores da localidade de Rio do Couro nomeiam o “faxinal” de forma diferente. Para esses moradores o espaço onde residem não é configurado enquanto um “faxinal”, mas sim um “criador”. (MANEIRA, 2014, p. 21)

Na fotografia anexada acima, datada de meados da década de 1970, os moradores da localidade do Rio do Couro estão em frente à da antiga escola da comunidade, a qual localizava-se dentro do criadouro comunitário. Percebe-se nessa imagem pinheiros, o que indica que havia a presença da mata nativa no criadouro.

Acreditamos que, se referir a essa localidade enquanto “faxinal” é utilizar um conceito que não corresponde à forma como os moradores significam suas práticas culturais. Isso demonstra que os conceitos que são construídos nem sempre dão conta de abordar todas as particularidades que determinadas realidades apresentavam/apresentam.

A CHEGADA DOS DESCENDENTES DE ITALIANOS NO PARANÁ E A COLÔNIA BALBINHO CUNHA

Após a abolição da escravidão negra no Brasil

(1888) houve a necessidade de mão-de-obra para manter o trabalho nas lavouras de café que se expandiam cada vez mais, principalmente em São Paulo. A estratégia usada pelo governo foi, então, uma política de incentivo a imigração europeia, conforme afirmou Altiva Pilatti Balhana: “Na estratégia governamental brasileira relativa ao problema imigratório, a função principal da imigração era o fornecimento de mão-de-obra para a agricultura, sobretudo para o cultivo de café em expansão.” (BALHANA, 1987, p. 123)

Somava-se a isso a como as propagandas feitas na Europa, de que no Brasil haveria uma grande quantidade de terras férteis e a produção seria farta:

Esse mundo imaginário de um Brasil afável, gentil, onde tudo se multiplicava à larga, permeou parte do campo europeu do século XIX. Algumas máximas foram constantes nessas canções, como a de uma natureza luxuriante e benfazeja, da qual seria possível extrair alimentos à vontade, a dicotomia entre ricos e pobres e, finalmente, a ideia de que seria fácil enriquecer. (ALVIM, 1988, p. 219)

Grande parte dos imigrantes que vieram para o Brasil partiu da Itália. A causa dessa imigração teria relação com os altos índices de natalidade e a prática de uma economia pautada, principalmente, na agricultura.

País dotado de população exuberante, cujos coeficientes de natalidade mantiveram-se bastante altos até o final do século XIX, conservou por longo tempo suas atividades econômicas fundamentadas na agricultura. Estes foram os principais determinantes que estimularam as correntes migratórias italianas. (BALHANA, 1987, p. 121)

Outros autores também apontam outros fatores que impulsionaram a imigração italiana. Zuleika M. F. Alvim em seu livro “Brava Gente!” afirma que um elemento preponderante nesse processo foi a entrada do capitalismo no campo, que fez com que ocorresse a concentração das propriedades, altos impostos sobre a terra, oferta pelas grandes propriedades de produtos a preços inferiores no mercado e a transformação do pequeno agricultor em mão-de-obra para a indústria que se iniciava (ALVIM, 1986, p. 22). A entrada do capitalismo no campo prejudicou, na visão de Alvim, os pequenos agricultores que não conseguiam mais competir, em termos de produção e venda, com os grandes proprietários. A Itália tornava-se, portanto, a Itália “expulsora”.

Os imigrantes que vieram para o Brasil eram, em sua maioria, da região do Vêneto e representavam cerca de 47,8% de toda a Itália. No caso do Paraná o percentual de pessoas vindas do Vêneto chegou a 90%. O restante desse percentual eram pessoas oriundas da

região da Lombardia, Toscana, Abruzzo, Campania, Sicília e Calábria (BALHANA, 1987, p. 123).

A região do Vêneto, antes de ocorrer a intensa imigração para o Brasil, ficou marcada pela miséria que assolou os italianos, causada principalmente pela escassez agrícola. Tal fato auxilia a compreender as causas da imigração dessa região.

Em um artigo do jornal *L'Eco di Bergamo*, publicado em 25 de dezembro de 1890, intitulado “A Miséria na Itália”, percebe-se claramente a situação miserável presenciada pelos italianos, que acabavam se alimentando com qualquer alimento que havia disponível, no caso, um animal que havia morrido por doença.

Terça-feira passada morreu de uma doença qualquer um burro velho e decrepito, pertencente a um pequeno agricultor. O pobre animal, magro, esquelético, foi sepultado no campo. No dia seguinte, passando por uma estradinha a cinco ou seis quilômetros de sua casa, o agricultor deparou, num buraco, com a parte inferior de uma perna do burro. Olhou e viu a marca da ferrada: era a perna do seu burro que havia sido desenterrado e comido. (SANTOS, 2005, p.37)

O texto publicado no jornal demonstra a presença de agricultores nessa região e também a extrema escassez de alimentos a ponto de um animal morto por doença ter se transformado em alimento. Aqui, não nos preocupamos em verificar se esse relato é verídico

ou não, afinal esta não é a preocupação dos historiadores, mas sim, apontar para a situação de fome e da falta de mantimentos verossímeis em um contexto que permeava a vida desses trabalhadores italianos e que foi um fator extremamente importante para o incentivo à imigração.

Esses italianos, que pereciam com a fome e outros fatores que contribuíam para uma vida difícil, saíram de sua terra e se dirigiram para regiões desconhecidas em busca de melhores condições. O Brasil foi o país que “acolheu” grande parte desses imigrantes “laboriosos”, que vieram para povoar os chamados “vazios demográficos” ou mesmo para levar o “progresso” para a agricultura. É o que conclui a pesquisadora Lucy Maffei Hutter ao afirmar a respeito de uma urgência de uma colonização eficaz para o povoamento e melhorar a agricultura em regiões que não produziam.” (HUTTER, 1987, p. 75)

Aqui no Brasil, especificamente no Paraná, várias colônias foram formadas com incentivo governamental, não somente de italianos, mas também de outras etnias, conforme podemos analisar na tabela abaixo: Nessa tabela estão selecionados apenas alguns núcleos coloniais de determinados municípios do Paraná, dos quais damos destaque para os que foram formados em Campo Largo, pois foi desse município, especificamen-

Contingentes	Porcentagem (%)
Ucranianos	49,2
Poloneses	14,1
Alemães	13,1
Italianos	8,9
Russos	4,2
Franceses	2,5
Austríacos	1,5
Holandeses	1,2
Outros	5,1

Tabela 1.

Contingentes de imigrantes

FONTE: BALHANA, A.; MACHADO, P. WESTPHALEN, C. História do Paraná. Curitiba: Grafipar, 1969. p. 184.

A partir desses dados podemos perceber a representativa presença de italianos, contingente que chegou a 8,9%, perdendo apenas para alemães, ucranianos e poloneses.

Algumas colônias apenas de italianos foram formadas no Paraná. Conforme alguns relatórios de presidentes da Província e também de secretários de obras públicas e colonização, foram as seguintes:

Ano	Município	Colônia	N. de imigrantes
1878	Curitiba	Santa Felicidade	580
1878	Curitiba	Dantas	188
1878	Curitiba	Alfredo Chaves	220
1888	Paranaguá	Visconde de Nacar	164
1889	Campo Largo	Balbino Cunha	122
1889	Campo Largo	Dona Mariana	170

Tabela 2.

Contingentes de imigrantes

Fonte: BALHANA, A.; MACHADO, P. WESTPHALEN, C. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969. p. 164-167.

te da Colônia Balbino Cunha, que os descendentes de imigrantes italianos partiram para Irati.

De acordo com os dados apresentados, as colônias de Campo Largo teriam sido formadas no mesmo ano: 1889. Essa hipótese é afirmada novamente pelo pesquisador Osmar Aggio, que encontrou o primeiro registro de nascimento na Colônia Balbino Cunha, datada do dia 27 de janeiro de 1889. Trata-se do registro de Piero Borato Bianco, filho de Giosue Bianco e Giovanna Borato. (AGGIO, 2005, p. 54)

Os imigrantes italianos que formaram a colônia Balbino Cunha teriam embarcado no porto de Gênova em 4 de janeiro de 1888 e chegado no Brasil no dia 25 de dezembro do mesmo ano no vapor Canton, conforme pesquisa de Osmar Aggio: “Viajaram na terceira classe (porão) 716 homens, 435 mulheres, 556 crianças de 1 a 12 anos e 47 com menos de um ano (...) Dos 1753 passageiros que chegaram ao Brasil, 115 foram para essa colônia [Balbino Cunha] e 61 para Mariana.”. (AGGIO, 2005, p. 57)

Dos passageiros do vapor Canton que migraram para Balbino Cunha, cujos descendentes migraram, novamente, para o Rio do Couro podemos citar alguns sobrenomes como Giacomazzi (Jacumazo), Manera (Maneira), Bianco, Feltrin e Aggio. Na lista de passageiros do navio que aportou no Rio de Janeiro em 25 de dezembro de 1888, as famílias em menor número das citadas acima foram a Manera e Feltrin. Da primeira constata-se o nome de Achileo Manera (36 anos), Fortunato Manera (12 anos), Candido Manera (33 anos), Angelo Manera (25 anos) e Giovanni Batista Manera (69 anos), todos agricultores e vindos de Resana – Treviso.

Nessa família, Achileo, Candido e Angelo eram irmãos, filhos de Giovanni Batista Manera, viúvo de Stella Ghegin. Já Fortunato era filho de Achileo também viúvo (AGGIO, 2005, 185-187). Percebe-se que nessa família haviam três gerações: pai, filhos e neto e não consta a

presença de nenhuma mulher da família Manera.

No Brasil Achileo casou-se novamente com Giovanna Bianco, com a qual teve mais seis filhos e inclusive um que se chamava Fortunato, este nascido em Campo Largo-PR em 1895. Com relação à família Feltrin, uma única pessoa aportou com o vapor Canton em 1888, tratava-se de Francesco Feltrin. A família Bianco era a mais numerosa no Canton, cerca de 27 pessoas, sendo 15 homens e 12 mulheres. E desse total, 13 eram crianças abaixo de 10 anos. Da família Aggio vieram 8 pessoas, sendo 5 homens e 3 mulheres.

A lista de passageiros de que tratamos acima é da chegada dos imigrantes no porto do Rio do Janeiro em 25 de dezembro de 1888 e em consulta no Arquivo Público do Estado do Paraná o ano da chegada desses imigrantes no porto de Paranaguá foi 1889. A vinda desses imigrantes para Paranaguá teria ocorrido no vapor Ladário (AGGIO, 2005, p. 59). Aqui no Paraná os italianos foram distribuídos em duas colônias: a Balbino Cunha e a colônia Mariana.

Uma das referências que temos sobre a inauguração da colônia Balbino Cunha é uma notícia publicada no jornal Gazeta Paranaense, datada no dia 26 de maio de 1889 e traz como manchete: “Inauguração dos núcleos Balbino Cunha e Dona Mariana”. O texto diz que foi enviada uma comitiva para Campo Largo, com o objetivo de inaugurar os núcleos coloniais. A descrição que é feita das casas da colônia Mariana, dá ao leitor a ideia de que tudo funcionava em perfeita ordem: “Lindíssimas casinhas alvejavam ao longe, cheias de conforto, vendo-se às portas os seus moradores que em simpática gesticulação e aclamações entusiasmáticas saudavam a administração que ia oficialmente inaugurar aquela célula de trabalho.” (GAZETA PARANAENSE. 30 DE MAIO DE 1889. Apud: AGGIO, p.67)

O leitor desavisado, ao ler tal notícia, pode concluir que os imigrantes tinham tudo o que precisavam para

sua sobrevivência e o governo dava todo apoio a essas pessoas recém-chegadas, inclusive oferecendo “belas” casas. Contudo, ao cruzarmos fontes percebe-se que a realidade não era a descrita pelo jornal.

O discurso presente no jornal deixa claro o foco da presença imigrante no Paraná: o trabalho. Ao se referir ao núcleo enquanto uma “célula de trabalho”, a notícia deixa de lado aspectos, como o cultural e social, e enfatiza a importância dessas pessoas para o trabalho e, portanto, a economia paranaense.

A ideia de que tudo funcionava sem qualquer problema ou dificuldade nos núcleos coloniais e com todo apoio do governo entra em contradição ao analisarmos uma carta enviada pelos imigrantes italianos em junho de 1889 ao Presidente da Província, Jesuíno Marcondes:

Pedimos a Sua Excelência a concessão pela graça de nossos pedidos. Primeiro – pedimos as ferramentas necessárias para o cultivo da terra. Segundo – pedimos as sementes. Terceiro – pedimos a comida durante o tempo necessário para o preparo da terra. Quarto – pedimos a graça do trabalho contínuo. Quinto – pedimos a restauração das estradas que não estão completamente prontas nem para as Colônias Campina, Mariana e Rio Verde. Sexto – pedimos um padre para as duas colônias. Sétimo – pedimos dinheiro pelo menos uma vez por mês, ao invés do vale, porque o fornecedor não tem gêneros em quantidade suficientes para todas as famílias e também pedimos um outro fornecedor porque este vende gêneros muito mais caros do que os outros. E se compramos mil réis, pagamos vinte por cento a mais e nesta condição não podemos viver e temos que mandar nossas mulheres pedirem esmolas. Pedimos também um medico para os doentes. (AGGIO, 2005, p. 70-71)

A colônia Balbino Cunha, teve grande maioria de seus imigrantes vindos da região italiana do Vêneto, que segundo Osmar Aggio chegava a 100%:

A Itália é composta de 20 regiões. Mas apenas uma delas, o Vêneto, cedeu quase 50% dos italianos que migraram para o Brasil. No sul do país, este percentual é ainda maior. Chega a mais de 90%, no Paraná. A Colônia Balbino Cunha foi 100% veneta. (AGGIO, 2005, p. 25)

A colônia Balbino Cunha, localizada em Campo Largo, região metropolitana de Curitiba, recebeu esses imigrantes italianos antes de 1900 e na segunda década do século XX os já descendentes desses imigrantes começaram a comprar terras na cidade de Irati, principalmente na localidade do Rio do Couro.

DA BALBINO CUNHA PARA IRATI-PR: A COMPRA E A VENDA DE TERRAS

Segundo José Maria Orreda em seu livro intitulado “Irati”, os imigrantes italianos começaram a se fixar na localidade do Rio do Couro desde 1917/1918, vindos de Campo Largo. (ORREDA, 1972, p. 65)

Nas primeiras décadas de século XX, muitas famílias de italianos e seus descendentes, em busca de novas terras e oportunidades, migraram para o município de Irati-PR (também chamado de “Sertão” pelos moradores da Campina) e lá formaram um núcleo colonial chamado Rio do Couro (o lugar recebeu este nome devido à morte de uma anta, cujo couro foi deixado estaqueado ao lado da estrada, perto de onde o rio passa), com muitas famílias de italianos da Campina. (AGGIO, 2005, p. 64)

Não encontramos nenhuma referência ou fonte que nos ajudasse a compreender o porquê desses descendentes terem se fixado em Rio do Couro. Nas escrituras públicas de compra e venda de terras, analisaremos quem eram os vendedores, quem eram os compradores e a quantidade de terras que estavam sendo vendidas.

As fontes que utilizaremos para análise fazem parte do acervo particular de moradores do Rio do Couro. São escrituras públicas de compra e venda de terras datadas desde 1921, manuscritas, e variam de 4 a 10 páginas cada documento. Nessas fontes consta a quantidade de terras que estava sendo vendida, os compradores, os vendedores, a localidade, a profissão dos envolvidos e o valor de cada área. No caso dos compradores, a maioria dessas escrituras indica descendentes de italianos e os vendedores pessoas “brasileiras”. É claro que não podemos nos esquecer que a maioria dessas escrituras foram coletadas com descendentes de italianos, netos e bisnetos dos imigrantes, e isso justifica que a maioria dos compradores tenham sobrenomes italianos. Tratam-se das famílias Manera³, Bianco e Aggio.

As escrituras analisadas são datadas de 1921 até a 1947 e compõem o acervo particular de duas famílias moradoras do Rio do Couro. A tabela abaixo foi construída a partir dos dados retirados das escrituras públicas de compra e venda de terras. Desses documentos retiramos a data, o nome dos vendedores, dos compradores, a quantidade de terras e o local que se

3 -A grafia atual é Maneira, mas preferimos utilizar o sobrenome com a mesma grafia dos documentos cartorários da época.

Nº DA ESCRITURA	ANO	OUTORGANTE (vendedor)	OUTORGADO (comprador)	QUANTIDADE DE TERRA	LOCAL
1	1921	Francisco Vinuka	Luiz Jacumasso	11 alqueires	“Rio do Coro”
2	1921	Luiz Jacumasso e Izidora Maneira	Fortunato Maneira, José Maneira, João Maneira, Regina Maneira e Angela Maneira	11 alqueires	“Rio do Couro”
3	1923	Maurília Antônia Neves Gaspar	Joana Bianco	5 alqueires	“Serro da Ponte Alta”
4	1923	José Pereira de Jesus e sua mulher Florinda Pereira de Jesus	Fortunato, José, Regina e Angela Maneira	7 alqueires	“Ponte Alta”
5	1923	Luiz Koch	Fortunato Maneira, Regina, Ângelo e João Maneira	7 alqueires e meio	“Campina do Fachinal”
6	1927	João Jacomasso e sua mulher Carolina Aggio	Fortunato, João e Regina Maneira	4 alqueires	“Rio do Couro”
7	1929	Joana Bianco, José Angelo Brandalise e sua mulher	Fortunato Maneira, José Maneira e Regina Maneira	5 alqueires	“Rio do Couro”
8	1931	Luiz Carneiro Mariano e sua mulher	Luiz, João Batista e Miro Maneira	17 alqueires	“Rio do Couro”
9	1931	Antonio Braz da Silva e sua mulher	Luiz Maneira	5 alqueires	“Cerro da Ponte Alta”
10	1932	Angela Maneira Brandalise	Fortunato Maneira, João Maneira e Regina Maneira	16 alqueires	“Rio do Couro”
11	1932	Tobias Pereira de Jesus e sua mulher	Joana Maneira e seus filhos (Fortunato Maneira, José Maneira, João Maneira, Regina Maneira e Angelo Maneira)	18 alqueires	“Cerro da Ponte Alta”
12	1932	Sebastião de Paula Cordeiro	Fiorindo, João Batista e Luiz Maneira	10 alqueires	“Serro Fachinal da Ponte Alta”
13	1935	Francisca dos Anjos Soares	Luiz Maneira	12 alqueires	“Cerro da Ponte Alta”
14	1936	João de Oliveira Souza e sua mulher	Fortunato Maneira	-	“Rio do Couro”
15	1941	José Marcelino de Lara e sua mulher Rachel Teixeira	João Batista Maneira	6 alqueires	“Quarteirão da Lagoa”

16	1943	José Angelo Brandalise e sua mulher	Fortunato Maneira	1 alqueire e 24 litros	"Cerro da Ponte Alta"
17	1947	Messias de Paula Cordeiro	Fiorindo Maneira, João Batista Maneira, Luiz Maneira e Miro Maneira	10 alqueires	"Serro da Ponte Alta"

Desse total de 145 alqueires, grande parte pertencia a duas localidades: Rio do Couro e Cerro da Ponte Alta. Esta última é uma localidade próxima ao Rio do Couro, cerca de 6 km.

Essa importância dada à compra de terras e não à venda pode estar relacionada à própria origem agrícola desses imigrantes, uma vez que uma grande parte dessas pessoas eram agricultoras, conforme registrou-se nas listas de passageiros. Ainda, nota-se entre esses sujeitou o "apreço pela propriedade da terra, trabalho como redenção do indivíduo, alta valorização dos vínculos familiares, além da moral católica apostólica romana". (PICOLI, 2011, p. 4)

Mais ainda, a terra relaciona-se com o trabalho.

Não é a propriedade nominal apenas. A posse legal sobre a terra justifica-se, no imaginário coletivo, como meio para a ação transformadora pelo trabalho. Tirar a terra do mato (não é só tirar o mato da terra), construir um quintal, zelar por uma bela horta ou pomar, edificar a morada nas proximidades destes, é inserir-se nos padrões do grupo. Não o fazer é ser alvo de censura, fofocas depreciativas, exclusão dos privilégios do pertencer. (PICOLI, 2011, p. 5)

A importância dada à terra e ao trabalho pode ser compreendida pelos padrões culturais criados pelo grupo. Tais padrões possuem um poder coercitivo no grupo e criam uma importância da relação entre o homem e a propriedade da terra e entre a terra e o trabalho.

Algumas famílias acabavam comprando terras juntamente com outros membros familiares. É o caso das escrituras de nº 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 17. Essas escrituras têm como compradores um grupo de irmãos, a maioria do sexo masculino, aparecendo apenas três mulheres como compradoras: Regina Maneira, Joana Bianco e Angela Maneira.

A única escritura que além dos irmãos também a mãe, Joana Maneira, aparece como compradora é a escritura nº 11. Verificando a genealogia da família Bianco e Manera, percebemos que Joana Maneira, veio de Itália no vapor Canton, mas seu nome foi escrito como "Giovanna Bianco", a qual faleceu no Rio do Couro no dia 16/12/1941 e, quando comprou as terras, seu marido, Achile Manera, já havia

falecido no dia 20/09/1912 em Campo Largo. O fato de na lista de passageiros ser registrado o sobrenome Bianco, e não Manera, deve-se ao fato de que "Giovanna" casaria aqui no Brasil, recebendo o sobrenome Manera de seu marido.

A família que é citada nas escrituras e que comprou terras escriturado-as em nome dos irmãos são filhos de Achile Manera e Giovanna Bianco, ambos vindos da Itália no vapor Canton, em 1888, mas sem estarem casados ainda. Da união de Achile e Giovanna, nasceram 8 filhos, dos quais 7 adquiriram terras. O fato de apenas um filho não possuir terras, deve-se à morte deste com apenas 1 ano de idade, como podemos observar na genealogia organizada por Osmar Aggio.

Filhos de Achile Manera e Giovanna Bianco: (AGGIO, 2005, p. 287)

1. Fortunato Manera

* 09/10/1895 – Campo Largo
+ 10/12/1948 – Irati

2. José Manera

* 24/05/1897 – Campo Largo
+ 17/08/1966 - Irati

3. Regina Maria Manera

* 15/11/1898
+ 19/04/1961

4. Angelo Antonio Manera

* 23/03/1900 – Campo Largo
+ 13/04/1901 – Campo Largo

5. Angela Manera

* 28/02/1903 – Campo Largo
+ ?

6. João Manera

* 19/08/1905 – Campo Largo
+ 10/11/1948 - Irati

A partir dessa genealogia podemos perceber que Giovanna Bianco, que nas escrituras é mencionada como Joana Manera, veio para o Rio do Couro com seus filhos, uma vez que o nascimento destes foi registrado em Campo Largo, conforme informam as próprias escrituras.

O fato de as escrituras, em sua maioria, identificarem os compradores do sexo masculino, re-

velam fronteiras de gênero que foram construídas. No caso da escritura de Joana Manera, podemos observar que esta era viúva e, talvez, devido a esse motivo que seu nome aparece como compradora. Já Regina e Angela ainda eram solteiras. Tanto no caso de Joana, quanto de Regina e Angela, percebe-se que o nome das mesmas aparece em evidência nas escrituras, possivelmente pela ausência de uma figura masculina, no caso o marido.

Outro ponto interessante que observamos nas escrituras é que uma quantidade pequena de famílias de descendência italiana foram vendedoras de terras, se comparado a outras famílias, no caso as “brasileiras”. Nesse caso, devemos pensar que quando essas compras e vendas de terras foram realizadas, fazia pouco tempo que as famílias italianas haviam saído de Campo Largo. O primeiro registro que tivemos acesso foi datado em 1921, poucos anos após a chegada desses descendentes em Rio do Couro. Talvez, o que ajuda a entender o fato de a maioria das terras tenha sido vendida por “brasileiros” esteja relacionada ao pequeno número de descendentes de imigrantes italianos que haviam chegado, e que, portanto, a maioria das terras estava em propriedade de pessoas de outras descendências.

Consideramos que o fato das escrituras analisadas terem como compradores apenas pessoas de descendência italiana pode estar relacionado à própria coleta desses documentos, pois os mesmos estavam sob a posse das famílias descendentes de italianos. Não descartamos a hipótese de havia outras pessoas, de outras descendências comprando terras nessa região.

Nas escrituras observa-se a comercialização de dois tipos de terras: de cultura e de “fachinal”. As terras de cultura eram as terras que já se praticava a agricultura e que eram mais valorizadas; e as terras de “fachinal” eram as terras cobertas pela mata nativa. (MANEIRA, 2014, p. 35)

Uma das escrituras, datadas do dia 22 de janeiro de 1941, no Distrito de Gonçalves Júnior, indica a presença das terras de cultura e faxinal. Tratava-se da compra e venda de algumas áreas de terras localizadas em “Rio do Coro”, “Campina do Fachinal” e “Cerro da Ponte Alta”, as quais pertenciam a José Angelo Brandalise e sua mulher Angela Maneira Brandalise, sendo adquiridas por Fortunado Maneira, Regina Maneira e João Maneira. (MANEIRA, 2014, p. 28). Nesse documento as áreas de terras são descritas de seguinte forma:

Diversas áreas de terras de culturas e fachinal, com

um total de desesseis (16) alqueires, situados uma no lugar Rio do Coro, outra em Campina do Fachinal e três lotes no lugar Cerro da Ponte Alta, tudo neste município, cuja área de terreno se acha englobada com outros terrenos dos adquirentes e cuja divisa total consta na escritura e transcrição. (LEANDRO, 1941. A grafia foi mantida como no documento original.)

As áreas denominadas de cultura, era onde podia de praticar a agricultura e possivelmente eram as mais valorizadas economicamente no momento da compra e venda. As áreas de faxinal, no documento acima transcrito, podem ser entendidas como terras na qual havia a presença da mata nativa e, possivelmente, utilizadas também para a criação de animais no criadouro comunitário. Outro ponto importante que a escritura nos permite inferir é que descendentes de italianos não adquiriram terras somente no Rio do Couro, mas também em comunidades vizinhas, como é o caso da localidade do Cerro da Ponte Alta citada na escritura, onde também foram adquiridas terras. A compra de terras em locais distantes dos quais haviam fixado residência, obrigava muitas famílias a construírem pequenas moradas, ou paíóis, nas áreas que praticavam a agricultura, permanecendo ali durante nos dias de trabalho na lavoura e aos finais de semana regressavam para suas casas.

Outro documento de compra e venda de terras foi redigido em 28 de junho de 1943, pelo escrivão Miguel Agulhan Junior, também em Gonçalves Júnior. O terrenos pertencia a José Marcelino de Lara e sua mulher Rachel Teixeira de Lara, sendo o comprador João Batista Maneira.

No lugar denominado Quarteirão da Lagoa, Distrito de Bom Retiro, neste Município, são senhores e legítimos possuidores de um terreno de faxinais com a área de seis alqueires, existindo no mesmo um paiol velho de madeiras, com as seguintes confrontações: começa em um marco a margem do rio Preto, seguindo por este abaixo até encontrar um guabirobeira... (JÚNIOR AGULHAN, 1943)

O documento, acima transcrito, caracteriza a área que está sendo negociada como um “terreno de faxinais” no qual existia “um paiol velho de madeiras”, confrontando com o “rio Preto” e com “um guabirobeira”. Citar a presença de um paiol de madeira, mesmo “velho”, poderia ser uma forma de valorizar o terreno no momento da venda, ou mesmo, ser uma forma, apenas de diferenciá-lo de outras terras que pudessem fazer divisa com essa área. É interessante percebermos que as divisas dos terrenos não foram feitas por meio de cercas ou ou-

tra forma de delimitação, mas sim por elementos da própria natureza, como um rio e uma árvore. (MA-NEIRA, 2014, p. 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos cartoriais são fontes que nos permitem sondar uma série de aspectos ligados à imigração italiana, como a compra e a venda de terras. A análise desses documentos, entre as décadas de 1920 e 1940, nos permite perceber que a quantidade de terras compradas pelos descendentes de italianos em Irati-PR foi algo significativo, sendo que a grande maioria dos vendedores eram pessoas de outras etnias.

As escrituras públicas de compra e venda de terras, apesar de se restringirem a apenas algumas famílias, revelam que poucas foram as famílias de descendência italiana que vendiam terras. Nota-se que a posse da terra era algo valorizada por essas pessoas, principalmente para a prática da agricultura. Essa relação estabelecida com a terra possui ligações com os padrões morais criados pelo grupo, os quais atribuem grande importância à posse da terra e ao trabalho.

Não podemos negar que a importância dada à posse da terra também estava ligada à própria origem agrícola dessas pessoas. Os italianos que vieram para o Brasil e se dirigiram para a colônia Balbino Cunha eram, em sua grande maioria, agricultores e, portanto, necessitavam da terra para sobreviver. Quando muitos descendentes de italianos deixaram a colônia em Campo Largo, talvez, a quantidade de terras existentes no local já era insuficiente para a sobrevivência agrícola. Grande parte das pessoas que vieram da colônia para Irati, já havia nascido em Campo Largo o que demonstra que a quantidade de pessoas havia aumentado significativamente dentro de algumas décadas.

A compra da terra também era algo que revelava questões de gênero, uma vez que as mulheres sempre eram mencionadas em segundo plano nessas escrituras compradas e vendas de terra. Quando uma área de terra era comprada o maior destaque nas escrituras era do homem. As mulheres só foram citadas como “esposas”, mas não como compradoras. As únicas exceções foram quando as mulheres ainda estavam solteiras, ou então viúvas.

As escrituras que analisamos se referem exclusivamente a algumas famílias do Rio do Couro, o que

não significa que todas as escrituras de compra e venda de terras apresentam os mesmos elementos que analisamos. Nosso intuito foi analisar os pontos relevantes que esses documentos possuíam e que contribuem para entendermos uma parte do que foi a inserção desses descendentes de imigrantes italianos após sua partida da Colônia Balbino Cunha.

FONTES DOCUMENTAIS

JÚNIOR AGULHAN, Miguel. **Escritura** Pública de Compra e Venda. Gonçalves Júnior, 1943.

LEANDRO, Esmeraldo. **Escritura** Pública de Compra e Venda. Gonçalves Júnior, 1941. A grafia foi mantida como no documento original.

FOTOGRAFIA. Arquivo particular de Maria Elizabeth Maneira – aprox. década de 1970

REFERÊNCIAS

AGGIO, Osmar. **A colônia que veio do pó**. Gráfica Planeta Ltda, 2005.

ALVIM, Zuleika M. F. **Brava Gente!**: italianos em São Paulo. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. In: NOVAIS, Fernando (org.). **História da Vida Privada no Brasil**, V. 3. Da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BALHANA, A.; MACHADO, P. WESTPHALEN, C. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

BALHANA, Altiva Pilatti. Italianos no Paraná. In: BONI, Luis A. de (org.). **A presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

CAR (Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional). O fundo de pasto que queremos: política fundiária, agrícola e ambiental para os fundos de pasto baianos. Salvador: CAR, abr. 2003. *Apud*: SANTOS, Diana Anunciação. **Da migração a permanência**: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da

Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10985/1/Dissertacao%20Diana%20Santosseg.pdf>. Acesso em 08/01/2019.

CHANG, M. Y. **Faxinais**: Uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-sul do Paraná. Boletim nº 22. IAPAR. Londrina, PR 1988.

HUTTER, Lucy Maffei. A imigração italiana no Brasil (séculos XIX e XX): dados para a compreensão desse processo. In: BONI, Luis A. de (org.). **A presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

MANEIRA, Regiane. **Narrativas sobre a praga de gafanhotos nas localidades de Faxinal dos Mellos, Faxinal do Rio do Couro e Rio do Couro: Irati-PR, década de 1940**. Dissertação (Mestrado em História). UNICENTRO, 2014. 149 f.

MEIRA, Antonio M. K.; VANDRESEN, J. C. [et al]. Mapeamento situacional dos faxinais do Paraná. In: ALMEIDA, W. B. Alfredo; SOUZA, Roberto M. de (Orgs.). **Terras de Faxinais**. Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2009. p. 113-132

NERONE, Maria M. **Terras de plantar, terras de criar** – sistema faxinal: Rebouças – 1950-1997. 284 f. Tese (Doutorado em História). UNESP. Assis-SP, 2000.

ORREDA, José Maria. **Irati**. Irati, Pr: Editora Sul-Oeste do Paraná Ltda, 1972.

PEREIRA, Jacieli Domingues. **Ler, escrever e contar: escolas informais do Faxinal dos Marmeleiros entre os anos de 1930 a 1940**. Dissertação (Mestrado em História). UNICENTRO, 2014.

PICOLI, Bruno Antonio. Sono Tutti Buona Gente: a invenção da superioridade italiana. **Revista Semina** V10 - 2º semestre/2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4388>. Acesso em 12/06/15.

SANTOS, Roselys Izabel Correa. **Terra Prometida**. Apud. AGGIO, Osmar. A colônia que veio do pó. Gráfica Planeta Ltda, 2005.

SOUZA, Roberto Martins de. Mapeamento social dos faxinais no Paraná. In: ALMEIDA, W. B. Alfredo; SOUZA, Roberto M. de (Orgs.). **Terras de Faxinais**. Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2009. p. 29-89.

TORRES, Paulo Rosa. **Terra e territorialidade das áreas de fundos de pastos no semiárido baiano (1980 - 2010)**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento territorial e desenvolvimento social) Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.

A PRESENÇA KAINGANG NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA (2010-2018) ANALISADA SOB A ÓTICA BIBLIOGRÁFICA ALIADA À HISTÓRIA ORAL

Michelly Bohatch Markowcz¹

Vilson Luis Markowcz²

Jayne Priscilla Pastori³

Aila Villela Bolzan⁴

INTRODUÇÃO

Ao tratar da temática indígena é indispensável a reflexão sobre as dificuldades que tem sido enfrentadas por esses povos nas últimas décadas, como a diminuição territorial das terras indígenas (TI) e as inúmeras agressões de que têm sido vítimas.

Apesar de todos os esforços, a instituição de leis como a 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras em nível fundamental e médio, ainda se perpetuam em nossa sociedade e principalmente no ambiente escolar a manutenção de uma visão estereotipada do indígena, além da desvalorização do seu legado cultural.

Sob essa perspectiva, Reis e Barbosa (2012), desenvolveram uma pesquisa visando investigar “a permanência ou não dos preconceitos e/ou estereótipos referentes à temática indígena no livro didático” (Reis e Barbosa, 2012, p. 1) e concluíram que:

[...] os conteúdos veiculados sobre cultura indígena está pouco organizado, sem linearidade dos acontecimentos, com fatos isolados em títulos vazios. Isso contribui para a uma confusa imagem em relação ao índio, as informações basicamente se resumem a brincadeiras indígenas, costumes alimentares e sua participação dos índios no descobrimento do Brasil, em relação a essa última referência podemos perceber que antes da apresentação do índio como primeiro habitante do país o que está anteposto é a figura europeia, mesmo quando o assunto é somente a cultura indígena. Reis e Barbosa (2012, p. 11)

É relevante considerar também que as populações indígenas no sul do Brasil têm despertado interesse da academia nas últimas décadas. Áreas como a História, a Antropologia Social, a Linguística e a Educação estão envolvidas nesta pesquisa e entre os representantes indígenas mencionados, estão os KAINGANG.

O atual conjunto de dados etnológicos, lingüísticos, biológicos e arqueológicos sustenta a hipótese de que a origem e começo da expansão dos Kaingang e Xokleng ocorreu a partir de uma área fora do sul – a ser definida – no Brasil Central e áreas vizinhas acima do

Palavras - chave:
Cultura indígena, Kaingang,
Ponta Grossa, revisão
bibliográfica, história oral.

Resumo: O presente artigo descreve alguns aspectos do modo de vida do povo Kaingang enquanto população transitória no município de Ponta Grossa/PR, entre os anos de 2010 a 2018, de forma a contribuir para o entendimento e compreensão de sua cultura. O objetivo da pesquisa era demonstrar a realidade vivenciada pelos indígenas Kaingang na comarca, para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, a partir de documentos oficiais, entrevistas e revisão bibliográfica. Desta forma, alguns dos resultados demonstram a difícil situação vivenciada pelos indígenas kaingang em uma cidade onde a política indigenista é precária e necessita ser reavaliada com urgência.

1 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

2 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

3 Orientadora. Mestranda em História pela UEPG. É professora da rede estadual de ensino do Paraná e coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA.

4 Co-orientadora. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do curso de Ciências Sociais da Faculdade Sagrada Família (FASF).

Paralelo 16°, onde está concentrada a maioria das populações do tronco Macro-Jê. (ROSA, 2002, p. 314)

Acontece que, ao longo dos anos, o povo Kaingang, pertencente à Família linguística Jê do Tronco Macro Jê, conviveu com processos de expropriação das suas terras, as quais lhe conferiam sobrevivência, acolá a destruição das florestas e campos que abriram espaço para as fazendas agropastoris e as cidades.

Dentro da bibliografia consultada, (teses, dissertações, relatos de viajantes, cronistas, documentos da Câmara Municipal de Ponta Grossa, entre outros), não consta que o município de Ponta Grossa, localizado no segundo planalto paranaense, nos Campos Gerais tenha sido região de ocupação do povo Kaingang, e sim, somente região de “passagem”.

Região de passagem, refere-se ao local em que se realizam os acampamentos temporários e tradicionais (WĀRE). São as sociedades que tem uma economia ancestral com base na caça, pesca e coleta de alimentos da natureza. Contudo, os KAIKANG se viram obrigados a aderir novos padrões que lhes foram impostos pelo colonizador e isso implicou diretamente em uma ressignificação do Wāre.

Cremos na pertinência do tema e na reflexão dos motivos pelos quais o “tropeirismo” seja explorado em grande escala nas academias e livros didáticos regionais em detrimento da contribuição e ancestralidade da presença de povos indígenas e quilombolas na região.

O movimento tropeirista, caracterizado como um ciclo econômico de longa duração, abrangeu um período que foi desde o fim do século XVII, quando não havia estradas, apenas trilhas ou caminhos abertos pelos nativos, até as primeiras décadas do século XX, quando teve início a implantação dos meios de transportes mais modernos, como por exemplo a ferrovia. (...) A temática envolvendo o tropeirismo se contextualiza e prolifera em diversos segmentos sociais e tem estimulado estudos sobre documentos de cartórios, acervos de museus temáticos, arquitetura de casas antigas em fazendas e centros urbanos, culinária, festas e diversos eventos relacionados ao folclore tropeiro. Essas iniciativas constituem fatos que renovam o apreço pela diversidade étnico-cultural e o reconhecimento da identidade social, as quais se integram às atividades da área da Educação, Turismo e Arte, estimulando assim a pesquisa científica e informações sobre o movimento tropeirista e a formação dos povoados e consequente cidades ao longo do caminho. (FRASSON; GOMES, 2010).

Desta forma, a relevância dos tropeiros é indis-

cutível historicamente, mas isso não justifica que nos textos e livros didáticos escolares a representação dos quilombolas seja comumente reduzida à escravidão e servidão (como nas ilustrações de Jean-Baptiste Debret), tampouco sejamos tentados a manter o pensamento, como bem coloca a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012), de que “as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino, e que, como dizia Varnhagen por razões diferentes, sua história se reduz estritamente à sua etnografia”. (CUNHA, 2012, p. 12)

Desta forma, o presente artigo tem por objetivo trazer à tona a pesquisa bibliográfica aliada à história oral, onde os dados coletados em entrevistas também foram apresentados, sendo imprescindíveis para a compreensão da realidade vivenciada pelos indígenas, assim como seus resultados e discussões.

A cidade de Ponta Grossa é local de passagem para população indígena transitória das aldeias da região.

As aldeias em que vivem são atualmente Terras Indígenas (TI's) demarcadas pelo Estado nacional que foram reconhecidas pelo poder político conforme prescreve a Constituição Federal de 1988, mas que em verdade se tratam de resquícios das suas terras originárias. Atualmente estes aldeamentos fazem parte das cidades de Ivaí, Cândido de Abreu e Turvo, cuja denominação é, respectivamente, Área Indígena Ivaí, Área Indígena Lote do Vitorino e Área Indígena Faxinal (ambas em Cândido de Abreu), e Área Indígena Marrecas. (BARROS; JUNIOR; BUZATO, 2012, p.147).

Estas famílias indígenas, ao se deslocarem em acampamentos temporários até este município, buscam vender seus artesanatos e caso não seja suficiente, complementam sua renda comercializando doces e balas nos sinaleiros, perturbando o olhar do “homem branco”.

Em 2010, no município de Ponta Grossa, engajados na perspectiva de que política indigenista tratava-se apenas em providenciar um “espaço” onde os indígenas de passagem pudessem ficar abrigados durante o acampamento temporário (Wāre), o poder público local implantou a primeira Casa de Apoio, mais popularmente conhecida como a Casa do Índio, aos indígenas que, tendo em vista a necessidade de sua readaptação de vida, permaneciam mais tempo na cidade.

Contudo, em Ponta Grossa a questão indígena é tratada pela sociedade e principalmente pela mídia local dualista, ora de forma a vitimizar os indígenas de passagem, ora tornando-os culpados, utilizando argumentos que promovem a higienização do espaço urbano.

Constatamos tal afirmação quando analisamos as manchetes publicadas nos jornais locais no que tange a presença indígena em Ponta Grossa, nos anos compreendidos entre 2010 a 2018: “Índios abandonados moram com ratos e baratas em Ponta Grossa”⁵, ou ainda: “Índios deixam 30 toneladas de lixo em mata nativa”⁶.

Evidenciando quão atual, pertinente e aparentemente sem solução permanecem as reivindicações Kaingang nos Campos Gerais, na data 27 de março de 2018, reuniram-se no município de Ponta Grossa, no Auditório do Colégio SEPAM, representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai), da Fundação de Assistência Social, procuradora do município, além do engenheiro urbano da Secretaria de Planejamento e representantes do Ministério Público Federal e da comarca de Ponta Grossa; membros do Conselho Tutelar e representantes indígenas da etnia Kaingang responsáveis pela administração voluntária da Casa de Apoio, entre outros participantes, a fim de discutir questões respeito da política indigenista local.

Engajados na investigação bibliográfica acerca do tema, na leitura de documentos e na percepção da forma como a mídia local faz juízo de valor acerca da questão, buscou-se aliar a História Oral com intuito de dar voz ao grupo minoritário de passagem no município de Ponta Grossa e na Casa de Apoio (da implantação ao encerramento – 2010 a 2018), grupo este que, analisado sob prisma conceitual de autores que versam a respeito se tratam de

[...] grupos vulneráveis, no que tange a duas problemáticas: a primeira diz respeito ao que se entende por (in) tolerância, e a outra, às questões ideológicas que perpassam um discurso que tem se tornado cada vez mais comum no Brasil, o discurso de ódio, com desdobramentos na esfera da ação, seja como desrespeito, seja como comportamento odioso. (CARMO, 2016, p. 2012).

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente reside em um Núcleo Habitacional do município e luta para sobreviver diante de um quadro adverso e seu companheiro, o indígena Adevanil, popularmente conhecido como Marciano, que fez questão em participar com seu relato. Ambos entendem que ao se permitirem contribuir com este trabalho, percebem no mesmo o caráter de fortale-

cimento de uma luta.

Assim, foram direcionadas questões que buscam compreender como o povo Kaingang se sente e é tratado na cidade (no recorte espacial desde a implantação da Casa de Apoio, 2010, até seu encerramento, 2018), acrescido aos motivos que os levaram a ampliar seu tempo de estadia no município, além da forma como se percebem diante do poder público local.

Foram realizadas duas entrevistas com os indígenas kaingang Fátima e Marciano, ambas foram gravadas em arquivo de áudio e posteriormente transcritas em sua integralidade.

Para dar suporte à história oral, a pesquisa bibliográfica foi amparada em documentos oficiais, artigos, teses, dissertações de diversos autores, entre eles Lucio Tadeu Mota, doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), que desenvolveu seus estudos e pesquisas na área de História indígena, além de aprofundar-se na antropologia e arqueologia referentes às populações indígenas no Sul do Brasil, principalmente sobre os povos Kaingang e Xetá.

O presente artigo será desenvolvido em três seções. A primeira descreve alguns aspectos do modo de vida do povo Kaingang de forma a contribuir para o entendimento e compreensão de sua cultura. Na segunda seção constam os procedimentos metodológicos, sujeitos e instrumentos de pesquisa, além dos preceitos básicos para o desenvolvimento do trabalho. No terceiro momento, são expostos os resultados e discussões, bem como a análise dos dados coletados em entrevistas, as quais são imprescindíveis para a compreensão da realidade vivenciada pelos indígenas em questão.

ALGUNS ASPECTOS DO MODO DE VIDA DO POVO KAINGANG

Em tempos remotos, aconteceu um dilúvio que cobriu todo o planeta Terra, que era habitado então pelos nossos antepassados. Somente o cume da Serra Krinjinjimbé (Serra do Mar) sobressaía-se da extraordinária inundação. Os Kaingang, Kaiurucré e Kamé nadavam em direção à Serra do Mar, cada um com um luminoso tição (pedaço de madeira acesa) entre os dentes. Os Kaiurucré cansaram, afundaram e lá pereceram. Os Kaingang, por sua vez, mesmo com dificuldade, atingiram o alto da serra Krinjinjimbé, uns estabeleceram-se no chão, outros nos ramos

5...Índios abandonados moram com ratos e baratas em Ponta Grossa (aRede.info, 18 de fevereiro de 2016 09:41). Disponível em: <http://m.aredo.info/ponta-grossa/38259/indios-abandonados-moram-com-ratos-e-baratas-em-pg>, acesso em 02 Out. 2018, às 17h.

6... Índios deixam 30 toneladas de lixo em mata nativa (aRede.info, 18 de abril de 2018 17:24). Disponível em: <http://m.aredo.info/ponta-grossa/210338/indios-deixam-30-toneladas-de-lixo-em-mata-nativa>, acesso em 02 de Out. 2018, às 17h30.

das árvores, já que não acharam outro lugar. Passaram-se vários dias sem que as águas baixassem. Sem nenhum alimento, os índios esperavam a morte. Foi daí que ouviram o canto de saracuras, que lançavam terra na água formando uma grande barreira de barro assentado. Logo as águas começaram a recuar. Os Kaingang clamavam às saracuras que se apressassem; estas redobram seus gorjeios e convidaram os patos para que as ajudassem na tarefa. Em pouco tempo, conseguiram formar uma planície espaçosa no monte, dando bastante campo aos Kaingang, com exceção daqueles que tinham se refugiado nas árvores: estes foram transformados em monitós ou macacos, e os Curutons, em caroias, macacos urradores (Bugio). As saracuras tinham começado seu trabalho do lado de onde sai o sol, essa é a razão pela qual os rios e arroios kaingang tomam seu curso na costa e desembocam no grande rio Paraná.⁷

De acordo com SILVA (2002, p. 190) são vários os etnólogos que ao longo dos anos concordam que existe um dualismo Kaingang, perceptível principalmente na organização social, que “se caracteriza pela existência de duas metades exogâmicas, patrilineares, complementares e assimétricas, designadas como Kamé e Kainru-kré”, ou seja, o dualismo Kaingang apresenta uma relação de “oposição e complementaridade um ao outro” (SILVA, 2002, p. 191).

Nimuendaju (1987, p. 122 *apud* SILVA 2002, p. 190) afirma que: “não apenas toda a tribo Kaingýgn, do Tietê ao Ijuhy, divide-se nestes dois clãs exogâmicos, segundo a sua ascendência paterna, mas toda a natureza”.

A partir da cosmovisão fica estabelecida a existência de pares heróis contrastantes, mas que se complementam entre si. E esse é um dos princípios fundamentais do Kaingang: a complementaridade entre opostos

[...] cuja abrangência engloba todo o cosmo, incluindo, entre outros, os elementos classificatórios no âmbito da natureza e de sua exploração, as relações entre os homens, a organização social e ritual do espaço, a cultura material, as representações sobre as características físicas, emocionais e psicológicas, as diferenciações de papéis sociais e os padrões gráficos representados em vários suportes. (SILVA, 2002, p. 192)

Ainda que existam consideráveis bibliografias, além de imensurável volume de documentos que não foram difundidos sobre os Kaingang, muito pouco se conhece acerca de seus ascendentes pré-históricos.

Durante o primeiro meio século, os índios foram sobretudo parceiros comerciais dos europeus, trocando por foices, machados e facas o pau-brasil para tintura de tecidos e curiosidades exóticas como papagaios e macacos, em feitorias costeiras. (MARCHANT, 1980 *apud* Cunha, 2012, p. 18).

Cunha (2012, p. 18) ainda complementa:

Com o primeiro governo geral do Brasil, a Colônia se instalou como tal e as relações alteraram-se, tensionadas pelos interesses em jogo que, do lado europeu, envolviam colonos, governo e missionários, mantendo entre si, como assinala Taylor, uma complexa relação feita de conflito e de simbiose.

Desta forma, o interesse da coroa deixou de ser o simples escambo com o povo local e passou a ser a mão de obra escrava, a ser transformada em canoieiros ou soldados que pudessem garantir a captura de mais indígenas.

Sabe-se que com o fim do Império e a instalação da República em 1889, os povos indígenas se viram obrigados a recriar uma nova maneira de lidar com o poder do Estado, tendo em vista a necessidade em garantir sua sobrevivência mesmo que isso implicasse em readaptação total de seus modos de vida tradicionais diante da nova condição política.

Passando através do Império e da República, a política indigenista foi sendo incorporada como um assunto importante a ser tratado pelo Estado. Contudo, o povo Kaingang, conviveu ao longo dos anos com processos de expropriação das suas terras que lhe conferiam subsistência, haja vista as florestas e campos de outrora, foram substituídos gradativamente pelas fazendas agropastoris e pelas cidades.

Conforme Tommasino & Almeida (2014, p. 27):

A partir da década de 1930, em uma escala crescente, os territórios kaingang foram ocupados por colonos brancos e o Estado, através de leis e decretos, passa a expropriar as terras indígenas para viabilizar a ocupação moderna em moldes capitalistas. O processo de redução das áreas ocupadas pelos Kaingang de forma geral se deu através de um conjunto de medidas conduzidas por interesses intersetoriais do Estado e de capitalistas (madeireiros, empresas colonizadoras e colonos).

A expansão da cafeicultura e das fazendas agropastoris avançava cada vez mais rumo aos postos, que eram as terras Kaingang já delimitadas. Não suficiente a drástica redução das terras, ainda era

7 Lenda Kaingang narrada pelo professor kaingang Dorvalino, adaptada pelo acadêmico Alex Sandro Maggioni Spindler e revisada pela Prof^a. Me. Rosemari Lorenz Martins. Disponível em: <http://multileituraskaingang.blogspot.com/2011/08/lenda-kaingang-origem-do-mundo-kaingang.html> acesso em: 30 Ago. 2018.

comum o desmatamento dentro e fora dos postos.

[...] os Kaingang recriaram seus territórios nos espaços dominados pela sociedade nacional através de várias estratégias pragmáticas. Tendo perdido a condição de livres, os Kaingang foram submetidos a várias políticas indigenistas ao longo da história, dos aldeamentos no governo imperial às políticas do período republicano com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Por ser uma experiência histórica recente, é possível perceber a heterogeneidade das respostas culturais dispostas lado-a-lado o ethos caçador-coletor e elementos novos adotados no processo de relacionamento com a sociedade brasileira em termos mais abrangentes. (TOMMASINO & ALMEIDA, 2014, p. 20).

Conforme Tommasino & Almeida (2014, p. 19) “essas perdas dos ecossistemas que garantiam sua economia de caça-pesca-coleta ocorreram gradativamente”, e desta forma, não é difícil imaginar que o povo Kaingang se tornou absolutamente refém do sistema de mercado branco e “a venda de cestaria nas cidades e mesmo a mendicância e a prostituição surgiram como alternativas complementares de sobrevivência”. (TOMMASINO & ALMEIDA, 2014, p. 29).

Na história recente, portanto, é possível identificar duas grandes perdas sofridas pelo povo Kaingang ambas são significativas e determinantes para alteração do seu modo de vida: a autonomia política e sequencialmente, aos poucos, a autonomia econômica.

Atualmente, ambas as perdas (autonomia política e econômica) fizeram dos Kaingang nada além de vítimas do sistema de mercado capitalista branco, tendo em vista que nele foram inseridos desde a conquista.

Trata-se de um retrocesso de grandes dimensões contra as sociedades indígenas em todos os aspectos. Ignora-se por completo que este grupo minoritário, ainda cresce e permanece vivendo confinado em minúsculos espaços demarcados, exacerbando os conflitos entre brancos e indígenas em função das “demandas por terras, ampliando significativamente a ocupação de grupos indígenas organizados nas cidades, cada vez mais produzindo «aldeias urbanas»” (TOMMASINO & ALMEIDA, 2014, p. 20).

Conforme Mota (2007, p. 51) o deslocamento e ocupação do grupo Jê (Kaingang) do Brasil central para o sul, realizou-se de forma a buscar a parença às regiões que ocupavam em seus locais de origem. Assim, se pode afirmar que, “após ocupar os planaltos de cerrados entre os rios Tietê e Parana-

panema eles iniciaram a ocupação dos Campos Gerais no Paraná” (MOTA, 2007, p. 51) e em meados do século XVIII, a partir das primeiras expedições coloniais dos territórios hoje conhecidos como paranaenses. Desse modo,

[...] foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: Koran-bang-rê (campos de Guarapuava); Kreie-bang-rê (campos de Palmas); Kampo-rê (Campo Erê - sudoeste); Payquerê (campos entre os rios Ivaí e Piquiri hoje nos município de Campo Mourão, Mamborê Ubatã e outros adjacentes); Minkrinierê (campos de Chagu, oeste de Guarapuava no município de Laranjeiras do Sul); campos do Inhoó (em São Jerônimo da Serra). E quando da ocupação da região norte e oeste do Paraná nos anos 30 a 50 do século XX, os Kaingang, que já estavam aldeados em São Jerônimo da Serra e Apucarantina, circulavam pelas matas existentes caçando, coletando e pescando nos rios Tibagi, Pirapó, Ivaí, Piquiri e seus afluentes. (MOTA, 2007, p. 51).

DIREITOS INDÍGENAS: OS KAINGANG EM BUSCA DE ESPAÇO NOS CAMPOS GERAIS

Os três documentos originários da Câmara Municipal de Ponta Grossa datados do século XIX que foram analisados sob o prisma conceitual de Mota (1995), versavam sobre as reivindicações por direitos dos indígenas Kaingang então residentes no município de Ivaí (a 100 quilômetros aproximadamente de Ponta Grossa).

Os Kaingang, ao constatarem que seus territórios estavam sendo cada vez mais ocupados pelos brancos vindos do leste e tornando seus recursos cada vez mais escassos, perceberam a necessidade em explicitar às autoridades seu desejo de se fixar em algum local da região do Alto Ivaí, cuja área de abrangência é definida pela Unidade Hidrográfica do Alto Ivaí e está situada no segundo e no terceiro planalto paranaense (mapa 1).



Mapa 1 - Localização da Bacia do Alto Ivaí. Fonte: SEMA, 2010.

Para tanto, as lideranças kaingang apresentaram as reivindicações do seu povo, aos vereadores do maior núcleo urbano próximo, ou seja, Ponta Grossa.

Considerando que todos os documentos se referem a algum fato ou circunstância, os documentos da Câmara Municipal de Ponta Grossa relatam o comparecimento dos caciques Kaingang Paulino e Felisbino, da localidade de Porteirinha e Barra Vermelha, distante 15 léguas da cidade, junto a ela para solicitar terras, ferramentas e equipamentos para o fabrico de derivados de cana de açúcar. (MOTA, 1995, p. 147)

Sob a ótica da hermenêutica contemporânea, a análise de Mota (1995), leva a crer que as ações dos indígenas Kaingang, na verdade, foram políticas que visavam a garantir sua sobrevivência,

pois era necessário colocar para os dirigentes da sociedade envolvente dos Campos Gerais que eles estavam dispostos a se fixarem, e só se suas vidas fossem baseadas na agricultura isso poderia acontecer (MOTA, 1995, p. 152).

Contudo, para a vereança pontagrossense da época, sob a análise de Mota (1995, p. 151) “a visita e as reivindicações dos índios é vislumbrada como uma possibilidade de aumentar sua capacidade expansionista”, uma vez que, se pudessem certificar que os indígenas fossem reunidos em único território se dedicando à agricultura, por exemplo, não

haveria a necessidade de deslocamento dos grupos para outras terras, assegurando às suas próprias. Por esta razão, se empenharam em garantir junto ao Presidente da província do Paraná, em atender as demandas dos Kaingang.

Refletindo sob este ponto de vista, a discussão atual sobre as reivindicações, modo de vida e mesmo a política indigenista da comarca de Ponta Grossa não poderia ser mais pertinente. Principalmente quando neste momento pode-se complementar com a riqueza da História Oral, à investigação bibliográfica, à leitura de documentos e à percepção da forma como a mídia local trata a questão.

ESCOPO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme mencionado no início deste artigo, a pesquisa deste trabalho buscou contemplar de forma complementar através da pesquisa bibliográfica e da História Oral a maneira como a indígena Kaingang Fatima e seu companheiro Adevanil, mais conhecido como Marciano, se sentem enquanto moradores e população temporária na cidade de Ponta Grossa, acrescidos aos motivos que os levaram a ampliar seu tempo de estadia (Wäre) no município e como se percebem diante do poder público local.

Assim, a bibliografia consultada possibilitou o en-

tendimento da situação em que tem vivido não apenas os entrevistados, mas também todo o povo kaingang, uma vez que, para Pizzaniet et al (2012, p. 54)

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

É incontestável a imprescindibilidade da pesquisa bibliográfica para o todo da pesquisa, até porque, segundo Lima e Miotto (2007):

quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA E MIOTTO, 2007 apud PIZZANI et al, 2012, p. 64).

A fim de enriquecer a investigação científica, optamos pela combinação de técnicas de pesquisa bibliográfica (ou fontes secundárias) e da História Oral:

É termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. A História oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destas tradições, mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo. (QUEIROZ, 1988, p. 19 apud RIGOTO, 1998, p. 118).

A História Oral tem sido utilizada em larga escala por historiadores, antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais que decidem pela perspectiva qualitativa, a fim de atingir os objetivos de suas pesquisas. Para a Historiadora e mestre em Antropologia Social, Verena Alberti, a História Oral:

É um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes versões e testemunhos. (ALBERTI, 1989, p. 1-3)

Sob o prisma de que a oralidade antecede à escrita, é irrefutável sua relevância à pesquisa no campo das

ciências sociais. Para Magalhães & Oliveira (2014, p. 4):

[...] como a história é uma ciência que traz em si a responsabilidade de perpetuar os fatos que acontecem no cotidiano da vida, reconhece que as formas de preservação e transmissão desse saber têm sua guarda em “lugares de memória”, e que, embora cada vez mais isso tenha sido confiado a arquivos, museus, monumentos patrimoniais, instituições, salas de cultura, o primeiro deles é a própria mente dos sujeitos históricos, onde tudo ocorre de forma única e insubstituível, embora invisível.

No que concerne à metodologia adotada, a abordagem é qualitativa, desta forma, os dados foram levantados a partir da pesquisa bibliográfica e complementados com a História Oral.

As entrevistas⁸ com ambos os indígenas já mencionados, foram realizadas através da saída de campo ao Núcleo Habitacional Londres em Ponta Grossa, onde atualmente residem ambos os indígenas, em condições absolutamente adversas.

Vivemos só com a bolsa que eu ganho da faculdade de Enfermagem que eu faço na UEPG, mais ou menos 950 reais por mês. Como a Casa do Índio fechou, hoje pagamos 500 reais de aluguel, pois eu preciso terminar os meus estudos. Às vezes dá vontade de desistir de tudo, mas penso que não posso parar porque preciso ajudar minha comunidade. Tenho que dividir o dinheiro da bolsa, ainda tem água, luz, alimentação, leite e fralda pro nenê. Tenho 3 filhos. O pequeno mora comigo aqui, os outros dois moram com minha mãe na aldeia em Faxinal. Ainda preciso mandar um dinheirinho pra ajudar eles lá, sabe? Esses dias eu fui vender balainhos no Terminal Central, pois não tinha dinheiro nem pra comprar o gás. Mas a maioria das pessoas já olha com cara feia. Não entendo porque. Precisamos trabalhar pra sobreviver. Não támo fazendo nada de errado. As coisas são muito difíceis por aqui. Alguns ajudam a gente. Outros não.” (ENTREVISTA ORAL).⁹

A metodologia da História Oral, segundo ATAÍDE (2016, p. 148), passa ser considerada de imensurável riqueza na coleta dos dados, tendo que vista que:

[...] atribui importância aos sujeitos e as suas histórias, na construção e reconstrução de suas trajetórias de vida. Por seu intermédio são registrados fatos para explicar o presente, o que, na contemporaneidade, assume um lugar de destaque e se legitima no âmbito das ciências humanas e sociais. (ATAÍDE, 2016, p. 148).

Para MASSONI:

Ao longo dos séculos XIX e XX, percebemos um movimento de transformação nessa postura, com um viés fortemente antropológico, através da mudança no conceito de cultura, uma vez que o homem

8 Mediante termo de doação e de compromisso de uso de fonte, baseado no Cap. II Direitos da personalidade, do Código Civil brasileiro.

9 Depoimento de FÁTIMA KOYO LUCAS, coletado pelos autores da pesquisa em Ponta Grossa, 20 Set. 2018.

comum e seu cotidiano, até então esquecidos, passaram a integrar o escopo de estudo da academia, assim como sujeitos, grupos sociais e comunidades antes taxados de “incultos” (MASSONI, 2017, p. 36)

A entrevista foi conduzida através de perguntas pré-estabelecidas e respostas transcritas de forma fidedignas, posteriormente analisadas dentro do contexto da pesquisa bibliográfica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As famílias indígenas Kaingang que vêm até o município de Ponta Grossa, de acordo com relato oral da indígena Fátima, são em sua grande maioria oriundas das Terras Indígenas de Faxinal, em menor número de Manoel Ribas e Ortigueira.

Trata-se de população transitória que vive em acampamentos temporários e que objetiva principalmente angariar recursos econômicos para suas aldeias com a venda de seus artesanatos (balaies, cestos, filtros dos sonhos¹⁰) e nos últimos tempos complementam a renda com o comércio de balas e doces nos semáforos.

Se a ancestralidade da etnia Kaingang é classificada como “caçador-coletor”, percebe-se então a resignificação dos acampamentos temporários, onde outrora viviam da prática “da caça, pesca e coleta e tinham territórios imensos e repletos de alimentos” (TOMMASINO & ALMEIDA, 2014, p. 22). Hoje, buscam garantir a sobrevivência através do comércio diversificado no meio urbano, cada vez mais estendendo seu tempo de permanência na cidade, já que percebem seus artesanatos desvalorizados no valor do mercado capitalista branco:

tudo tá subindo de preço e os artesanato não. Então quando a gente oferta o cesto de ropa por 50, eles não quer comprar, então o preço máximo que dá pra fazer é 30. Se venderem 10, dá 300, mas ainda tem a passagem que é cara e não vem uma só pessoa, vem a família, então é por isso que eles fazem mais e ficam mais tempo na cidade, de 90 dias, até mais tempo”. (ENTREVISTA ORAL)¹¹

A partir do ano de 2010, com a inauguração da Casa de Apoio ao Índio, fatores como as intempéries faziam com que algumas famílias indígenas oca-

sionalmente constituídas por mulheres gestantes, ou mães com crianças pequenas, elegessem como melhor possibilidade pernoitar na Casa, tendo em vista a mínima comodidade que ela proporcionava (teto para abrigar das chuvas, por exemplo, além de água encanada, não muito mais que isso).

A situação e as dificuldades enfrentadas na Casa de Apoio durante os anos de funcionamento (2010-2018), foram descritas pela indígena kaingang Fátima:

Foi difícil porque vinha índio de três localidade, Faxinal, Manoel Ribas e Queimadas de Ortigueira, para morar na casa. Até na limpeza era difícil, porque tinha uns que chegavam cansados e tinha vez que até mesmo eu fazia janta pra eles, porque tinha uns que traziam carne, aí eu falava pra eles o que tinha que fazer e o que não devia de fazer, que era sobre a bebida alcoólica, não consumir bebida alcoólica, não maltratar mulher, não bater na mulher e daí eles concordavam bem e daí assim, a gente trocava ideias, que eles queriam que fosse feito a gente ia conversando, porque na Casa, quando nos entramos tinha só aquelas beliches e os cobertores. Material de cozinha não tinha nada, tinha só duas panelas e uma panela de pressão grande e sem tampa ainda, eu tive que colocar lá meu fogão de quatro bocas e todo mundo cozinhava e esperava os outros comer pra poder chegar e daí com essa questão, as duas comunidades não se acertaram, que daí uma comunidade tinha que esperar a outra terminar de cozinha pra daí começa e uns acabava indo comer altas horas. Cada comunidade tinha que trazer sua comida, agora, se a comida viesse pela prefeitura, um só cozinhava pra todo mundo. Ía ser mais fácil. (ENTREVISTA ORAL)¹²

Durante esse mesmo período, Fátima ainda esclareceu que alguns grupos optavam manter seus acampamentos (Wäre) no entorno do Terminal Rodoviário, como há mais de 20 anos já vinham fazendo (conforme relatos da História Oral), tendo em vista que ali, estavam próximos às matas, às taquaras, onde é possível confeccionar seu artesanato, e, muito além, poderiam produzir o fogo, e manter acesa a chama da cultura, “daquele que está vivo” (LUCAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encerramento da Casa de Apoio ao Índio de Ponta Grossa no ano de 2018, e que permanece fe-

10 Não foi encontrada uma definição científica para este objeto, contudo, sabe-se que se trata de um artefato xamânico que teve origem entre os índios norte-americanos, mais especificamente na tribo Ojibwa. O objeto produzido com aros orgânicos e trançado com teias de linha, tem por função, filtrar a energia negativa, impedindo que esta alcance àquele que o possui. artefato xamânico que teve origem entre os índios norte-americanos, mais especificamente na tribo Ojibwa. O objeto produzido com aros orgânicos e trançado com teias de linha, tem por função, filtrar a energia negativa, impedindo que esta alcance àquele que o possui.

11... Depoimento de ADEVANIL KREGVAJ LOURENÇO, Vulgo: MARCIANO, coletado pelos autores da pesquisa em Ponta Grossa, 20 Set. 2018.

12...Depoimento de FÁTIMA KOYO LUCAS, coletado pelos autores da pesquisa em Ponta Grossa, 20 Set. 2018.

chada até o momento de finalização desta pesquisa, leva a crer que tenha findado a única política indigenista presente na cidade, ou seja, o abrigo aos grupos indígenas que optassem lá pernoitar.

Se ao longo da história, aos povos indígenas foi imposto o sistema de expropriação de suas terras, o encerramento abrupto da Casa de Apoio, fez com que muitos Kaingang transitórios se sentissem desamparados e expropriados, inseridos de certa forma em um ciclo intermitente e desafortunado quando se faz a comparação dos tempos da colonização aos dias atuais.

Percebe-se, a partir da revisão bibliográfica realizada e dos documentos oriundos da Câmara de Ponta Grossa analisados por Lucio Tadeu Mota, que há séculos o Kaingang busca meios e modos de sobreviver na região dos Campos Gerais.

Uma vez que seus territórios de caça-pesca-coleta, paulatinamente se transformaram principalmente em cidades e fazendas agropastoris, o povo Kaingang ressignificou seus acampamentos temporários e hoje, constantemente nos deparamos com muitas famílias indígenas que vivem sobretudo da venda de seus artesanatos e da comercialização de balas e doces nos semáforos.

A possibilidade de complementar a pesquisa bibliográfica com a história oral através das entrevistas com os dois indígenas da etnia Kaingang, dá voz à população que está à margem do sistema e desconhece sua cultura:

Porque quanto mais ter alguma coisa dos kaingang, mais melhor... porque eles só tem dos Guarani, dos Tupi-Guarani. Dos Kaingang não tem nada nos livro. Então eu acho melhor divulga pra mais gente conhecer a realidade dos Kaingang. (ENTREVISTA ORAL)¹³

Neste sentido, a história oral corrobora muitos dos dados bibliográficos pesquisados, incentivando a discussão no âmbito político e social sobre os possíveis rumos da presença indígena no município de Ponta Grossa.

Com este trabalho foi possível contribuir de alguma forma para manter acesa a chama da cultura “daquele que está vivo”, já comentado durante o artigo. Não são apenas minorias, taquaras e artesanatos, mas seres humanos que pensam, sentem, fazem história e que vivem frequentemente marginalizados em uma sociedade que de certa forma contribuiu para que se configurasse tal situação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História Oral: A Experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BARROS, Solange Aparecida Barbosa de Moraes. OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. BUZATO, Luiz Fernando Taques Fonseca. Reflexões acerca das consequências do contato entre índios e não índios no Brasil: o caso dos índios da cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná. **Barranquilla, Revista Memórias**, 2012, n. 18, p. 115-155. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/4364/2960>> Acesso em 14/10/2018 às 09h39min>.

BUZATO, Luiz Fernando Taques Fonseca. **Proteção social às crianças indígenas no município de Ponta Grossa – Paraná: Possibilidades e limites no campo da representação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/337/1/Luiz%20Fernando%20Taques%20Fonseca%20Buzato.pdf>> Acesso em 10/10/2018 às 15h14min.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil história, direitos e cidadania**. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35025.pdf>> Acesso em 05/10/2018.

DARAHEN, Gabriela Campos. COSENTINO, Milena Callegari. CÂNDIDO, Gabriel Vieira. Massimi, Marina. O uso da história oral na Psicologia: percepção de experiências individuais. Rio de Janeiro, **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2014, v. 14, n. 3, p. 1039-1053. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n3/v14n3a19.pdf>> Acesso em 15/10/2018.

LOURENÇO, Adevanil Kregvaj. **Entrevista concedida à Michelly Bohatch Markowcz e Vilson Luis Markowcz**. Ponta Grossa, 20 Set. 2018.

LUCAS, Fatima Koyo. **Entrevista concedida à Mi-**

13 Depoimento de FÁTIMA KOYO LUCAS, coletado pelos autores da pesquisa em Ponta Grossa, 20 Set. 2018..

chelly Bohatch Markowcz e Vilson Luis Markowcz. Ponta Grossa, 20 Set. 2018.

MOTA, Lucio Tadeu. As populações indígenas Kaio-wá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/ Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais. Dourados, **Revista de História**, 2007, v. 9, n. 16, p. 47-72. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/40>> Acesso em 08/08/2018.

NOELLI, Francisco Silva. MOTA, Lúcio Tadeu & NOVAK, Éder da Silva, Os Kaingang do Vale do Ivai – PR. História e relações interculturais, Maringá, EDUEM, 2008, 190pp. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2011, v. 54 n° 2. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/39659/43154>> Acesso em 10/08/2018.

PIZZANI, Luciana. SILVA, Rosemary Cristina da. BELLO, Suzelei Faria. HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A Arte da Pesquisa Bibliográfica na busca do Conhecimento. Campinas, **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, 2012, v.10, n.1, p.53-66. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em 14/10/2018.

QUEIROZ, M.I.P. (2008). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: C.T. Lucena, M.C.S.S. Campos, & Z.B.F. Demartini (Orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz.** (p. 35-77). São Paulo: CERU, Série 2, n° 10, 2008.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Uri e Wáxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang. Porto Alegre, **Horizontes Antropológicos**, 2002, v. 8, n. 18, p. 313-321. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000200017&lng=en&nrm=iso> Acesso em 12/09/2018.

REIS, Elisangela Alves. BARBOSA, Rosimari Bueno. A representação do índio no livro didático. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM.** Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

SILVA, Sérgio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. Porto Alegre, **Horizontes Antropológicos**, 2002, v. 8, n. 18, p. 189-209. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000200017&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15/09/2018.

TOMMASINO, Kimiye. Os novos acampamentos (Wäre) Kaingang na cidade de Londrina: mudança e persistência numa sociedade Jê. Londrina, **Revista Mediações**, 1998, v. 3, n. 2, p. 66-71. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9310/8000>> Acesso em 22/08/2018.

TOMMASINO, Kimiye. ALMEIDA, Ledson Kurtz. Territórios e territorialidades kaingang: a reinvenção dos espaços e das formas de sobrevivência após a conquista. Dossiê – estudos sobre as sociedades Jê (Kaingang e Xokleng) no sul do Brasil. Londrina, **Revista Mediações**, 2014, v.19. n. 2, p. 18-42 Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/20694/15761> Acesso em 10/08/2018.



Palavras - chave:

Habermas; Rüsen; Interesses.

TEORIA DO CONHECIMENTO E TEORIA DA HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E RÜSEN

João Elter Borges Miranda ¹
Willian Cipriani Barom²

INTRODUÇÃO

No presente trabalho problematizaremos os pontos de contato entre a proposição de Rüsen para o fundamento da constituição da ciência histórica e a teoria do conhecimento habermasiana, mais especificamente a teoria dos interesses cognitivos presente nesta, e que versam sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas.

Para realizar essa problematização, num primeiro momento realizaremos uma breve contextualização recuperando os principais constructos que versam sobre a razão nos séculos XIX e XX, com enfoque em Kant, Nietzsche, Adorno e Horkheimer. Em seguida, refletiremos a respeito das principais proposições de Habermas para a razão e, em consequência, para a teoria do conhecimento. Para tanto, analisaremos as publicações de comentaristas, além das obras originais deste pensador alemão (HABERMAS, 2000, 2012a, especialmente *Conhecimento e Interesse*). A seguir, realizaremos a nossa análise sobre os pontos de contato entre Habermas e Rüsen, tendo como fio condutor o fundamento “interesses”, conceito presente na teoria do conhecimento habermasiana e na teoria da história rüseniana. No que concerne os trabalhos de Rüsen, analisaremos o *Razão Histórica*, o qual é o primeiro volume de sua trilogia intitulada *Os Fundamentos da Ciência Histórica*; daremos enfoque na matriz disciplinar da ciência histórica formulada por este historiador.

É preciso considerar que Rüsen é um pensador eclético. Tendo em vista isto, ressaltamos desde já que não estamos afirmando aqui que as reflexões dele sobre a constituição da ciência histórica são toda e completamente de origem habermasiana. O que nos propomos aqui, frisamos, é nada além de apontar proximidades entre os dois autores, que Wiklund (2008, p. 42), Cerri (2011, p. 63), Duarte da Silva (2000, p.158) e Barom (2017, p. 72) já afirmaram que existem.

Vale ressaltar também que apontar contatos entre autores, especialmente grandes pensadores como é o caso de Habermas e Rüsen, é sempre um exercício problemático, pois, não raro, acabamos vendo-o no aspecto da obra que queremos. Por isso, é inerente o caráter provisório do resultado da presente pesquisa, cuja plausibilidade precisará ser confirmada. As-

Resumo: No presente artigo realizaremos uma breve análise com o objetivo de verificar uma possível aproximação entre as reflexões de Jörn Rüsen, acerca do processo constituição do conhecimento histórico, com as proposições habermasianas para uma teoria da história pautada pelo agir comunicativo. Wiklund (2008, p. 42), Cerri (2011, p. 63), Duarte da Silva (2000, p.158) e Barom (2017, p. 72) já afirmaram que existem pontos de contato entre a teoria da história rüseniana e a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, porém, aqui objetivamos aprofundar essa hipótese analisando os fundamentos propostos pelo historiador alemão para a constituição do conhecimento histórico, o qual estabelece como ponto de partida o princípio “interesses”; a reflexão nossa versará comparando essa teoria com a teoria do conhecimento de Habermas, o qual estabelece uma relação com o objeto a partir do telos da linguagem estratificado na interação entre sujeitos. Vale ressaltar que entendemos que as origens do pensamento rüseniano não são todas de fonte habermasiana, tratando-se somente de alguns pontos de contato entre ambos pensadores..

1 Graduado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: recapiari636@gmail.com

2 Orientador. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

sim, ressaltamos que o presente trabalho não tem, obviamente, o intuito de esgotamento das críticas à Habermas e à Rösen. O propósito é demonstrar o possível entrelaçamento crítico na obra de Rösen [Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica], com a conceituação epistemológica da teoria do conhecimento fundamentada por Habermas.

Dessa forma, o presente trabalho refletirá sobre a contribuição da teoria do conhecimento de Habermas no desenvolvimento da teoria da história de Rösen. Partiremos do pressuposto de que uma teoria não é um “livro de receitas” (RÖSEN, 2007a, p. 13) e entendemos que a nossa discussão é apenas uma interpretação acerca de uma possível influência de Habermas sobre o pensamento de Rösen. Considerando isso, faremos a análise tendo clareza de que “pensar os aspectos formativos de uma teoria é mergulhar num conjunto de tradições que possibilita perceber as inovações e o conjunto processual do desenvolvimento do conhecimento histórico” (SOUZA GOMES, 2012, p. 171). Sem esse caminho epistemológico, seria difícil relacionar ambos sem caricaturar a complexidade da crítica dos dois.

A TEORIA DO CONHECIMENTO HABERMASIANA

Habermas realiza uma análise dos trabalhos da primeira geração da teoria crítica, através da qual busca, como disse a filósofa Kátia Rocha Salomão, “promover um resgate da razão nos moldes do projeto da Aufklärung – que era a condição sine qua non da possibilidade do homem [sic] emancipar-se” (ROCHA SALOMÃO, 2008, p. 9). Noutras palavras, a razão inserida nesse “projeto de esclarecimento era a condição de atingir a maioridade (Mündigkeit); ou seja, ter autonomia, libertando-se dos grilhões fundidos com a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (BORGES MIRANDA e BAROM, 2018a, p. 194).

Nietzsche, analisando o projeto da Aufklärung, “acabou por identificar a razão kantiana com a do-

minação, atacando a dicotomia kantiana do mundo sensível e do não-sensível, mas não nega o Aufklärung” (BORGES MIRANDA e BAROM, 2018a, p. 195):

Este Esclarecimento nós devemos agora leva-lo adiante – sem nos afligir com o fato de que houve uma “grande revolução” e, por sua vez, uma “grande reação” contra ele, e mesmo que ainda há: são de fato apenas jogos de ondas, em comparação com a verdadeira inundação, em que nós boiamos e queremos boiar (NIETZSCHE, 1983, p. 178).

Entretanto, como já apontamos (BORGES MIRANDA e BAROM, 2018a, p. 195), “o esclarecimento é levado adiante por Nietzsche num sentido diferente de Kant”, pois para aquele, “a modernidade não detém mais o senso da virtú renascentista e da autenticidade, haja vista a incapacidade do indivíduo [...] de significar as experiências”. Pode-se entender que a origem dessa deve-se a uma aceleração do processo histórico³

Diante dessa constatação, o projeto de Aufklärung passa a ser rejeitado por Nietzsche. “Com Nietzsche, o iluminismo atingiu um novo patamar de reflexividade: voltou-se contra si mesmo e passou a denunciar a própria razão” (ROUANET, 1987, p. 334). Adorno e Horkheimer, geração de filósofos posteriores a Nietzsche, concordam com a análise nietzschiana. Adotam, consequentemente, o seu binômio razão imbricado a dominação.

Para Adorno e Horkheimer o conceito de aufklärung traz consigo uma “razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipatório original, transformando-se em seu contrário: a razão instrumental, o controle totalitário da natureza e a dominação incondicional dos homens [sic]” (FREITAG, 1986, p. 35).

Além de renegar o ideal de esclarecimento, Adorno e Horkheimer querem entender o porquê do “homem moderno [sic], em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 11). “Habermas busca apreender criticamente a reflexão desses

3 Segundo Penna, a historiografia, especialmente a que parte de uma perspectiva teórica de cunho marxista, propõe a tese de que o processo de aceleração das transformações do processo sócio histórico inicia-se com a Primeira Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Tem início nesse período e se intensifica no XIX, ao ponto de o XX ser compreendido por Hobsbawm como a ‘Era dos extremos’. Foi um processo de mudança não só na velocidade com que as coisas se transformam, mas também nas percepções do tempo e da história. Antes dessas duas revoluções, não se acreditava numa ruptura com o passado. Isto é, as pessoas acreditavam que suas vidas seriam basicamente semelhantes às dos seus antepassados. As revoluções inseriram o coeficiente de mudança na consciência histórica delas. Paulatinamente, o tempo deixa de ser concebido como estático e tudo aparenta acontecer mais rapidamente (PENNA, 2015, p. 81-83 apud BORGES MIRANDA e BAROM, 2018, p. 195). Assim como Penna, Giddens compreende que “as civilizações tradicionais podem ter sido consideravelmente mais dinâmicas que outros sistemas pré-modernos, mas a rapidez da mudança em condições de modernidade é extrema. Se isto é talvez mais óbvio no que toca à tecnologia, permeia também todas as outras esferas” (GIDDENS, 1991, p. 15).

dois frankfurtianos ao esclarecimento do movimento promovido principalmente por Kant no século XVIII, com o objetivo de transportar a *Aufklärung* para o mundo contemporâneo” (BORGES MIRANDA e BAROM, 2018a, p. 1997). Assim, ele vai na linha contrária dos principais filósofos da Escola de Frankfurt, pois, “motivado pelo desejo de uma razão capaz de promover a autonomia, na velha roupagem no sentido do projeto de *Aufklärung*, em que é capacitada da força libertadora, [Habermas] percebe ser necessário realizar um olhar ulterior a tal momento da malgrada identificação [razão e dominação]” (ROCHA SALOMÃO, 2008, p. 9). Para tanto, Habermas adota um conceito de razão pautado pela pragmática do agir comunicativo entre sujeitos, processo em que o telos da ação é a linguagem:

Pressupõe a linguagem como um meio de entendimento [...] em que falantes e ouvintes se referem, a partir do horizonte pré-interpretado pelo mundo da vida, simultaneamente há algo no mundo objetivo, social e subjetivo, a fim de negociar definições das situações que possam ser compartilhadas por todos (HABERMAS, 2012a, p. 34).

Dessa maneira, Habermas rompe com a filosofia da consciência, propondo uma teoria do conhecimento que não se baseia no paradigma do sujeito monológico, pressuposto que entende a relação do indivíduo com o objeto como sendo de mão única. Quando constata que a filosofia da consciência está esgotada, Habermas entende que a relação sujeito-objeto também não atende mais às necessidades epistemológicas do seu tempo, pois trata-se de uma relação monológica em que, diferentemente da relação intersubjetiva, não há entendimento recíproco.

Dialogando com a psicanálise freudiana, Habermas desenvolve uma teoria do conhecimento que possa resgatar a autorreflexão e a subjetividade no processo científico, que foram deixados de lado pelo objetivismo dos positivistas fundamentado na matematização e exatidão. A psicanálise, enquanto ciência subjetiva que se desenvolve na sua dupla face consciente e inconsciente, possibilita à Habermas trazer a subjetividade para dentro da racionalidade. Ele argumenta que:

A psicanálise é, para nós, relevante como único exemplo disponível de uma ciência que reivindica metodicamente o exercício auto-reflexivo. Com o surgimento da psicanálise abre-se, através do caminho peculiar à lógica da pesquisa, a perspectiva de um acesso metodológico a esta dimensão disfarçada pelo positivismo (HABERMAS, 1982, p. 233-234).

Logo, “Habermas critica a estrutura das ciên-

cias objetivistas que negam a autoreflexão como um elemento fundante da construção do conhecimento, tendo em vista que todo conhecimento constitui numa objetividade a partir de interesses” (SOARES DE MEDEIROS & BRAGA MARQUES, 2003, p. 3). Para Habermas, os interesses têm o papel de guia do conhecimento, apontando o horizonte, o caminho, a direção, sendo assim os a priori do conhecimento. Nas palavras dele, os interesses são “as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana” (HABERMAS, 1982, p. 217). Considerando que, inerente aos interesses, está a ação, pode-se dizer que “todo conhecimento que traz subjacente um interesse é, em si, consequência de uma ação interessada” (SOARES DE MEDEIROS & BRAGA MARQUES, 2003, p. 13), que se dá mediante à comunicação entre os sujeitos, tendo em consequência a linguagem como categoria central.

Tendo em vista que os interesses estão por trás do processo de conhecer, como ponto de partida e guia diretiva a priori do conhecimento, conclui-se que para Habermas é cabível ao projeto moderno da *Aufklärung* os interesses dos sujeitos pela emancipação.

Habermas escreve a obra *Conhecimento e Interesse* para contraargumentar não só a primeira geração da Escola de Frankfurt, especialmente Adorno e Horkheimer, mas também o neopositivismo popperiano. Enquanto Popper e seus discípulos seguem a tradição objetivista, Habermas resgata, dialogando com a psicanálise, a subjetividade do sujeito para o interior da teoria do conhecimento. Enquanto Adorno e Horkheimer questionam o projeto da *Aufklärung* apontando os desencontros que os produtos da racionalidade instrumental, isto é, as grandes transformações científicas, tecnológicas e, sobretudo, culturais, Habermas propõe que subjaz todo processo de conhecimento os interesses dos sujeitos, não sendo o conhecimento o verdadeiro responsável pelos eventos trágicos que marcaram o longo século XX, e sim os a priori do conhecimento. É como a parábola do martelo e o assassinato, que busca mostrar que o mesmo objeto pode construir e matar, mas aponta que a culpa da morte não está no objeto, no martelo, mas sim nas mãos de quem o usou. No mesmo sentido, a causa dos eventos ocorridos no mundo moderno, como o Holocausto, não está no conhecimento que propiciou a construção das câmaras de gás, mas sim no interesse por trás desse conhecimento científico.

RÜSEN E A TEORIA DO CONHECIMENTO HABERMASIANA

Assim como Habermas, Rüsen também parte da premissa de que em todo processo de construção do conhecimento há a priori o interesse cognitivo do sujeito. Os interesses, para o historiador, ensinam extrair do passado um “sentido para o presente” através da interpretação realizada a partir das “carências de orientação”; tendo claro que “a satisfação de determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências” (RÜSEN, 2001, p. 57). Ou seja, o processo de constituição do conhecimento histórico, para Rüsen é resultado, em primeiro lugar, das carências de orientação, as quais “se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado” e são o primeiro fator de um processo que envolve cinco fatores, ordenados por ele em sua matriz disciplinar (RÜSEN, 2001, p. 34).

Tendo em vista as inúmeras perspectivas e estratégias de pesquisa que se formou na ciência histórica ao longo do século XX, Rüsen propõe que o método histórico deveria levar em conta essas múltiplas correntes historiográficas, que estão em constante comunicação, de modo a possibilitar a assimilação dessa pluralidade e permitir a percepção dos princípios que lhes é comum (RÜSEN, 2001, p. 27).

Rüsen não é pioneiro que objetiva entender em sua completude a operação historiográfica. Como foi dito na introdução, em outras formulações buscou-se essa visão de conjunto, mas, faziam-na à maneira de um manual, através de uma estrutura enciclopédica, criando ao fim uma compartimentação estéril por justaposição de disciplinas históricas diferentes. Segundo Rüsen, “à maneira de um manual, ela difundiu os resultados obtidos até então pela pesquisa histórica e fixou, ao mesmo tempo, os critérios determinantes dessa pesquisa, as regras da historiografia e, de forma esquemática, a história do pensamento histórico e de sua historiografia” (RÜSEN, 2001, p. 28).

Considerando o avanço do número de subáreas presentes na ciência histórica, segundo Rüsen a apresentação enciclopédica da ciência histórica se tornou problemática, pois esse *modus operandi* para a reflexão da produção do conhecimento histórico com o objetivo de vislumbrar em seu conjunto a ciência histórica, contra arrestaria a teoria da história ao deparar-se com a aceleração da produ-

ção e da pluralização dessa ciência. Nas palavras de Rüsen, isso aconteceria porque:

Os princípios do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, não são recuperados com clareza na pesquisa e na historiografia. Eles estão mesclados num mundaréu de formas de pensar a história, de abordagens metódicas, apresentações historiográficas, intenções e finalidades veladas ou explícitas, não raro controvertidas – em suma, em uma grande diversidade de manifestações empíricas (RÜSEN, 2001, p. 20).

A teoria da história ficaria, conseqüentemente, envolveria a ciência histórica numa roupagem ultrapassada. Como “não se devem perder de vista, na multiplicidade dos conhecimentos obtidos pela ciência da história e na variante dos recursos metódicos, procedimentos de pesquisa e técnicas de exposição por ela desenvolvidos, os fatos gerais e fundamentais do pensamento histórico” que constituem a ciência histórica, é preciso realizar uma abordagem panorâmica diversa do modelo enciclopédico (RÜSEN, 2001, p. 28).

Para tanto, o projeto de Rüsen busca, num alto grau de abstração, criar uma teoria da história que possibilite uma visão de conjunto da ciência histórica, investigando os princípios presentes em todos os estudos históricos, de modo que todo o volume do que a ciência histórica produz é decantado para fornecer o essencial. A rede desses princípios foi Rüsen denominou de “matriz disciplinar da ciência histórica”, a qual ele definiu como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29). Dessa forma, Rüsen aponta que a teoria da história vai para além da práxis historiográfica, apoiando-se nela e “colocando-a em evidência de uma forma peculiar: como objeto do conhecimento – forma pela qual não é conhecida pelos historiadores, quando praticada” (RÜSEN, 2001, p. 15), permitindo assim investigar elementos que “sem suas análises ‘teóricas’, permaneceriam na obscuridade de supostas obviedades” (RÜSEN, 2001, p. 14). Em consequência, teoria da história rüseniana mantém uma relação umbilical com a práxis das historiadoras e dos historiadores.

Segundo Rüsen, “a interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro” (RÜSEN, 2001, p. 35). Essa rede “não se limita à ciência da história, mas designa igualmente as operações elementares e gerais da consciên-

cia histórica humana” (RÜSEN, 2001, p. 11-12). Entretanto, ao articula-los dessa forma na matriz disciplinar, “eles adquirem a especificidade que permite distinguir o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum” (RÜSEN, 2001, p. 35).

O primeiro fator da matriz, como foi observado, é formado pelas “carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 35), as quais, interpretadas pelo segundo fator, as ideias, são articuladas na forma de interesses. Conforme Assis, “por agirem e sofrerem de acordo com intenções formadas a partir das representações que cultivam acerca da natureza e do mundo social, os seres humanos sempre estão diante de carências existenciais de orientação cultural” (ASSIS, 2010, p. 14). É para atender à essas carências que surge o conhecimento histórico.

O melhor ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica ou pensamento histórico (no âmbito do qual o que chamamos “história” constitui-se como ciência). Esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. A partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torna-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação). Pode-se chamar esse ponto de partida da reflexão sobre os fundamentos da ciência da história, resumidamente, de interesses. Trata-se do interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente. Interesses são determinadas carências cuja satisfação pressupõe, da parte dos que as querem satisfazer, que esses já as interpretem no sentido das respostas a serem obtidas. Tais interesses são abordados pela teoria da história a fim de poder expor, a partir deles, o que significa pensar historicamente e por que se pensa historicamente. A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida quotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens [sic] se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p. 30).

Para Rüsen, portanto, o ponto inicial do processo de pensamento histórico é definido através da expressão “interesses”, mas ainda não são conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, p. 30), pois, para que a consciência histórica entre em operação, será necessário o segundo fator da matriz, composto pelas ideias, as quais são “pontos de vistas supra-ordenados acerca do passado, no âmbito dos quais ele se

constitui e é reconhecido como ‘história’” (RÜSEN, 2001, p. 31-32) que se articulam como perspectivas orientadoras da interpretação histórica; a constituição do conhecimento histórico, após isso, ainda passará pelos outros fatores até adquirirem formas de apresentação, tornando-se conhecimento histórico com funções de orientação propriamente ditas.

Mesmo na década de 1980, quando Rüsen escreve o seu *Razão Histórica*, não é nenhuma novidade a ideia de que a ciência histórica dialoga não só com o passado, mas também com o presente e, conseqüentemente, com o futuro. Todavia, Assis aponta que “uma singularidade da teoria da história rüseniana é a articulação de tal ideia ao conceito filosófico de ‘sentido’ (Sinn). De acordo com Rüsen, as histórias de fato remetem ao passado dos grupos humanos, mas fazem-no, sobretudo, por estarem interessadas em extrair do passado um ‘sentido para o presente’” (ASSIS, 2010, p. 20). “E não há pensamento possível sobre história (nem sobre a ciência da história) que não esteja motivado por essa questão do sentido” (RÜSEN, 2001, p. 12). A constituição de sentido através das histórias é promovida quando o entendimento do processo histórico é, a partir de uma situação presente, permitido com o atrelamento do passado ao futuro. A origem da constituição de sentido está nas representações da continuidade temporal apresentadas sob a forma de uma narrativa.

Rüsen alude a importância da narrativa para a ciência histórica para contrapor-se aos pós-modernos, os quais defendem que “o caráter literário da ‘história’ como constructo de uma constituição mental de sentido é contraposto à pretensão de cientificidade do conhecimento histórico. Em outras palavras: uma qualidade estética da história é contraposta à racionalidade metódica de seu conhecimento” (RÜSEN, 2001, p. 150). Rüsen concorda com os pós-modernos no que tange a importância da narrativa histórica para a constituição do conhecimento. Entretanto, o historiador alemão aponta que as “narrativas históricas estabelecem com a ‘realidade histórica’, de que pretendem dar conta, uma relação de referência diversa daquela observada em outros tipos de narrativa” (ASSIS, 2010, p. 11-12); essa relação diversa se dá pela função da ciência histórica de atender às carências de orientação por intermédio da constituição de sentido.

De acordo com Assis, “na matriz disciplinar da ciência da história de Rüsen, o termo ‘orientação’ refere-se tanto com a motivação quanto com a fi-

nalidade, tanto com o início quanto com o encerramento do pensamento histórico” (ASSIS, 2010, p. 17). Nesse sentido, Rüsen adota criticamente a teoria do conhecimento habermasiano – sustentada pela teoria dos interesses cognitivos –, ou seja, não a adota pura e simplesmente, visto que ele a ressignifica, englobando uma série de fatores que não se limitam a identificação do processo de construção do conhecimento somente com o que está a priori, mas também com o que vem a posteriori.

Ao adotar a teoria do conhecimento de Habermas, Rüsen atenta para o aspecto interesses dessa teoria, para elaborar o primeiro fator da matriz disciplinar. Com esse primeiro fator, como já apontamos noutro artigo, “Rüsen consegue fazer com que o conhecimento histórico não se relacione somente com o passado”, pois, através desse constructo, “estabelece que é nas relações intersubjetivas promovidas no presente” – no cotidiano do indivíduo intencional, ou, melhor dizendo, na vida prática, ou, ainda, na práxis da vida – “que as carências de orientação são formadas, gerando interesses pelo passado para atender às necessidades de orientação através do atrelamento do passado com o futuro” (BORGES MIRANDA e BAROM, 2018b, p. 183).

A articulação entre vida prática e conhecimento histórico se dá através de operações da consciência histórica que, numa articulação prática da cultura histórica, promove através de atos de fala a constituição e interpretação – via ideias – das carências de orientação; essas operações se realizam na vida quotidiana dos sujeitos. Sendo assim, a constituição do conhecimento histórico, no sentido elaborado por Rüsen, enseja promover a conexão íntima entre o pensamento e a vida, dando ao conhecimento histórico o seu caráter pragmático que vá para além de distinções entre teoria e práxis. Nas palavras de Rüsen:

O título “Pragmática” quer exprimir que as operações da consciência na vida corrente que se tenciona investigar e que se dão sempre que se pensa historicamente só são identificadas quando se analisa a vida quotidiana dos homens [sic], no curso da qual tais operações se realizam. A peculiaridade dessas operações da consciência – poder-se-ia designá-las também como atos de fala – só se evidencia quando se reconhece qual sua ‘inserção na vida’; por que ocorrem, que resultados alcançam na vida prática quotidiana dos que as realizam. As funções do pensamento histórico aparecem, à luz de uma análise desse tipo, não como algo relativo ao campo de aplicação exterior ao saber histórico, mas como algo intrínseco ao pensamento histórico, cuja estrutura e forma determinam de maneira marcante. Esse tipo de problematização vai além da distinção entre teo-

ria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta. Somente a partir desse plano pode-se explicitar o que é ‘teoria’ no sentido de um saber histórico obtido e constituído cientificamente, em relação e em contraste com a práxis, na qual se faz uso dele (RÜSEN, 2001, p. 55-56).

Nesse sentido, para Rüsen a consciência histórica é o fundamento de partida no processo de entendimento do que é e o porquê é necessária a ciência histórica, pois o sujeito intencional “necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir” (RÜSEN, 2001, p. 57). Esse quadro interpretativo pode ser descrito, segundo Rüsen (2001, p. 59), como consciência histórica, através da qual a orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo é possibilitada a partir da articulação entre as experiências e as intenções e têm como origem os interesses estabelecidos na base da constituição do conhecimento histórico. Ou seja, “a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem [sic] para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 59).

Para Barom e Cerri, Rüsen formula a consciência histórica como uma constante antropológica, logo, todos os seres humanos possuem. Considerando a consciência histórica como uma constante antropológica originada de carências de orientação, ele elabora uma teoria – aos moldes de uma Teoria Geral – que busque abarcar as múltiplas perspectivas da história, partindo dos “princípios formais e comuns que são evidenciadas em todas estas pesquisas da história, ou seja, as carências de orientação (BAROM & CERRI, 2012, p. 1001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do fator interesses, Rüsen enseja realocar o papel do historiador, imbricando o ofício da história à vida prática. Dessa forma, ele reloca “o papel do historiador, da torre de marfim, isolado na academia, autolegitimado, a uma condição de cidadão comum, imerso na sociedade, com também interesses e carências” (BAROM & CERRI, 2012, p. 1002).

Rüsen alude a esse debate sobre a relação existente entre pensamento histórico e vida [através do fator interesses que enseja na constituição de sentido] devido em grande medida a dois grandes motivos: primeiro, por conta da perda de legitimidade da ciência histórica e do ensino de história na Alemanha Ocidental; segundo, devido ao ataque realizado em fins do século XIX por Nietzsche, o qual apontou a falta de pragmática do conhecimento histórico, afirmando este conhecimento específico como um emaranhando sobreposto de fatos sem aplicabilidade. Essas afirmações influenciaram, posteriormente, inúmeras reflexões histórico-filosóficas, compondo uma tradição de repúdio à historiografia que coloca em dúvida a função e importância do conhecimento histórico para a vida prática. Considerando isso, o esforço de Rüsen procura demonstrar a relação que o conhecimento histórico, através do fundamento interesses, tem com a vida cotidiana do sujeito (BORGES MIRANDA e BAROM, 2018b, p. 183).

Nietzsche, em sua segunda consideração intempestiva, publicada em 1874, na qual ele discorre a respeito da utilidade e dos inconvenientes da História para a vida, fala sobre a historiografia consequente do processo de adequação da ciência histórica à ciência moderna. A concepção moderna de ciência, que tem Galileu e Descartes como originários de um processo revolucionário, a chamada “revolução científica”, associa-se ao quanto se conhece da natureza; fundamenta-se num conceito de método que supostamente ensejaria o alçamento a maior proximidade possível da natureza em si; e congrega-se em noções como verdade, objetividade, precisão, demonstração, regularidade, leis gerais, etc (RIBEIRO, 2005, p. 17-18). Essa revolução nas ciências da natureza repercute nos séculos seguintes nas ciências relativas ao humano, apesar destas serem de ordem completamente diversa daquelas. A tentativa dessas ciências, ligadas às humanidades, de se adequarem aos novos paradigmas propostos pela ciência moderna possui repercussões de vários matices; na ciência histórica, conhecemos o positivismo, na França, e o historicismo, na Alemanha, entre outros. Atento a esse processo, Nietzsche irá em sua segunda consideração intempestiva promover uma tradição de repúdio à historiografia enquanto ciência, algo que permeou também o século XX, tendo Hayden White como adepto (MEGILL, 1994, p. 41). Preocupado em refletir sobre o sentido histórico para a vida prática, nesse trabalho Nietzsche questiona a função do conhecimento histórico, entendendo que, através do acúmulo de entulhos de fatos do passado, a historiografia estaria sacrificando a ação humana, especialmente devido ao excesso de história que abala e faz degenerar a vida.

O ataque do filósofo alemão dirigisse mais

especificamente para o historicismo alemão, especialmente devido ao fato dessa corrente – ligada ao país onde vivia o filósofo – tratar de forma fria, estática e sem relação com o presente o objeto histórico, “engessando” o passado, a memória e a tradição (RIBEIRO, 2012, p. 12). Ou seja, a necessidade de enquadrar os fenômenos em padrões precisos e leis gerais de experimentação e verificação, ensejou na perda de outras características próprias da ciência histórica ligadas, como a contingência, a particularidade, os valores, resultando na perda de sua função de constituição de sentido.

Considerando isso, o esforço de Rüsen procura, através do fundamento interesses, demonstrar como se dá, no processo de constituição de sentido do sujeito, a relação entre a vida cotidiana do mesmo e o conhecimento histórico, operação que se processa a partir das inter-relações entre passado, presente e futuro. Assim, esse historiador, a partir da teoria do conhecimento habermasiana – entre outras formulações –, elabora uma teoria da história que elenque à ideia de função da história, a conciliação entre o conhecimento histórico e a vida prática. Dessa forma, Rüsen realoca o papel do historiador, tirando-o de sua torre de marfim através da conciliação entre ofício da história e as carências da vida prática; além disso, retoma à história a sua importância para o cotidiano e para a sociedade como um todo. No entanto, isso não é suficiente para suprir a necessidade urgente de superação desse autor na construção de uma ciência histórica coletiva, pautada pela relação dialética entre a luta social concreta e o saber histórico. São nas lutas sociais que as reflexões adquirem a fundamentação necessária para a constituição de uma práxis revolucionária anticapitalista, que permita ao conjunto da classe trabalhadora adotar as armas da crítica na defesa de um admirável mundo novo que se oriente na direção do horizonte comunista. Rüsen, assim como Habermas, não nos dá esse aporte, sendo portanto fundamental a sua superação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ASSIS, A. A. **A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BAROM, Wiliam C. C. **Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2017.

_____. ; CERRI, Luis F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

_____. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 59-81, 2011.

BORGES MIRANDA, João E; BARON, Wiliam C. C. Sobre o resgate promovido por Habermas do projeto kantiano de Aufklärung. **Revista Profanações**. Ano 5, n. 2, p. 192-220, jul./dez. 2018a.

_____. Sobre a validação da ciência histórica: Jörn Rüsen e a teoria do consenso habermasiana. **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**. v. 9, n. 1, jan./abr. 2018b.

DUARTE DA SILVA, Luis Sérgio. Ação Comunicativa e Teoria da História: aproximação de Habermas e Rüsen. **História. Debates e Tendências** (Passo Fundo), Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 23-32, 2000.

FIRMINO DA SILVA, Ednaldo. **Emancipação e esclarecimento em Habermas**. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **O Discurso filosófico da modernidade**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo I: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1991.

_____. Resposta à pergunta: o que é Aufklärung?: In: **Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: edições 70, 2002.

MEGIL, Allan. Jörn Rüsen's. Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry. **History and Theory**, v. 33, n. 1, 1994.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, col. Os Pensadores.

PENNA, Fernando. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. **Revista História e Perspectivas**. nº53, 71-97, jan./jun. 2015.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Tradução: Vilmar Schneider. Petrópolis: Vozes, 2. Ed. 2009. – (Série Compreender)

RIBEIRO, Claudio Fernandes. **A Prudência da História: a Tradição da Retórica e as Aporias da Modernidade**. 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007b.

ROCHA SALOMÃO, K. **Um estudo genealógico das críticas proferidas à razão versus a esfera pública em Habermas**. 2008, 205 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOARES DE MEDEIROS, Arilene Maria; BRAGA MARQUES, Maria Auxiliadora. Habermas e a teoria do conhecimento. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v. 5, n. 1, p. 1-24, dez. 2003.

SOUZA GOMES, Wilson de. Aproximações de fronteiras: discussão sobre teoria da história e historiografia nas perspectivas de Rüsen e Droysen. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**. v. 3, n. 2, julho-dezembro, 2012.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **Revista História da historiografia**. nº 01, agosto, 2008.



Ateliê de História

Palavras - chave:

Judô; História do judô; Estado do conhecimento; BDTD.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O JUDÔ NO BRASIL A PARTIR DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (2010-2018)

Fabiana Fatima do Prado Sedelak Pinheiro ¹Francieli Lunelli Santos ²

INTRODUÇÃO

Resumo: A pesquisa aqui desenvolvida demonstra o estado do conhecimento a respeito dos estudos sobre a prática esportiva do judô, produzidos no Brasil, entre os anos de 2010 a 2018. A busca foi realizada na plataforma online da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) na qual foram encontrados 21 trabalhos registrados, entre teses e dissertações. A presente proposta faz parte de um estudo mais amplo, que contempla a história do judô no Brasil, considerando sua chegada, junto aos primeiros imigrantes japoneses que, de acordo com o IBGE, desembarcaram no Porto de Santos, no dia 18 de junho de 1908 (IBGE, 2008, p.33). Foram analisados os títulos e os resumos das teses, dissertações e alguns artigos, defendidas/publicados no país dentro do recorte temporal proposto. A análise dos dados deu-se pela elaboração e comparação através de uma planilha, na qual foram destacadas categoriais específicas, referentes à construção dos trabalhos. Os resultados demonstram que, apesar de ser considerada uma amostra relativamente pequena, há uma diversidade grande de abordagens feitas sobre o objeto de pesquisa. Encontraram-se pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, o que demonstra que o judô é uma prática que permite um diálogo interdisciplinar e também, que o tema segue aguardando mais possibilidades de estudos sobre si.

O judô está entre as dez modalidades esportivas mais praticadas no Brasil, com uma média de 2,2 milhões de praticantes³. Criado em 1882, no Japão, foi idealizado para ser uma arte marcial, que para além da luta, inspirasse uma filosofia de vida, tanto que influenciou toda uma geração de japoneses no início do século XX, sendo parte da Educação Física obrigatória dos alunos japoneses, além disso, ganhou adeptos no mundo todo, e tornou-se esporte olímpico nos Jogos de Tóquio em 1964⁴. O fundador do judô, o professor japonês Jigoro Kano, tinha uma característica que o destacou sobremaneira: o amor pela Educação. Formado no magistério pela escola normal de Tóquio, muito jovem iniciou sua jornada como educador no Japão. Segundo Watson:

Na juventude, aos 25 anos, foi nomeado professor de ciência política e econômica da Escola Agrícola Komaba, e também da Escola da Nobreza Gagushuin. Posteriormente, tornou-se diretor da Faculdade de Formação de Professores de Tóquio, cargo em que se manteve por mais de 20 anos. Além disso foi produtivo ensaísta, tradutor, calígrafo, editor, administrador esportivo e, no final de sua vida, político. (WATSON: 2011, p. 29).

O professor Kano desenvolveu o judô como arte marcial, para que pudesse proporcionar benefícios para o corpo e para a mente (etimologicamente a palavra judô significa “caminho suave” (JU: suavidade; DO: caminho). Ele mesmo escreve no manual da Kodokan⁵. Entre os anos de 2010 e 2018, obteve-se um total de 20 trabalhos entre teses, dissertações e artigos.

Para viabilizar esta pesquisa utilizamos os seguintes indicadores: ano de defesa/ano de publicação, dados sobre autoria, programa de Pós-graduação Strictu senso, instituição, metodologia e problema de estudo/objetivo da pes-

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná (UEPG). Praticante de judô. Email: fabiana_theo@hotmail.com.

² Orientadora. Doutora e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciada em História pela UEPG e em Sociologia pela UNINTER.

³ Disponível em: https://cbj.judocas.com.br/historia_do_judo/. Acesso em 26/07/2019.

⁴ Primeira escola de Judô, fundada por Jigoro Kano em 1882. Disponível em <http://kodokanjudo.institute.org/en/doctrine/history/>. Acesso em 25/07/2019.

⁵ Foram encontrados 574 trabalhos entre teses e dissertações, no entanto, em alguns casos referia-se a judeu ou judaísmo, ou ainda ao termo no meio de palavras, sendo que não se referiam a prática esportiva ou ainda a arte marcial. Dessa forma, os trabalhos que não se referiam à prática esportiva ou temas relacionados foram eliminados da pesquisa.

quisa. Dos 21 trabalhos encontrados, três foram descartados por apresentarem incompletude nos dados e 18 considerados dentro dos critérios determinados para esta pesquisa.

Um caso específico chamou a atenção, se tratando de artigo de mestrado indicado pela Federação Paranaense de Judô (FPRJ), no entanto, não o encontramos no Banco de Teses e Dissertações, não atendendo critérios de cientificidade que os outros 20 trabalhos selecionados atenderam, datado do ano de 1994, de autoria do professor Liogi Suzuki, professor universitário aposentado da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O trabalho se intitula “A História do Judô no Paraná”. De acordo com a Federação Paranaense de Judô, o sensei Liogi Suzuki fez um longo e detalhado estudo sobre a história do judô paranaense quando obteve o título de mestre em Educação Física pela Universidade de Ribeirão Preto. Porém, o trabalho não se encontra digitalizado na BDTD.

O sensei Liogi Suzuki, atualmente com 75 anos, porta a faixa vermelha, o mais alto grau de graduação de um judoca⁶ mantém desde 1967 a Associação Suzuki de Judô, na qual desenvolve um trabalho voluntário em lecionar o judô, sem cobrança de honorários. Tanto a experiência profissional quanto acadêmica do sensei Suzuki serão consideradas para pesquisa em um trabalho futuro, em que se desenvolverá estudo sobre a história do judô no Paraná.

Retomando a pesquisa sobre o estado do conhecimento, considerou-se a possibilidade de fazer uma categorização através do Qualis de revistas, em que foram publicados estudos referentes ao judô no Brasil. No entanto percebendo a dificuldade de catalogar os trabalhos de acordo com esse critério, optou-se por não utilizar de tal classificação nesta pesquisa e desconsiderar artigos acadêmicos, o que também aguarda uma análise futura.

de temporalidade. Contudo, a ampliação do arco temporal para a década de 1990 não apresentou resultados satisfatórios, considerando a ocorrência de apenas um trabalho utilizando o unitermo “judô” (palavra acentuada) como resultado da busca na BDTD.

Assim verificou-se que, a partir de 2010, em média por ano, foram publicados dois a três trabalhos. Em 2013 e 2015, apenas um e, nos anos específicos de 2012, 2014 e 2017, foram encontrados três trabalhos defendidos.

Tabela I - Distribuição de trabalhos analisados por ano e instituição

Ano de publicação	Instituição/Periódico
2010	UFSC
2010	UNESP
2011	REVISTA MOTRICIDADE
2011	USP
2012	UFRS/USP
2012	UFPA
2013	UMSP
2014	UFS
2014	USP
2014	USP
2015	USP
2016	USP
2016	USP
2017	UFPE
2017	UFPA
2017	UFPA
2018	UFRS
2018	UFRN

FONTE: As autoras.

ANÁLISE DOS DADOS

ANO DA DEFESA/PUBLICAÇÃO

Dentro do arco temporal estabelecido (2010 e 2018) percebeu-se que, nesse período, houve um considerável aumento na produção acadêmica em relação ao objeto desta pesquisa. Nesse sentido, pensou-se em ampliar retroativamente o recorte

AUTORIA

Grande parte dos autores são de formação acadêmica comum, neste caso, Educação Física. Com relação aos dados biográficos, percebeu-se que os pesquisadores possuem algum tipo de aproximação com o judô: sendo alunos ou já sendo senseis⁷. Ou seja, a escolha de tema para pesquisa na Pós-graduação não foi aleatória, mas sim, apresentou um

6 Disponível em: http://www.uel.br/portaldoaposentado/historia/historia_24.php. Acesso em 20/07/2019.

7 Nomenclatura japonesa para professor(a).

elemento de escolha fundamental, a partir das vivências e aproximações pessoais com o judô. Quanto à formação inicial dos autores, dentre os trabalhos selecionados 15 são oriundos de Graduação em Educação Física, um em Psicologia e um em Letras. Já a Pós-graduação realizada pelos referidos autores é mais ampla do que as três áreas do conhecimento da formação inicial.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E INSTITUIÇÃO

As teses e dissertações que têm como problema de pesquisa questões relacionadas diretamente ao judô, são das mais variadas áreas: Mestrado em Ciências, Ciência do Movimento Humano, Neurociência e Biologia Celular, Arte, Artes Marciais e Lutas. A pluralidade na aplicação dos conceitos judoísticos faz crer que ainda há um largo campo para pesquisas.

Tabela 2 - Programas de Pós-graduação e instituições

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Ciência do movimento humano	UFRS / USP
Ciências da motricidade	Revista Motricidade
Educação Física	UMSP
Ciência da Motricidade	UNESP
Educação Física	UFSC
Ciências do Movimento Humano	UFRS
Biodinâmica	USP
Ciências da Saúde	USP
Educação Física	UFS
Educação	UFPE
Neurociência e biologia celular	UFPA
Educação Física	USP
Arte	UFPA
Educação Física/Artes Marciais e lutas	USP
Gestão Desportiva/Ed. Física	USP

Neurociências	UFPA
Educação Física	UFRN
Educação Física	USP

FONTE: As autoras.

A grande maioria dos trabalhos advém de PPGs de Educação Física ou áreas correlatas, sendo mais de 40% - com oito dos 18 trabalhos analisados - desenvolvidos no estado de São Paulo, pela Universidade de São Paulo (USP), o primeiro fato conhecido, que pode influenciar os pesquisadores da USP se deve ao fato de que, de acordo com NUNES e RÚBIO (2012, p.668), a primeira Federação Estadual de Judô foi criada em 17 de abril de 1958 em São Paulo. Além de ser paulista o mais renomado centro de treinamento de Judô do país: a Associação de Judô Bastos, criada em 1951⁸, responsável pela formação de judocas como Tiago Camilo, medalhista olímpico brasileiro⁹.

METODOLOGIA DAS PESQUISAS

O quadro abaixo apresenta a abordagem metodológica das pesquisas e a identificação da instituição.

Tabela 3 - Tipo de abordagem metodológica e instituições

ABORDAGEM METODOLÓGICA	INSTITUIÇÃO
Histórica/Quantitativa	UFRS/USP
Pesquisa Documental	Revista Motricidade
Qualitativa	UMSP
Qualitativa	UNESP
Quantitativa	USP
Quantitativa	UFSC
Quantitativa	UFRS
Qualitativa	USP
Qualitativa	USP

⁸ Disponível em <http://www.judobastos.com.br/associacao-de-bastos/> Acesso em 18/07/2019

⁹ Medalhista de prata nas Olimpíadas da Austrália e medalha de ouro no Mundial de 2007. disponível em <http://www.judobastos.com.br/associacao-de-bastos/>, acesso em 18/07/2019.

Quali/Quantitativa	UFS
Quali/Quantitativa	UFPE
Qualitativa	UFPA
Quali/Quantitativa	USP
Quali/Quantitativa	USP
Quali/Quantitativa	UPA
Quali/Quantitativa	UPA
Qualitativa	UFRN
Qualitativa	USP

FONTE: As autoras.

Como é possível destacar, a grande maioria dos trabalhos se utiliza de uma abordagem qualitativa ou ainda quali/quantitativa. No entanto, percebemos que apenas um trabalho se apresenta como quantitativo: “Análise das vibrações mecânicas no corpo dos judocas durante os amortecimentos de quedas”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Tal pesquisa enquadra-se como abordagem quantitativa por ser uma análise técnica da quantidade de impactos versus consequência das vibrações sobre o físico dos atletas, tratando-se de análise estatística, figura-se como análise quantitativa.

PROBLEMA DE PESQUISA/OBJETO DE PESQUISA

O artigo citado no início desta análise e, anteriormente mencionado como excluído do estudo do conhecimento, trata d’“A história do Judô no Paraná”, tendo como autor, o professor Liogi Suzuki, apresenta-se como dissertação de Mestrado defendida em 1994, e encontra-se disponível para acesso na página oficial da Federação Paranaense de Judô (FPRJ), no entanto não figura na lista de publicações relacionadas ao Judô na BDTD. Ainda assim, considera-se essa obra de suma importância para o desenvolvimento deste estudo, pois se trata da única obra destacada a tratar da história do judô no Paraná, alvo central da pesquisa da qual este artigo faz parte. Como problema de pesquisa, Suzuki analisa a história do Judô no estado, partindo da imigração japonesa em 1908, culminando em 1961, quando ocorreu a fundação da Federação Paranaense de

Judô¹⁰.

O primeiro trabalho dos 17 considerados, a partir da BDTD, é de autoria de Alexandre Velli Nunes e Kátia Rúbio. Sob o título “As origens do Judô brasileiro: a árvore genealógica dos medalhistas olímpicos”, de acordo com os autores o [...] “estudo tem por objetivo principal identificar quem foram os “genearcas do judô brasileiro” e onde se originaram os medalhistas brasileiros em Jogos Olímpicos” (NUNES; RÚBIO, 2011, p.668). O trabalho apresenta uma contribuição porque dá uma visão histórica a partir da imigração japonesa, e permite que se perceba a ligação entre os primeiros praticantes do judô no Brasil e a geração olímpica brasileira.

Já “Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: Análise documental do judô brasileiro” é um trabalho elaborado por Alexandre Janota Drigo, Samuel de Souza Neto, Juliana Cesana e João B. A. Gomes Tojal, publicado na Revista Motricidade no ano de 2011, cujo problema central é a formação do treinador/técnico de judô e a sua capacitação no Brasil. O trabalho apresenta uma contribuição porque corrobora com o entendimento da organização do esporte no Brasil, a partir da formação dos seus técnicos/treinadores.

A próxima análise é “Judô e educação: Jigoro Kano e a integração Oriente-Occidente”, de autoria de Sérgio Oliveira dos Santos, publicado pela Universidade Metodista de São Paulo em 2013, com as palavras do autor o objetivo do trabalho é “definir as influências conceituais que referenciaram a elaboração dos fundamentos do judô educativo a partir do processo de integração Oriente-Occidente.” (SANTOS; 2013, p.25) O trabalho apresenta uma contribuição porque demonstra uma integração e sociabilização a partir do esporte entre culturas de diferentes continentes.

“A Formação Profissional E A Aplicação Dos Modelos De Periodização Do Treinamento Desportivo, Por Treinadores De Judô De Atletas De Elite.” pesquisa de Antonio Carlos Tavares Junior, pela UNESP no ano de 2014, cujo problema de pesquisa é investigar “[...]como os técnicos de judô, que atuam com atletas de alto rendimento, planejam e organizam o processo de preparação esportiva.” (TAVARES JR, 2014, p.16). O trabalho apresenta uma contribuição porque nos dá uma noção de como o judô se estruturou no Brasil como esporte olímpico com atletas de alto rendimento e qual a importância

10 Disponível em <http://paranajudo.org.br/sobre-nos/a-historia-da-federacao/>, acesso em 18/07/2019.

desse esporte no cenário nacional.

O artigo desenvolvido por Tatiane Piucco, apresentado em 2010 pela Universidade de Santa Catarina, tendo como título: “Análise das vibrações mecânicas no corpo dos judocas durante os amortecimentos de quedas”, de acordo com Piucco (2010):

Este estudo objetivou analisar os impactos (no domínio do tempo e da frequência) gerados em diferentes regiões do corpo de judocas (punho, quadril e tornozelo) de diferentes categorias de peso (meio leve, meio médio e meio pesado) durante os amortecimentos de queda, bem como investigar os sintomas advindos da exposição às vibrações transmitidas durante treinos com alto número de quedas. (PIUCCO, 2010, p.16)

A colaboração de Piucco, neste artigo, entende-se para a área da preparação física e da saúde dos atletas de judô, de acordo com as exigências da modalidade.

De autoria de Rodrigo Augusto Truz, “A Relação Entre A Prática De Judô E O Desenvolvimento De Comportamentos Socialmente Competentes Na Infância: A Experiência Dos Professores Do Projeto Bugre Lucena Da Esefid/Ufrgs”, apresenta um relato da experiência realizada no Projeto Bugre Lucena, com crianças em idade escolar e a prática do Judô. Segundo Truz, ele evidencia:

Quais os aspectos da prática do judô que podem influenciar no aprendizado de habilidades sociais dos praticantes e consequentemente desenvolver comportamentos socialmente competentes, com foco nas crianças em idade escolar. (TRUZ, 2008, p.16).

Colaborando com a ênfase da sociabilidade e da disciplina, a pesquisa demonstra com dados relevantes os benefícios do judô aplicado em projetos sociais.

O trabalho de PPG de Biodinâmica do Movimento Humano, para obtenção do título de doutorado em Ciências pela USP, da autoria de Bianca Miarka intitulada “Modelagem das interações técnicas e táticas em atletas de Judô: comparações entre categoria, nível competitivo e resultados de combates do circuito mundial de Judô e dos jogos Olímpicos de Londres”, demonstra a preocupação no desempenho dos judocas de alto rendimento que lutam pelo Brasil em olimpíadas. De acordo com Miarka (2014, p. 23) o objetivo geral deste trabalho é elaborar e validar um modelo de combate no Judô, bem como aplicá-lo na caracterização e comparação dos atletas olímpicos de 2012 em suas competições classificatórias.

Na pesquisa “Efeitos do treinamento intervala-

do de alta intensidade sobre as respostas fisiológicas e o desempenho dos atletas de judô”, o professor Braulio Henrique Magnani Branco apresenta como objetivo geral de pesquisa “verificar o efeito de diferentes tipos de treinamento intervalado, específico e genérico, sobre o desempenho e respostas fisiológicas em testes aeróbios e anaeróbios (Laboratoriais e específicos de judô) e sobre as ações técnicas durante a luta de judô”. (BRANCO, 2016, p.4). Colabora com a preocupação em manter um nível técnico elevado em concordância com o desempenho físico dos praticantes de judô.

“Suplementação de Citrato de Sódio incrementa o desempenho em lutadores de Judô”, trabalho desenvolvido por Charles Nardelli Valido, defendido em 2014 pela UFS (Universidade Federal de Sergipe) de acordo com o autor, o objetivo da pesquisa é “verificar o efeito da suplementação de citrato de sódio (0,5 g.kg⁻¹ massa corporal) sobre o desempenho de lutadores de judô.” (NARDELI, 2014, p.5).

Dissertação apresentada no PPG de Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), “DOJO: Espaço de Educação”, de autoria de Denis Foster Gondim, o autor discorre sobre a importância do Judô na formação educacional e social dos praticantes, colaborando com o princípio da utilização do judô como agente de educação e formação humana.

A pesquisa de Hector Andrés Paez Ardila, não está em uma área correlata à Educação Física, com graduação em Psicologia, o trabalho aqui analisado é de PPG de Neurociências e Biologia celular, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) intitulado “O efeito do ganhar e perder nos níveis de raiva e ansiedade em lutadores de judô”. Ardila descreve como objetivos:

Caracterizar a ansiedade e raiva expressa por atletas em relação aos parâmetros da população brasileira; Avaliar o efeito do ganhar e perder numa luta de judô nos níveis de raiva e ansiedade em atletas regionais de judô do sexo masculino regularmente vinculados a Federação Paraense de Judô; Verificar se algum elemento de luta se correlaciona com os níveis de raiva/ansiedade, caracterizando-a como display. (ARDILA, 2017, p.27)

A pesquisa contribui com as discussões sobre o efeito das lutas e esportes de combate no comportamento humano, e discorre particularmente como os praticantes do judô trabalham os sentimentos durante treinos e lutas.

“Estrutura organizacional e qualidade da detecção, seleção e promoção de talentos do judô de alto

rendimento do Estado de São Paulo”, de autoria de Florio João Silva Filho, foi desenvolvida em duas etapas: O objetivo da etapa A foi analisar a estrutura e a organização das entidades que possuem equipes de alto rendimento no Estado de São Paulo. O objetivo da etapa B foi verificar a qualidade dos processos de detecção, seleção e promoção de talentos esportivos nestas entidades de judô. (SILVA FILHO, 2014, p.4)

A professora Silvia do Socorro Luz Pinheiro, graduada em Letras, defendeu em 2012 no PPG de Artes da UFPA: “KATA¹¹ PESSOAL: treinamento psicofísico para atores/bailarinos por meio do judô”, cujo objetivo “constitui-se na aplicação da arte marcial Judô na prática psicofísica do ator/bailarino” (PINHEIRO, 2012). Demonstra o judô sendo aplicado na arte, e colabora com a percepção de inclusão da arte marcial em outros campos além da luta/combate.

“Home advantage no Judô: estudo sobre o sistema de ranqueamento mundial”, defendida no PPG da USP em 2011, por Úrsula Ferreira Júlio, a dissertação apresenta como objetivo “investigar a existência de home advantage, no judô nas competições Gran Prix, Grand Slam e World Cup realizadas durante o ano de 2009” (JULIO, 2011 p.17).

Leandro Carlos Mazzei - USP/2015 - defendeu “Judô de alto rendimento: fatores organizacionais que influenciam o sucesso esportivo internacional.” De acordo com Mazzei (2015, p. 12) o objetivo desta pesquisa foi identificar os fatores, que em um nível organizacional, influenciam o sucesso do judô internacional”. Demonstra a amplitude do esporte judô a nível mundial.

Uma tese apresentada por Ítalo Sérgio Lopes Campos à UFPA: “Determinantes do ganhar e perder em humanos: um estudo com atletas de judô” no ano de 2017, no PPG de Educação Física. Os objetivos da tese estão divididos em experimento 1 e experimento 2. No primeiro experimento, o objetivo é “verificar através de análise documental, histórico competitivos de atletas de judô no sentido de verificar se resultados de lutas anteriores são determinantes para manutenção de vitórias e/ou derrotas subsequentes. (CAMPOS, 2017 p.17)

No segundo experimento: Analisar o judô a partir de uma situação de competição buscando descrever em tempo real, possíveis interações quanti-

tativas e qualitativas da luta de judô.

“Comparação do desempenho cognitivo e da atividade cortical de atletas de judô com diferentes níveis de experiências no esporte”, trabalho de Heloiana Karoliny Campos Faro, do PPG de Educação Física da USP, defendido em 2018. De acordo com Faro (2018) o objetivo desta pesquisa é “comparar o desempenho cognitivo e eletrofisiológico de praticantes de judô com diferentes níveis de experiência na luta”. A pesquisa apresenta atletas em diferentes etapas da formação judoística, e como cada nível de experiência reage física e emocionalmente.

Também do PPG de Educação Física da USP, a pesquisa de Fábio Rodrigo Gomes: “Estrutura na prática de aprendizagem do golpe de judô o soto gari: foco no kuzushi” defendida em 2016, tem como objetivo: “investigar o efeito da organização de prática, no tocante de sua variabilidade, na aprendizagem destes deslocamentos no golpe de judô O soto Gari” (GOMES; 2016, p.23). Uma pesquisa bem direcionada ao judô enquanto prática esportiva no seu campo específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui desenvolvido pretendeu elencar e sistematizar os dados referentes aos estudos desenvolvidos a partir de pesquisas realizadas em Programas de Pós-graduação Strictu sensu, no Brasil, modalidade teses e dissertações. Ao voltar atenção aos aspectos científicos ligados ao judô, percebeu-se que a prática envolve muito mais do que aspectos esportivos e vai além das áreas: Educação Física e Educação.

Dentre as diversas possibilidades da utilização do judô, percebe-se que vem sendo explorado em pesquisas que contemplam a sociabilidade, disciplina e conduta, controle das emoções, esportividade e saúde.

Existe muito a ser explorado o que justifica a continuidade da pesquisa em relação à produção de investigações que seguem a essa, o fato de terem sido encontrados 21 trabalhos, com o unitermo específico “judô”, justifica o aprofundamento de pesquisas sobre o tema, considerando a diversidade de áreas e aplicações possíveis.

REFERÊNCIAS

11 Existem duas maneiras principais de praticar o judô: Kata e Randori. Kata, que literalmente significa “forma”, é praticado seguindo um sistema formal de exercício pré-determinado, enquanto Randori, que significa “prática livre”, é praticado livremente. Através da prática de Kata, os formandos aprendem os princípios das técnicas. Disponível em <http://kodokanjudoinstitut.org/en/waza/forms/> Acesso em 20/07/2019

ARDILA, Hector Andrés Paez. **O efeito do ganhar e perder nos níveis de raiva e ansiedade em lutadores de judô**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Biológicas, Programa de Pós Graduação em Neurociências e Biologia Celular. Belém, 2017.

BRANCO, Bráulio Henrique Magnani. **Efeitos do treinamento intervalado de alta intensidade sobre as respostas fisiológicas e o desempenho dos atletas de judô**. Bráulio Henrique Magnani Branco. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CAMPOS, Ítalo Sérgio Lopes. **Determinante do Ganhar ou perder em Humanos: Um estudo com atletas de Judô**. Ítalo Sérgio Lopes Campos. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Biológicas, Programa de Pós Graduação em Neurociências e Biologia Celular. Belém, 2017.

FARO, Heloiana Karoliny Campos. **Comparação do desempenho cognitivo e da atividade cortical de atletas de judô com diferentes níveis de experiências no esporte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós Graduação em Educação Física. Natal. 2018.

GOMES, Fábio Rodrigo Ferreira. **Estrutura na prática de aprendizagem do golpe de judô o soto gari: foco no kuzushi**. Fábio Rodrigo Ferreira Gomes. Escola de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo. São Paulo, 2016.

GONDIM, Denis Foster. **Dojô: espaço de educação**. Recife, 2017.

IBGE. **Resistência & integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil** / IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro : IBGE, 2008.

JULIO, Úrsula Ferreira. **Home advantage no Judô: estudo sobre o sistema de ranqueamento mundial**. Úrsula Ferreira Julio. Escola de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo. São Paulo, 2011.

KANO, Jigoro. **Judô Kodokan**. Traduzido por Wagner Bull. – SP Cultrix 2008.

MAZZEI, Leandro Carlos. **Judô de alto rendimento: fatores organizacionais que influenciam o sucesso esportivo internacional**. Leandro Carlos Mazzei. Escola de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo. São Paulo, 2015.

MIARKA, Bianca. **Modelagem das interações técnicas e táticas em atletas de Judô: comparações entre categoria, nível competitivo e resultados de combates do circuito mundial de Judô e dos jogos Olímpicos de Londres**. Bianca Miarka. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

NUNES, Alexandre Velly. **As origens do Judô Brasileiro: a árvore genealógica dos medalhistas olímpicos**. UFRS/USP, 2012.

PINHEIRO, Silvia do Socorro Luz. **Kata Pessoal: treinamento psicofísico para atores/bailarinos por meio do judô**. Instituto de Ciência e Arte - ICA - Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

REZENDE, Tereza Hatue de. RYU MIZUNO. **Saga japonesa em terras brasileiras**. Tereza Hatue de Rezende. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Cultura. Curitiba/PR 1991.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos. **Judô e educação: Jigoro Kano e a integração Oriente-Occidente**. Sérgio Oliveira dos Santos. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

SILVA FILHO, Florio Joaquim. **Estrutura organizacional e qualidade da detecção, seleção e promoção de talentos do judô de alto rendimento do Estado de São Paulo**. Escola de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo. São Paulo, 2014.

SUZUKI, Liogi. **A História do Judô no Paraná**. Universidade de Ribeirão Preto, 1994.

TRUSZ, Rodrigo Augusto. **A Relação Entre A Prática De Judô E O Desenvolvimento De Comportamentos Socialmente Competentes Na Infância: A Experiência Dos Professores Do Projeto Bugre Lucena Da Esecid/Ufrgs**. Rodrigo Augusto Trusz. Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Escola de Educação Física, Programa de Pós Graduação em Ciências do movimento Humano. Porto Alegre, 2018.

VALIDO, Charles Nardelli. **Suplementação de Citrato de Sódio incrementa o desempenho em lutadores de Judô**. Universidade Federal de Sergipe, 2014.

WATSON. Brian N. **Memórias de Jigoro Kano: o início da história do Judô**. Brian N. Watson. Tradução: Wagner Bull. SP – Cultrix 2011.

SITES

Associação de Judô Bastos. Disponível em <http://www.judobastos.com.br/associacao-de-bastos/> Acesso em 18/07/2019

Comitê Olímpico Brasileiro. JUDÔ. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/Esportes/judo> acesso em 30/04/2019.

Confederação Brasileira de Judô. Disponível em: https://cbj.judocas.com.br/historia_do_judo/. Acesso em 26/07/2019.

Federação Paranaense de Judô. Disponível em <http://paranajudo.org.br/sobre-nos/a-historia-da-federacao/>, acesso em 18/07/2019.

Internacional Judo Federation. Disponível em: <https://www.ijf.org/> acesso em 20/07/2019.

Kodokan Institute. Disponível em: <http://kodokan-judoinstitut.org/en/doctrine/history/>. Acesso em 25/07/2019.

Revista Abril super interessante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-o-esporte-mais-praticado-no-brasil> Acesso em 25/07/2019.

Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/portaldoaposentado/historia/historia_24.php. Acesso em 20/07/2019.



Palavras - chave:
Tradição; bananicultura;
costumes; Corupá.

RAÍZES QUE SOBREVIVEM: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRADIÇÃO DA BANANICULTURA NA CIDADE DE CORUPÁ - SC (1994 - 2017)

Giseli de Lorena ¹

Vanderley de Paula Rocha ²

INTRODUÇÃO

Observando-se a forte relação da cidade de Corupá com a prática da bananicultura, atividade que possui grande destaque econômico na cidade, bem como importância cultural e sabendo-se que esta atividade foi sendo passada de pai para filho ao longo do tempo, transpassando gerações, surgiu o questionamento: Como ocorre a transmissão da tradição da bananicultura na cidade de Corupá – SC?

Com vistas a elucidar esta questão, a pesquisa teve como objetivo geral identificar como a tradição da bananicultura é passada de geração em geração. Para tanto, estabeleceram-se ainda objetivos específicos, os quais foram: Conhecer a história da produção da banana na cidade de Corupá – SC; entender a percepção da bananicultura na cidade por três gerações diferentes e verificar como ocorrem as transmissões da tradição do cultivo de bananas na cidade de Corupá – SC.

Tal pesquisa se justifica por ser o cultivo de bananas, uma das principais atividades desenvolvidas na cidade de Corupá – SC. Esta tradição contribui não apenas para a economia, mas também para a cultura da cidade, visto que é uma atividade histórica, pois já vem sendo desenvolvida na cidade desde muito tempo, acompanhando as mudanças pelas quais passou o município. Nossas fontes demonstram que muitos jovens, geralmente não tem interesse em sair da cidade, buscam continuar com a bananicultura, pois a valorizam e a consideram como parte de suas vidas.

Além disso, estas reflexões aqui estabelecidas são importantes, visto que poucas obras bibliográficas destinam-se a estudar a cultura da banana na cidade, pois se voltaram basicamente às condições físicas, ou seja, de clima e relevo, bem como às raízes históricas desta atividade no município, não tendo, portanto, o foco na sua parte cultural. Deste modo, se percebe a importância desta pesquisa, tanto para a comunidade em geral, quanto para pesquisadores que buscarem maiores informações sobre o tema.

O recorte temporal foi estabelecido a partir da data de início da Associação de Bananicultores de Corupá – ASBANCO, em 1994, a qual representou marco para a atividade na cidade, trazendo melhorias e maior visibilidade aos produtores. A partir disso, busca-se refletir sobre a transmissão da atividade para outras gerações até o ano de 2017, compreendendo os aspectos posi-

Resumo: O presente trabalho tem como tema central a tradição da bananicultura na cidade de Corupá – SC, utilizando os anos entre 1994 a 2017 como recorte de tempo, cujo objetivo central é analisar como ocorre a transmissão desta prática de uma geração para outra. Para tanto, apresenta em um primeiro momento uma síntese sobre a história da produção de bananas no referido município, visando apresentar ao leitor uma contextualização de espaço e tempo. Posteriormente são realizadas as discussões entre as fontes e os teóricos, sendo eles: Halbwachs (2006), na questão da memória coletiva; Hobsbawn (1997), no que tange ao conceito de tradição; Thompson (1998), na abordagem dos costumes; Certeau (2009), no que se refere às táticas e estratégias e por fim Chartier (1991) para a análise das representações. A metodologia utilizada foi embasada pela História Oral, com a realização de entrevistas com três famílias produtoras de banana, com membros de três gerações, com vistas a verificar as principais diferenças nas percepções sobre a temática em estudo. A partir deste estudo se verificou que, de maneira geral, a transmissão da tradição da bananicultura no município ocorre de maneira harmoniosa, a partir dos costumes que vão passando de geração a geração, o que ocorre principalmente pelo fato de a atividade ser desenvolvida por meio da agricultura familiar.

¹ Bacharel e Licenciada em História pela Universidade do Contestado (UnC). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestranda em Patrimônio Cultural e Sociedade, pela Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: giselidlorena@gmail.com

² Orientador. Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

tivos e negativos que permeiam a vida do produtor neste período e a manutenção da tradição como “modo de fazer” (CERTEAU, 2009).

Para acompanhar as transformações ocorridas nesta tradição ao longo dessa temporalidade a pesquisa utilizou como metodologia central a história oral, a qual permite estudar períodos mais recentes da história, compreendendo suas conexões com o passado. Sobre a importância desta metodologia para a prática da historiografia na atualidade, Portelli (1997, p. 31) afirma que

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. [...]

Ainda sobre a questão da história oral, das suas dificuldades e dos aspectos positivos ao longo de sua trajetória a partir da década de 1970, na França, Ferreira (2002) demonstra que existem duas vertentes principais do trabalho com esta metodologia. Uma delas é a que utiliza os depoimentos e entrevistas como forma de preencher lacunas deixadas por outras fontes documentais. E a outra, trabalha com a questão das representações e da memória, a partir das fontes orais, a qual será utilizada neste estudo. Deste modo

[...] Nessa vertente a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. Conseqüentemente, a elaboração dos roteiros e a realização das entrevistas não estão essencialmente voltadas para a checagem das informações e para a apresentação de elementos que possam se constituir em contraprova, de maneira a confirmar ou contestar os depoimentos obtidos. [...] (FERREIRA, 2002, p. 328)

Portanto, optou-se por explorar depoimentos de três famílias, divididas em três gerações, para verificar as diferentes percepções sobre a cultura da banana no município e para as suas próprias vivências, suas mudanças e permanências, de modo a identificar como esta tradição vem sendo repassada ao longo do tempo. Neste sentido, Portelli (1997, p. 31) reforça a importância dessas fontes ao passo em que “[...] fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. [...]”.

Foram entrevistadas as famílias: Fossile, onde

estavam presentes a avó Elita Helena Fossile, de 71 anos; o filho Adilson Fossile, de 41 anos; a nora Rolenne Paholski Fossile, de 36 anos; bem como as duas netas, Rafaela Fossile de 18 anos e Adilene Fossile de 16. Da família Jantsch, estavam presentes o avô, Adalberto Jantsch, de 70 anos; o filho Elcídio Jantsch, de 48 anos e o neto Olisses Jantsch, de 24 anos. Por fim, a família Mokwa, onde estavam presentes o avô Vicente Mokwa, de 64 anos; a avó Elfi Minatti Mokwa, de 63 anos; a filha Marcia Mokwa Guckert, de 42 anos e o neto Alexandre Guckert, de 21 anos. A opção por estas famílias se deu por meio da indicação da ASBANCO, por se tratar de famílias envolvidas na atividade e que apresentam três gerações trabalhando juntas no cultivo das bananas.

As entrevistas foram realizadas nas residências das famílias, acompanhadas de um representante da ASBANCO, a qual fez os contatos com os produtores, que se dispuseram a gravar a entrevista. Houve então uma conversa por meio de questões semiestruturadas, gravadas em áudio com consentimento para uso e divulgação dos nomes. Posteriormente estas entrevistas foram transcritas, para serem utilizadas como as fontes principais da pesquisa.

Este artigo está dividido em três partes. A primeira delas busca apresentar um breve histórico da cidade de Corupá e como se relaciona com a bananicultura. A segunda parte apresenta as mudanças ocorridas na bananicultura de Corupá, após a criação da ASBANCO em 1994, trabalhando-se com o recorte temporal do artigo. Por fim, discute-se a tradição da atividade da produção de bananas na cidade de Corupá a partir das entrevistas com os produtores e do diálogo destas com os autores utilizados.

A CIDADE DE CORUPÁ-SC E A SUA RELAÇÃO COM A BANANICULTURA

Antes de falar da história da bananicultura no município, é preciso remeter-se à própria história de Corupá, a qual teve como nome inicial Hansa Humboldt, “em homenagem ao naturalista alemão Alexander Von Humboldt e a Companhia Hanseática de Colonização de Hamburgo, que visava colonizar o estado” (CORUPÁ, 2014, p. 1). Os primeiros imigrantes a virem para a cidade chegaram no dia 07 de julho de 1897, vindos do porto de São Francisco do Sul, sendo provenientes da Alemanha, o que foi se repetindo com outros imigrantes ao longo do tempo (REBOLAR, 2016).

Conforme consta na história do município, têm-se que neste período

Corupá estava integrada à administração de São Francisco do Sul à qual se ligavam Joinville, Jaraguá do Sul e todas circunvizinhanças. Com a criação do distrito de Joinville, Corupá foi anexada à administração de Joinville via Jaraguá do Sul; mais tarde criou-se o distrito de Jaraguá do Sul e, finalmente, em 11/05/1908 foi criado o distrito de Hansa Humboldt, sendo o primeiro intendente o Sr. Ernesto Rückert. Em virtude do Decreto Lei Estadual do Governador Nereu Ramos de no. 941 de 31/12/1943, a partir de 01/01/1944 Hansa Humboldt passou a chamar-se Corupá. Por Decreto Lei Estadual nº 348 de 21/06/1958 foi criado o Município de Corupá e sua instalação ocorreu no dia 25/07/1958. (CORUPÁ, 2018, p.1)

A bananicultura foi se desenvolvendo no município a partir dos imigrantes que nele chegaram, sendo passada ao longo das gerações e se constituindo como uma importante atividade, visto que possibilitava obter ganhos com a agricultura, mesmo com as condições de relevo íngreme e clima subtropical presentes no local (SILVA, 2016).

Mundialmente, as primeiras formas de cultivo da banana teriam surgido na Ásia, mais precisamente no Sudeste Asiático, em regiões de clima tropical com presença de umidade. Entretanto, outros estudos apontam que em Papua Nova Guiné já havia o cultivo da planta desde 5000 a. C. (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010).

Quanto à expansão da fruta pelo mundo, pode-se dizer que o início deste processo ocorreu por volta de 650 a.C., através dos árabes que a chamavam de 'banan', cujo significado seria dedo, alusivamente ao formato da banana. Sobre a chegada das bananeiras à América, alguns estudos apontam que os asiáticos já as haviam trazido antes mesmo da colonização dos europeus, ao apontarem no Oceano Pacífico. Deste modo, povos nativos já utilizavam as bananas há muito tempo (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010).

Conforme o Governo do Estado de Santa Catarina (2010, p. 18)

A bananeira é considerada a fruta mais antiga de que se tem notícia, tendo sido citada em textos budistas de até 500 anos a.C. É uma planta herbácea de caule subterrâneo, que se desenvolve em sentido horizontal, do qual surgem largas folhas que crescem para fora da terra. Apenas uma vez cada pseudocaulé produz um ramo de flores, que, aos poucos vai se transformando num cacho de bananas, formado por pencas que, ao todo podem chegar a duzentas unidades. Depois de ter produzido o cacho, outro pé começa a crescer do rizoma subterrâneo e dele nascerá o próximo cacho.

Deste modo, desde tempos remotos a bananicultura é uma importante atividade agrícola que passa a vida de muitas famílias, que dela tiram o seu sustento, produzindo a fruta que é comercializada por muitas pessoas e em vários lugares do mundo.

De acordo com Rebolar (2016, p. 17), o início da bananicultura na cidade de Corupá ocorreu da seguinte forma:

É possível que a bananeira tenha sido trazida pelos primeiros habitantes não indígenas que ocuparam a região de Corupá. Em diferentes regiões catarinenses, os primeiros habitantes não indígenas foram famílias provenientes da Capitania de São Vicente, hoje São Paulo. [...]

Todavia, vale ressaltar que em Corupá a bananicultura está associada aos imigrantes, em maior parte alemães, que se fixaram na região e buscaram na agricultura a principal atividade para sobreviver, a qual posteriormente também foi utilizada para comercialização. Segundo Rebolar (2016), já nas décadas iniciais da colônia a produção de banana já era maior do que a capacidade de absorção.

Deste modo, começou a produção da banana passa, como forma de armazenar a fruta e evitar que ela se desperdiçasse como ocorria com a fruta *in natura*. Em 1914 foi fundada ainda uma fábrica de farinha de banana verde, sempre no intuito de utilizar a maior quantidade da banana produzida (REBOLAR, 2016).

Inicialmente havia a dificuldade de comercializar a banana devido à precariedade de transportes, pois somente a partir de 1913 é que o transporte ferroviário se consolidou na região, fazendo com que a fruta pudesse ser comercializada para outras regiões, além de Corupá. Assim “Quando o trem encostava, os comerciantes avisavam os produtores, os cachos verdes eram cortados, acondicionados em carroças puxadas por cavalos e levados até a estação de cargas” (REBOLAR, 2016, p. 33-34).

Mesmo a partir das dificuldades iniciais, a produção da banana em Corupá continuou aumentando e após 1926, a bananicultura já era a principal atividade econômica da cidade, desenvolvida por muitas famílias que dela tiravam o seu sustento (REBOLAR, 2016).

Após a década de 1940, houve grandes investimentos no transporte rodoviário, mas as condições a que as frutas eram acondicionadas nos caminhões muitas vezes prejudicavam os produtos. Três décadas depois surgiram as estufas climatizadoras da ba-

nana, que serviam para proporcionar as condições de amadurecimento mais adequadas à fruta (REBOLAR, 2016).

Sobre as dificuldades iniciais da produção da banana, Rebolar (2016, p. 55) aponta que

A bananicultura na Região de Corupá foge dos padrões de produção encontrados nas demais regiões produtoras. Em clima subtropical, solo pedregoso, relevo montanhoso com até seiscentos metros de altitude onde brotam nascentes, gerações de agricultores familiares estabeleceram uma produção pujante que é responsável pela alta renda e qualidade de vida local. [...]

Melhorias continuaram e continuam a ser buscadas, de modo a aperfeiçoar a produção e melhorar a qualidade do produto oferecido ao mercado. Embora tenha enfrentado muitos desafios desde o início de seu cultivo, tais como o relevo íngreme, a pedregosidade, o clima subtropical e suas temperaturas baixas, além de fotoperíodos curtos, a bananicultura de Corupá permanece em desenvolvimento e pode ser considerada uma importante atividade econômica da cidade. Esta busca por mudanças que tornassem melhor a vida do produtor deu início às ideias de buscar o associativismo com uma alternativa.

ASSOCIAÇÃO DOS BANANICULTORES DE CORUPÁ – ASBANCO E A NOVA FASE DA BANANICULTURA NA CIDADE

Uma das grandes dificuldades apresentadas pelos produtores da banana era a pouca lucratividade que tinham com a venda da fruta, o que ocorria principalmente pelo fato de que estavam a mercê dos chamados “atravessadores”, que eram os responsáveis por comprar as bananas e leva-las ao mercado, bem como trazer os insumos de que necessitavam os produtores, na maioria das vezes pagando preços baixos pela fruta e vendendo os insumos por preços mais altos. Este problema desanimava os produtores, o que fez surgir a necessidade de pensar em soluções e melhorias³

Neste contexto de aperfeiçoamento é que surgiu a Associação dos Bananicultores de Corupá – ASBANCO, de forma a conseguir melhorar algumas questões que ainda incomodavam os produtores, tomando iniciativas como, por exemplo, a

compra coletiva de insumos agrícolas, barateando e facilitando as transações comerciais. Além disso, ao longo deste tempo, após seu surgimento em 1994, a ASBANCO atua ainda representando seus sócios, fornecendo assistência técnica e tornando mais justas as relações comerciais que permeiam a atividade (SILVA, 2016).

A Ata de Fundação da mencionada associação data de 30 de julho de 1994, às 14 horas, onde estiveram reunidos 102 bananicultores de Corupá, no Salão Paroquial Católico São José, localizado no centro da cidade. Comandados pelo então Secretário de Agricultura do município, bem como por um engenheiro agrônomo e um técnico agrícola, a reunião fechou um ciclo de outros quatro encontros em comunidades produtoras da banana, de modo a sensibilizar a comunidade para a necessidade de uma associação que os representasse. Por meio de votação, a maioria dos presentes aprovou a criação da referida associação, tomando as providências cabíveis para a continuidade do processo (ATA DE FUNDAÇÃO DA ASBANCO, 1994, p. 1).

Data de 04 de novembro de 2010 a criação do Estatuto da Associação dos Bananicultores de Corupá – SC, o qual apresenta de modo claro os objetivos, deveres, condições e responsabilidades da ASBANCO, bem com todas as questões burocráticas necessárias para o seu funcionamento.

Entre este período, ocorreu outra conquista significativa para a visibilidade da bananicultura da cidade, pois de acordo com a Lei estadual nº 12.472 de 11 de dezembro de 2002, a cidade de Corupá, localizada no norte de SC, passou a ser reconhecida como a capital catarinense da banana. Esta lei consolidou-se em 2015, pela Lei estadual nº 16.722 de 08 de outubro de 2015 (LEIS ESTADUAIS, 2018).

Neste período, a Associação continuava a desenvolver suas atividades, sendo que data do ano de 2003, a Lei Municipal nº 1.505/03, a qual reconheceu a ASBANCO como uma instituição de “utilidade pública municipal” (LEIS MUNICIPAIS, 2018).

Também neste contexto, mais especificamente em 2006 surgiu a Associação MUSAS do Izabel Alto, localidade onde existe grande produção de bananas, para que as mulheres criassem uma atividade voltada para a extração da fibra da bananeira, a qual é usada em diferentes formas de artesanato. No mesmo ano, fundou-se a Cooperativa Rio Novo, que envolve todas as fases da produção da banana e atu-

3 Informação obtida em conversa com a Diretora Executiva da ASBANCO, Eliane Cristina Muller, em maio de 2018.

almente trabalha também com a farinha da banana verde e produtos a partir desta farinha, aumentando ainda mais as perspectivas da bananicultura enquanto motor econômico de Corupá (REBOLAR, 2016).

"Banana de Corupá, Doce por Natureza" é um slogan que foi criado em 2008 para expressar o sabor da fruta produzida pelas famílias corupaenses. Segundo dados da ASBANCO, a cidade produz em torno de 155 mil toneladas de banana por ano, para consumo tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. Muitas famílias vivem desta atividade, cerca de 600, as quais se baseiam no modelo de agricultura familiar, visto que as propriedades em média 8 hectares. Acredita-se que em média sejam 9 milhões de pés de bananeiras, plantadas em 5500 hectares de fruta (REBOLAR, 2016).

A atividade passou a apresentar mais destaque na cidade nas festividades do Dia da Banana, comemorado em 21 de agosto, anualmente, conforme a Lei Municipal nº 2078/12, de 31 de julho de 2012 (LEIS MUNICIPAIS, 2018). Tal legislação visa fomentar a valorização da atividade no município, trazendo ainda mais benefícios aos produtores (REBOLAR, 2016).

Ademais, em 2016 teve início o processo de Indicação Geográfica (IG), na modalidade de Denominação de Origem, buscando obter o registro da "banana mais doce do Brasil", para as frutas produzidas na Região de Corupá (Corupá, Jaraguá do Sul, Schroeder e São Bento do Sul), onde diversas documentações e estudos físicos e histórico-culturais foram realizados (SILVA, 2016). O processo foi concluído em agosto de 2018, sendo que o Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) concedeu o registro à Região mencionada.

A banana é um importante ingrediente tanto econômico quanto cultural para a sociedade brasileira e mundial, se forem levados em consideração seus aspectos de produção e consumo, bem como as relações sociais que se desenvolvem neste processo, principalmente quando é baseada na agricultura familiar, como é o caso de Corupá. Conforme o SEBRAE (2008, p. 10)

A presença marcante de um objeto nas manifestações culturais de um povo – em sua língua, nas suas lendas e nos seus hábitos alimentares, por exemplo – dão a medida de sua popularidade. A banana parece ser fonte inesgotável de inspiração para a cultura popular, não apenas no Brasil, como no mundo inteiro. Considerada uma das frutas mais apreciadas por sua aparência exuberante e gosto adocicado figura, ainda, como importante componente alimentar e econômico em diversas sociedades.

Neste sentido, sobre a bananicultura em Corupá, Silva (2016, p. 9) aponta que

A banana é emblema na região e está presente não só na agricultura, mas nas festas e eventos locais, na arquitetura, no artesanato e no lazer. A banana da região de Corupá potencia os recursos humanos existentes, gerando postos de trabalho, contribuindo para a subsistência de inúmeras famílias que vêm na bananicultura uma importante fonte de rendimento, melhorando a qualidade de vida das populações e fixando-as no meio rural. [...]

Portanto, a produção de banana em Corupá serve para a venda da fruta ou de seus produtos derivados (banana passa, banana chips, cuca de banana, dentre outros), mas também como alternativa de fomento econômico, no que se refere à extração da fibra da bananeira, que é vendida e usada para confeccionar itens artesanais (flores, objetos de decoração e bijoias). Estas atividades têm contribuído ainda para a autoestima e bem-estar dos produtores, permitindo que se valorizem mais ao tomar consciência da importância de seu trabalho para a economia e cultura da cidade.

Percebe-se amor pela bananicultura e por esta tradição, que se desenrola a partir da repetição e da coletividade, perpetuando-se na história de Corupá ao ser passada de geração em geração (HOBBSAWN, 1997). Este "modo de fazer" que se desenvolveu no decorrer dos anos já não se refere mais apenas a uma modalidade de trabalho com finalidade definida, passou a constituir também "táticas" que "atravessam as fronteiras que permitem as classificações de trabalho ou de lazer" (CERTEAU, 2009, p. 91). E é sobre estas práticas da bananicultura no decorrer das gerações que se pretende discutir na sequência deste trabalho

A TRADIÇÃO DA BANANICULTURA: PRÁTICAS, GERAÇÕES E HISTÓRIAS

A bananicultura em Corupá é transmitida ao longo do tempo, sendo passada pelas gerações, valendo-se da agricultura familiar, desde o início do seu desenvolvimento na cidade. Portanto, chama a atenção o fato de os mais jovens continuarem realizando este trabalho que aprenderam com seus pais ou avós, permanecendo nas práticas agrícolas.

Estas relações estão associadas à "memória coletiva", pois conforme aponta Halbwachs (2006), as lembranças de determinados grupos de pessoas

associam-se às lembranças de outros, embora muitas vezes se esteja recordando de vivências sóas. Portanto, ao realizar a entrevista com as três gerações juntas, foi possível também perceber que certas lembranças de um membro da família estavam associadas às de outro, ou evocavam memórias sobre um mesmo tema, mesmo sendo fatos vividos em períodos de tempo distintos. Assim,

[...] se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. [...] assim que evocamos juntos diversas circunstâncias de que cada um de nós lembramos (e que não são as mesmas, embora relacionadas aos mesmos eventos), conseguimos pensar, nos recordar em comum, os fatos passados assumem importância maior e acreditamos revivê-los com maior intensidade, porque não estamos mais sóas ao representá-los para nós. Não os vemos agora como os víamos outrora, quando ao mesmo tempo olhávamos com os nossos olhos e com os olhos de um outro. (HALBWACHS, 2006, p. 29-30)

A memória coletiva pode muitas vezes reforçar um grupo, o qual possua ideias comuns entre seus membros. Assim, práticas históricas de uma atividade são recordadas por quem parte da comunidade, entrelaçando-se às lembranças e compondo um mosaico que compõe a história do cultivo de bananas em Corupá, por exemplo. Tais memórias são muito importantes para a preservação das tradições (HALBWACHS, 2006).

Pode-se dizer que a bananicultura é uma tradição das famílias corupaenses envolvidas com a atividade, principalmente pelo fato de ser algo que tem se perpetuado com o tempo, passando de geração em geração, o que compõe uma tradição, a qual pode ser entendida ainda como uma invenção, referindo-se a práticas que são construídas e institucionalizadas em determinadas comunidades (HOBBSAWN, 1997).

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita 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. (HOBBSAWN, 1997, p. 9)

Portanto, determinadas práticas e histórias tendem a permanecer no meio onde foram criadas ou

onde se fundaram suas raízes culturais. No caso de Corupá, a história do próprio município está intimamente atrelada ao desenrolar da bananicultura enquanto prática econômica e social, construída principalmente pelos descendentes de imigrantes que ali se estabeleceram.

Quando questionados sobre o início da atividade de produção de bananas na família, os entrevistados da primeira geração foram unânimes em dizer que receberam a prática dos pais, pois desde pequenos estavam envolvidos neste meio e que continuaram por ser a única atividade que possibilitava a renda no período, haja vista que as condições do relevo corupaense, marcado pelas encostas íngremes, tornaria difícil a escolha pelo plantio e cultivo de outros produtos agrícolas.

Os membros da segunda geração, quando questionados sobre o porquê de continuarem na bananicultura, se mantêm coerentes com as respostas dos primeiros, também afirmando que por influência dos pais e pelo convívio com a prática desde crianças acabaram escolhendo permanecer no ramo.

A terceira geração, no entanto, apresenta um diferencial, pelo fato de que não afirmam estar na atividade por necessidade econômica apenas, visto que na atualidade teriam mais oportunidades de trabalhar em outras áreas, mas optaram permanecer devido ao costume estabelecido e pelo orgulho que sentem em perpetuar as práticas de seus ascendentes.

Portanto, a terceira geração, é a que demonstra mais a ideia de tradição, no contexto da bananicultura corupaense, embora sejam mais novos, pois as "tradições inventadas" podem se estabelecer sem que para tanto seja necessário um período exato de tempo, sendo construídas em muitos ou apenas poucos anos (HOBBSAWN, 1997).

Ao longo das entrevistas, os membros das três gerações citam com frequência a palavra costume em suas falas, justificando também assim as razões pelas quais continuam no trabalho com a banana. Percebe-se que estes costumes estão enraizados em suas vivências e são eles que mantêm a própria tradição.

Uma das grandes características da tradição é a sua invariabilidade, no que se diferencia, portanto, dos costumes, que podem mudar ao longo do tempo. Todavia, "[...] a decadência do 'costume' inevitavelmente modifica a 'tradição' à qual ele geralmente está associado" (HOBBSAWN, 1997, p. 10).

Chama a atenção nas falas dos entrevistados, o fato de que os membros da primeira e até da segun-

da geração, reforçam a questão de que houve grandes mudanças ao longo de todos estes anos em que desenvolvem a atividade do cultivo da banana, sejam elas positivas ou não. Citam a facilidade introduzida pelas máquinas e ferramentas mais adequadas ao manejo agrícola, a burocracia trazida pelas normatizações da atividade e o fato de não trabalharem em condições tão precárias como antes. Elita Helena Fossile⁴, da primeira geração, relembra o sacrifício de carregar bananas nas costas, descalça, quando não havia outras alternativas.

Deste modo, embora tenham ocorrido mudanças, os costumes que se ligam às práticas de bananicultura permanecem, por meio dos “modos de fazer” e das relações que estabelecem entre comunidade, produtores e família. Assim

[...] O ‘costume’ nas sociedades tradicionais, tem a 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 precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. [...] (HOBBSAWN, 1997, p. 10).

Os costumes estão relacionados às repetições, as quais se entendem como a chave da tradição, junto com a história e a coletividade. (HOBBSAWN, 1997). A prática de fazer junto, o trabalho em família e na comunidade, contribui para que as práticas sejam mantidas, se fortalecendo e se tornando tradicionais ao longo da história, assim como ocorre com a bananicultura em Corupá.

Segundo Thompson (1998), a transmissão de costumes apresenta maiores resultados quando é iniciada ainda nos primeiros anos de vida. Poderia aqui ser chamado de educação, o hábito de as famílias passarem a seus filhos aquilo que consideram o correto a ser feito. Os costumes movem o ser humano, iniciam ainda no convívio familiar e se enraízam a partir de observações e condutas.

Neste sentido, os entrevistados mencionam que aprenderam todo o trabalho necessário para a produção de bananas com seus pais, irmãos ou avós. Além disso, Vicente Mokwa⁵, primeira geração,

afirma que as crianças, desde pequenas observam como deve ser, por exemplo, o corte da folha da bananeira e irão se recordar disso quando chegarem à vida adulta. Esta transmissão de saberes é muito forte, embora não esteja associada à educação formal, mas sim, às rotinas de que faz parte o indivíduo.

Como afirma Thompson (1998, p. 18) ao analisar a questão do aprendizado

[...] O mesmo acontece com os ofícios que não têm um aprendizado formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Embora a vida social esteja em permanente mudança e a mobilidade seja considerável, essas mudanças ainda não atingiram o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente. [...]

O mesmo autor reforça ainda a questão de que as práticas ou mesmo as normas vão se perpetuando no decorrer das gerações em meio aos costumes estabelecidos, sobrevivendo principalmente das tradições orais e da transmissão de narrativas (THOMPSON, 1998).

A questão da importância do trabalho em família é reforçada pelos entrevistados das três gerações, que afirmam que trabalhar juntos traz mais união entre os familiares. Adilene Fossile, da terceira geração, relata que a bananicultura permeia todo o cotidiano da família, pois “no domingo se reúne a família, é banana pra cá, banana pra lá, conversa, conversa vai, conversa vem... e aí quantas cargas já cortou essa semana? e é assim”. Adilson Fossile, seu pai, da segunda geração, assinala o fato de que trabalhar na agricultura familiar faz com que a renda obtida com a produção traz uma divisão mais igualitária dos resultados do trabalho, diferentemente de quando se trabalha em uma fábrica, por exemplo. Abaixo, a família Fossile em suas atividades diárias ligadas à produção da banana, realizada pela agricultura familiar, que conforme os entrevistados, fortalece os laços familiares. Ainda sobre o trabalho com a bananicultura e a agricultura familiar, Alexandre Guckert⁸ da terceira geração, ressalta que é muito divertido trabalhar com a bananicultura, pelo fato de que embora o trabalho seja pesado, não há

4 Entrevista concedida à autora por Elita Helena Fossile, em 25 de junho de 2018.

5 Entrevista concedida à autora por Vicente Mokwa, em 25 de junho de 2018.

6 Entrevista concedida à autora por Adilene Fossile, em 25 de junho de 2018.

7 Entrevista concedida à autora por Adilson Fossile, em 25 de junho de 2018.

8 Entrevista concedida à autora por Alexandre Guckert, em 25 de junho de 2018.



Imagem 1: Família Fossile – 25/06/2018
Fonte: Arquivo Pessoal



Imagem 2: Família Jantsch – 25/06/2018
Fonte: Arquivo pessoal

horários rígidos a serem cumpridos e durante o dia se conversa com as pessoas, trazendo momentos bons. Esta questão de trabalhar de forma mais livre é destacada inclusive, pelos entrevistados das três famílias, como um dos pontos positivos do trabalho com a produção de bananas. Todos esses costumes e tradições fazem parte de um modo de vida, que traz ainda a noção de pertencimento à determinada comunidade à qual o indivíduo está ligado e da qual possui orgulho, o que foi possível perceber em algumas falas das entrevistas, como é o caso de Adilene Fossile⁹, da terceira geração, que ao falar sobre o fato de ser a única aluna de família agricultora em sua turma da escola relata “[...] não tenho vergonha de falar que eu trabalho na roça, eu não tenho vergonha de dizer: eu sou da roça [...] de dizer que eu trago isso desde criança”.

Ou ainda o caso de Olisses Jantsch¹⁰, terceira geração, que ao recordar sobre o tempo em que seu pai não trabalhava com bananicultura afirma

Antes, quando meu pai trabalhava fora, chegava de noite, e depois que viemos morar pra cá, estando todo dia no convívio assim, trabalhando junto e aprendendo com eles, não tem explicação sabe, tu vai mesmo geração por geração, passando pra filho, filho passando pra outro filho depois e vai indo sabe, então é, na verdade, não tem outra palavra, é prazeroso.

Acima, foto da família Jantsch, que destaca a

importância do trabalho em família para a união e convívio, o que é proporcionado pela bananicultura.

Este orgulho reforça a tradição que permeia a atividade e faz com que a mesma permaneça ao longo do tempo, tanto que das três famílias entrevistadas, todos os membros trabalham com a bananicultura por herdar a atividade de seus pais e os da terceira geração afirmam ainda querer que seus filhos também permaneçam nela. Adilene Fossile¹¹, relata “trabalhar na roça é um orgulho e um amor, de certa forma [...] eu sinto orgulho de receber isso dos meus pais e tenho orgulho de passar isso pra frente, essa geração, e eu gosto de trabalhar na roça”.

Ao ver sua filha dizendo que se sente orgulhosa em permanecer na mesma prática que seus pais, Rolene Paholski Fossile¹², da segunda geração, afirma orgulhosa que “[...] pra nós vai ser um orgulho se eles quiserem continuar, mas a gente não pode mandar na vida deles, eles têm a vida deles e daqui pra frente cada um escolhe a sua, mas pra mim ao menos é um orgulho [...]”.

Marcia Mokwa Guckert¹³, da segunda geração, relata ainda a importância da atividade devido à possibilidade de estar em contato com a natureza, pois afirma que

É livre porque tu está em contato com a natureza, hoje de manhã eu estava no outro terreno cortando coração de banana, aí de repente escutei um barulho, parei, fiquei olhando, era um monte de tucanos

9 Entrevista concedida à autora por Adilene Fossile, em 25 de junho de 2018.

10 Entrevista concedida à autora por Olisses Jantsch, em 25 de junho de 2018.

11 Entrevista concedida à autora por Adilene Fossile, em 25 de junho de 2018.

12 Entrevista concedida à autora por Rolene Paholski Fossile, em 25 de junho de 2018.

13 Entrevista concedida à autora por Marcia Mokwa Guckert, em 25 de junho de 2018.

lá numa árvore, coisa que é só a gente aqui que vê essas coisas, pode parar pra apreciar isso.

Abaixo, imagem da família Guckert em sua residência, onde é possível perceber as bananeiras ao fundo. A família desenvolve a atividade em sua propriedade, destacando como importantes a união e o contato com a natureza.



Imagem 3: Família Mokwa – 25/06/2018
Fonte: Arquivo pessoal

Por tudo isso, é possível perceber que as tradições são passadas de maneira harmoniosa de geração para geração, pois a observação e o aprendizado propiciados pela agricultura familiar fazem com que as crianças se identifiquem com aquela realidade e busquem mantê-la em suas vidas, em suas futuras famílias.

E essa tradição permeia a cidade de Corupá, que de certa forma é dependente da bananicultura, pois como comenta Adilson Fossile¹⁴, da segunda geração, quando há crise na banana, devido aos preços baixos, isso se reflete também no município, nas atividades comerciais de modo geral. Por isso mesmo, os membros da família Jantsch, observam que deveria haver mais valorização do produtor na cidade, por tudo que ele representa. Adilene Fossile¹⁵, aborda ainda em sua fala que anos atrás se ouvia falar ainda menos do agricultor de Corupá, que hoje melhorou um pouco nesse sentido, embora seja necessário ainda mais.

Neste sentido, Alexandre Guckert¹⁶ comenta

que a bananicultura é de grande importância para a cidade de Corupá, pois

É muito bom, porque Corupá nunca era reconhecida por nada [...] hoje em dia, praticamente o mundo conhece a gente por causa da banana. Então eu acho que quem é de Corupá tem que ter orgulho de morar aqui porque é isso que fez a gente ser conhecido, tanto na briga com a banana do Equador, ou agora com a indicação geográfica, com a festa da banana que tinha uma época e agora a ASBANCO está começando de volta com essa festa, com desfile, com o Bananalama, são coisas que fizeram Corupá ser conhecida, e eu tenho orgulho disso, e eu acho que a cidade aqui também deveria ter ao invés de ficar pegando tanto no pé de quem é colono [...].

Além disso, quando questionados sobre a questão da Indicação Geográfica por Denominação de Origem como a “banana mais doce do Brasil”, as famílias afirmam pensar que será algo positivo para a cidade e também para eles enquanto produtores, pois a medida que o produto é valorizado, aumenta sua lucratividade e também sua importância.

Elcídio Jantsch¹⁷, ao falar sobre o orgulho em exercer sua atividade aponta que “é um orgulho, porque a gente se sente assim, tu vai adubando, vai cuidando de um pé de banana assim e tu consegue produzir uma fruta boa e botar no mercado, falam: ‘pô que banana bonita’, a gente se sente bem [...]”

Na família Fossile, a conversa em determinado momento gira em torno da possível concorrência com as bananas do Equador, que poderão ingressar no mercado brasileiro. Porém, Elita Helena Fossile¹⁸ afirma imediatamente com um sorriso de satisfação “Ah, mas nossa banana tem outro gosto”, denotando um imenso orgulho em ser produtora da fruta. Adilene Fossile¹⁹ reforça que ver um caminhão carregado com as frutas ali produzidas é um imenso orgulho, pois significa que os esforços valeram a pena.

Deste modo, dentro da comunidade de produtores, a atividade é realizada com orgulho e satisfação, o que gostariam que fosse reconhecido também por outras pessoas. Sobre isso, é interessante refletir sobre as táticas e estratégias apresentadas por Certeau (2009), quando aborda a questão do consumo de cultura, nas quais existem relações de poder. O autor aborda o seguinte

14 Entrevista concedida à autora por Adilson Fossile, em 25 de junho de 2018.

15 Entrevista concedida à autora por Adilene Fossile, em 25 de junho de 2018.

16 Entrevista concedida à autora por Alexandre Guckert, em 25 de junho de 2018.

17 Entrevista concedida à autora por Elcídio Jantsch, em 25 de junho de 2018.

18 Entrevista concedida à autora por Elita Helena Fossile, em 25 de junho de 2018.

19 Entrevista concedida à autora por Adilene Fossile, em 25 de junho de 2018.

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) [...] toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. [...] (CERTEAU, 2009, p. 93)

Este “próprio”, de que se refere o autor, significa muito para que a estratégia funcione, pois ele permite alguma vantagem, visto que traz independência no que tange às variabilidades circunstanciais. Pode-se dizer que “é uma vitória do lugar sobre o tempo. [...] E um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”. (CERTEAU, 2009, p. 94).

Já a tática seria aquela praticada pelo mais fraco, aquele que não possui o “próprio”, conforme define o autor “[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro [...]” (CERTEAU, 2009, p. 94).

Deste modo, as táticas seriam desenvolvidas pelo movimento daqueles que a realizam, com o intuito de conquistar seu espaço aos poucos, a partir de ocasiões que lhes são apresentadas, pois “[...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 2009, p. 95).

Os entrevistados das três famílias comungam da mesma ideia ao afirmar que dentre as maiores dificuldades está a falta de valorização do produtor da banana, como ocorre com os pequenos agricultores de modo geral, embora seja esta uma atividade humana fundamental para a sobrevivência. O preço da banana oscila bastante também, fazendo com que muitas vezes ocorram prejuízos na produção, os produtos sobrem ou a lucratividade seja baixa. Mesmo com essas adversidades a tradição permanece.

Desta forma, a tradição da bananicultura na cidade de Corupá seria uma importante “tática” utilizada pelos produtores para a permanência da atividade e seu desenvolvimento econômico. Define-se

como “tática” porque não possui um poder consolidado, mas sim, atividades cotidianas, maneiras de fazer que têm se perpetuado pela oralidade e pelo trabalho em família. Atividades que são passadas de pais para filhos, mas que ainda estão reféns do preço a ser pago, das condições naturais a que estão vulneráveis e ainda às ações governamentais que nem sempre colaboram para um maior desenvolvimento da prática. Embora atualmente, tenha se reconhecido cada vez mais a importância da banana para o município, seja ela econômica ou cultural, ainda assim os produtores não detêm o poder de seu negócio.

E ainda para fechar as discussões possibilitadas pela oralidade das fontes, buscou-se perceber o que a bananicultura representa para estas famílias produtoras, pois tal compreensão é de suma importância no estudo da atividade como tradição. A representação pode ser entendida como o que produz as estruturas necessárias ao historiador e ao seu trabalho, utilizando-se das práticas da história cultural. Assim, as representações coletivas seriam mais eficientes que as “mentalidades” para compreender o mundo social, seja pelos recortes da realidade, pelas práticas de identidade social ou pelas formas de existência. Deste modo, a história das representações facilitaria ao historiador a compreensão das realidades e fatos estudados (CHARTIER, 1991).

Deste modo, se buscou analisar de que forma a bananicultura foi representada por estes produtores e nesta etapa há uma diferença a ser ressaltada entre a primeira e a terceira geração. Os membros da primeira, quando questionados sobre o que a atividade representa para si, afirmam que é uma fonte de obter dinheiro, enfatizando mais a questão econômica da produção da fruta, embora reconheçam sua importância enquanto tradição.

Na segunda geração, fica bastante evidente a questão do trabalho familiar, enfatizado como muito importante, como símbolo da união e do compartilhamento de momentos, que trazem alegria, mesmo com a dificuldade que o trabalho realizado por eles traz intrinsecamente. Fazem isso com amor e prazer, pois Marcia Mokwa Guckert²⁰ reforça que prefere passar o dia cortando bananas do que resolvendo outras coisas no centro da cidade. Adilson Fossile²¹, acentua que é preciso gostar do que se faz, em qualquer profissão e por isso eles permanecem firmes na bananicultura.

Porém, na terceira geração, se define a atividade

20 Entrevista concedida à autora por Marcia Mokwa Guckert, em 25 de junho de 2018

de como a própria vida, como diria Alexandre Guckert²², para o qual a bananicultura é tudo, é o que faz suas vidas acontecerem, é o que trouxe tudo que eles possuem. Olisses Jantsch²³ apresenta em sua fala uma maneira de pensar parecida, pois para ele a produção de bananas também representa a vida e por fim, Adilene Fossile²⁴ também reforça em sua fala, ao longo da conversa, o quanto a bananicultura está fortemente ligada com sua vida.

O que se pode dizer é que a produção de bananas já criou raízes profundas na cidade de Corupá, raízes estas que permanecem mesmo com o passar do tempo e com as mudanças que ele traz ou ainda com as dificuldades que permeiam o que fazem. Elfi Minatti Mokwa²⁵ define isso ao dizer “a gente nasce nisso e com certeza não teria outro jeito de viver, porque enraíza”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a questão da tradição na bananicultura de Corupá, a partir das fontes problematizadas, é possível entender que ela não permanece de maneira conflituosa ou por imposições, mas sim pelo que representa aos seus membros, por sentirem orgulho do que fazem, pelo fato de agregarem este costume às suas vidas, desde muito cedo e compartilharem de momentos familiares ligados à produção de bananas, portanto, é desta forma que a tradição é transmitida.

Algumas considerações são necessárias no que tange à comparação das gerações, quando relatam os motivos da permanência no ramo, visto que todos herdaram tal prática dos seus pais. Na primeira geração, fica evidente que optaram por continuar com a bananicultura porque no período não havia outras opções a não ser a agricultura, para que pudessem sobreviver. A escolha pelas bananas se deu pelo fato de que não era possível produzir uma diversidade maior de gêneros agrícolas, pelas condições naturais do local, principalmente pelo relevo composto basicamente por morros. Portanto, embora ainda gostem do que fazem, percebem a atividade muito mais pelo viés econômico do que pelo viés cultural.

Na segunda geração as possibilidades também

não eram muitas para que saíssem do ramo e fossem para outras atividades, mas a liberdade, o trabalho em família e a perpetuação do que herdaram dos pais fez com que mantivessem o interesse pela continuidade, bem como buscassem ensinar isso aos seus filhos.

A terceira geração apresenta uma leitura mais cultural da bananicultura no município, seja no que se refere ao orgulho próprio e a realização por este trabalho, mas também pela identidade que a fruta dá ao município, o que vem sendo evidenciado cada vez mais, principalmente pelos trabalhos desenvolvidos pela ASBANCO, cuja intenção é buscar uma maior valorização do produtor perante a cidade.

Embora isso esteja melhorando, ainda há muito a ser feito no sentido de sensibilizar a cidade quanto à importância que a bananicultura tem para o município, seja por movimentar o comércio trazendo renda ou até mesmo por ser uma grande possibilidade de gastronomia e turismo a ser explorada, além das atividades que permeiam o feitiço dos subprodutos da banana, tais como a banana passa, a fibra da bananeira ou até mesmo os chips da fruta.

Este trabalho teria como uma possibilidade uma maior inclusão do tema nas escolas do município, pois apenas uma tem maiores atividades ligadas ao dia da banana, sendo justamente a que se abriga o público das famílias produtoras. Ao decorrer do ano até são realizadas palestras com as crianças, abordando o tema em agosto, próximo às festividades do dia da banana. Todavia, este poderia ser um trabalho contínuo, de modo a contribuir para a visibilidade cultural da bananicultura.

O processo de busca pelo registro da Indicação Geográfica, iniciado em 2016 está também trazendo uma visibilidade maior para a fruta e consequentemente para seus produtores, pois muitas notícias sobre o tema já foram e continuam sendo vinculadas, o que também oferece uma boa possibilidade de pesquisa.

Sendo assim, fica evidente que as memórias coletivas e os costumes estabelecidos são importantes ferramentas para a permanência da tradição da bananicultura na cidade, a qual têm vencido os desafios do tempo e das mudanças dele decorrentes.

21 Entrevista concedida à autora por Adilson Fossile, em 25 de junho de 2018.

22 Entrevista concedida à autora por Alexandre Guckert, em 25 de junho de 2018.

23 Entrevista concedida à autora por Olisses Jantsch, em 25 de junho de 2018.

24 Entrevista concedida à autora por Adilene Fossile em 25 de junho de 2018.

25 Entrevista concedida à autora por Elfi Minatti Mokwa, em 25 de junho de 2018.

FONTES

ARQUIVO DA ASBANCO. Ata da Fundação da Associação dos Bananicultores de Corupá, de 30 de julho de 1994.

ARQUIVO DA ASBANCO. Estatuto da Associação dos Bananicultores de Corupá, de 04 de novembro de 2010.

FOSSILE, Adilene. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

FOSSILE, Adilson. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

FOSSILE, Elita Helena. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

FOSSILE, Rafaela. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

FOSSILE, Rolene Paholski. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

GUCKERT, Alexandre. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

GUCKERT, Marcia Mokwa. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

JANTSCH, Adalberto. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

JANTSCH, Elcídio. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

JANTSCH, Olisses. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

MOKWA, Elfi Minatti. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

MOKWA, Vicente. Entrevista concedida à Giseli de Lorena. Em 25 de junho de 2018.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** artes de fazer. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo. 1991. v. 5. n. 11. p. 173-191.

CORUPÁ. **Corupá, 112 anos**. 2014. Disponível em: <<http://www.corupa.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaltem/20941/codNoticia/41448>> Acesso em: 04. jun. 2018.

CORUPÁ. **História**. Disponível em: <<http://www.corupa.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/28283>> Acesso em: 10. jun. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In: **Revista Topoi**. Rio de Janeiro. 2002. v. 3. n. 5. p. 314-332. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2002000200314&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 25. mai. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Caminhos Trançados: a trajetória do projeto da fibra da bananeira no Vale do Itapocu**. Jaraguá do Sul: sn, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWN, Eric. **A invenção das tradições**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEIS ESTADUAIS. **Lei Ordinária nº 12.472, de 11 de dezembro de 2002**. Disponível em <<http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-12472-2002-santa-catarina-reconhece-o-municipio-de-corupa-como-capital-catarinense-da-banana-2015-10-08-versao-compilada>> Acesso em: 05. jun. 2018.

LEIS ESTADUAIS. **Lei Ordinária nº 16.722, de 08 de outubro de 2015**. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16722-2015-santa-catarina-consolida-as-leis-que-conferem-denominacao-adjetiva-aos-municipios-catarinenses>> Acesso em: 05. jun. 2018.

LEIS MUNICIPAIS. **Lei nº 1505 de 09 de dezembro de 2003**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/corupa/lei-ordinaria/2003/151/1505/lei-ordinaria-n-1505-2003-reconhece-como-de-utilidade-publica-a-associacao-dos-bananicultores-de-corupa?q=ASBANCO>> Acesso em: 05. jun. 2018.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História**, Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em História. São Paulo, v. 14, 1997, p. 25-39. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>> Acesso em: 24. abr. 2018.

REBOLAR, Paola Beatriz May. **Banana da Região de Corupá**: Levantamento Histórico e Cultural. Florianópolis: SEBRAE, 2016.

SEBRAE. **Banana**: relatório completo. 2008. Disponível em: <[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/8E2336FF6093AD96832574DC0045023C/\\$File/NT0003904A.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/8E2336FF6093AD96832574DC0045023C/$File/NT0003904A.pdf)> Acesso em: 05. jun. 2018.

SILVA, Aparecido Lima da. **Banana da Região de Corupá**: Dossiê Técnico-Científico. Florianópolis: SEBRAE, 2016.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.



Palavras - chave:
Crônica jornalística;
modernidade; discurso e
representação; Paranismo..

PROJETO DE PESQUISA: O POVO FLANA NAS RUAS: TENSÕES DISCURSIVAS NA BUSCA POR UMA IDENTIDADE (PONTA GROSSA / PARANAGUÁ 1910-1920)

Alvio Vicente da Rocha ¹

Niltonci Batista Chaves ²

INTRODUÇÃO

Resumo: O objeto de estudo são as crônicas “Ponta Grossa de Hoje” escritas por Raul Gomes e publicadas no jornal “O Progresso” em 1912. Esses textos são compreendidos como documento/monumento do discurso e da representação da cidade ponta-grossense. Nestes textos, além do narrador apontar Ponta Grossa como uma cidade moderna, o mesmo a projeta, num futuro próximo, como uma “cidade ideal”. Crônicas semelhantes foram produzidas para a cidade de Paranaguá, pelo mesmo jornalista, a pretexto de mediar uma possível intriga entre os jornais sobre qual das duas cidades era a mais moderna. Disto segue a problematização sobre a veracidade deste embate, uma vez que há a hipótese de uma artimanha jornalística para proporcionar um debate em torno da criação de uma identidade moderna no Estado. Essa abordagem se aproxima dos moldes do Paranismo, entretanto com grande interferência política. Estes aspectos levaram a questionar se tal representação de modernidade é verificada em fontes textuais (jornais e revistas) e quais são seus agentes fomentadores, considerando as primeiras décadas do século XX. Entre os autores citados para desenvolver o projeto estão Benjamin, Bourdie, Capelato, Chartier, Chaves, Davis, Ginzburg, Le Goff, Pereira e Pesavento.

A cidade, construída e habitada por seres humanos que partilham de um convívio social, não se resume somente às suas edificações, ruas, calçadas, praças e monumentos. Apesar de parecer, a priori, um “ser inanimado”, ela também pode ser sentida, cheirada, abraçada, enfim, vivida. É através dela que projetamos o nosso ir e vir, o nosso trabalho, o nosso estudo, e o nosso lazer. Bem por isso, estamos sempre buscando entendê-la, melhorá-la, aperfeiçoá-la, torná-la melhor habitável e, por que não, contá-la.

Para contá-la, não seria surpreendente que isso se fizesse através do jornal, uma vez que, por muito tempo, ele foi o meio de comunicação que alcançava uma parte da população urbana. Esse alcance se dava não só pelos anúncios ou pelas notícias de destaque, mas também através da crônica, um gênero textual elaborado de forma subjetiva, com narrativa curta e relacionado ao cotidiano.

Com base nisso, elegem-se as crônicas como o objeto de estudo, com recorte nas publicações do jornal ponta-grossense “O Progresso”³. Cabe salientar que a compreensão do jornal como fonte de pesquisa é considerada recente na historiografia. Conforme observa a historiadora brasileira Capelato (1988, p. 21),

Até a primeira metade deste século [século XX], os historiadores brasileiros assumiam duas posturas distintas em relação ao documento-jornal: o desprezo por considerá-lo fonte suspeita ou o enaltecimento por encará-lo como repositório da verdade. Neste último caso, a notícia era concebida como relato fidedigno da verdade.

Na Europa, nas primeiras décadas do século XX, começou um levante com críticas à história tradicional pela Nova História. Segundo Le Goff (2011, p. 133),

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e de Seignobos, essencialmente baseada em textos e documentos escritos, por uma história fundamentada numa ampla variedade de documentos: es-

1 Discente no Programa de Mestrado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bacharel em Letras Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2 Orientador. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História (PPGH/UEPG) e também do Programa do Mestrado Profissional em História (PROFHIST/UEPG).

3 O jornal “O Progresso” foi fundado em Ponta Grossa em 1907 por Jacob Holzmann. Ao longo de sua existência ele passou por várias transformações, como a mudança de nome, em 1913, para “Diário dos Campos”, já sob a direção da Companhia Tipográfica Ponta-grossense. (CHAVES, 2001, p. 34). Como o recorte de estudo da pesquisa abrange os dois períodos, o jornal poderá ser citado pelos dois nomes.

critos de todos os tipos, documentos iconográficos, resultados de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou quando se trata de um passado mais longínquo, vestígios pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são documentos de primeira ordem para a história nova.

Este movimento foi inaugurado na França pela Escola dos Annales. Existiram diversas fases do movimento, visando à ampliação de novas abordagens bem como o diálogo com outras áreas de conhecimento (NOVAIS & SILVA, 2011).

Assim, o jornal se constitui como uma importante fonte de pesquisa. Nas palavras de Capelato (1988, p. 21),

A imprensa oferece amplas possibilidades para isso. A vida cotidiana nela registrada em seus múltiplos aspectos, permite compreender como viveram nossos antepassados – não só os “ilustres” mas também os sujeitos anônimos. O Jornal, como afirma Wilhelm Bauer, é uma verdadeira mina de conhecimento: fonte de sua própria história e das situações mais diversas; meio de expressão de ideias e depósito de cultura. Nele encontramos dados sobre a sociedade, seus usos e costumes, informes sobre questões econômicas e políticas.

Em Ponta Grossa, como mencionado, existia um periódico intitulado “O Progresso” que contava com a participação de vários colaboradores, dentre os quais figurava o nome do jornalista Raul Rodrigues Gomes⁴, que escrevia para o jornal Folha da Manhã de Curitiba. Um fato curioso aconteceu em 1912, quando o colunista Antônio Gomes, do jornal “O Correio do Sul”, escreveu um texto no qual fazia um comparativo entre as cidades de Ponta Grossa e Paranaguá, com um suposto favorecimento a esta última. Lendo a matéria, os articulistas do jornal “O Progresso” logo saíram em defesa da cidade princesina, veiculando respostas em artigos que circularam por algumas edições. Ao fim do embate, surgiu a ideia de Raul Gomes visitar os municípios envolvidos e, em uma série de crônicas, relatar as suas impressões sobre os mesmos. Tais textos seriam posteriormente transcritos para os periódicos neles instalados. O resultado disso foi a publicação de 15 crônicas transcritas no jornal “O Progresso” em 1912, que compõem parte do conjunto documental

dessa pesquisa.

Segundo Le Goff (2014, p. 108), “todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo”. Isso nos leva a questionar sobre a intriga entre os colaboradores dos periódicos envolvidos: “seria essa disputa uma forma de possibilitar discussões propícias à construção de uma identidade moderna nos grandes municípios do Estado do Paraná”? Neste contexto, questiona-se se havia o envolvimento político e financeiro por parte do governo estadual. Sobre isso já nos alerta a professora Rosângela Wosiack Zulian (2009, p. 114):

A construção da ideia de modernidade urbana paranaense foi elaborada por diversos intelectuais e/ou jornalistas paranaenses, por meio de trabalhos em geral encomendados por órgãos de governo. Dedicaram-se eles especialmente a Curitiba, representando-a como uma cidade ideal, em franco processo de urbanização, abrindo-se à cultura moderna, “uma camponesa que se torna cidadã.” Quando escrevem sobre Ponta Grossa, a perspectiva que refletem é semelhante. Esse grupo leu a cidade através de seus projetos, ressaltando neles as aspirações gerais da sociedade brasileira.

Ainda no ano de 1912, o Sr. Afonso Camargo, então governador do Estado, contrata o escritor e jornalista Nestor Vítor para colher e escrever suas impressões sobre o Paraná, relatos esses que foram transformados em um livro no ano seguinte, sob o título “A Terra do Futuro (Impressões do Paraná)”.

Faz-se necessário lembrar, que já nessa época existia um movimento orquestrado por vários intelectuais paranaenses, que visava justamente criar uma identidade própria ao Estado. Tal movimento era o Paranismo que, mesmo tendo sido formalmente batizado na década de vinte, já vinha se consolidando ao longo dos últimos anos.

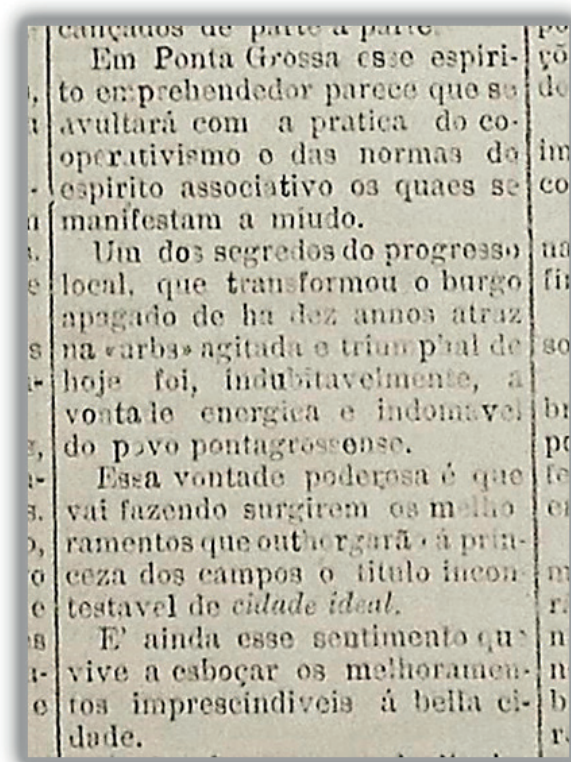
Com relação ao conteúdo das crônicas de Raul Gomes, o jornalista busca situar Ponta Grossa como uma cidade que se modernizou em relação aos anos anteriores, tendo na força do comércio e da indústria, junto com a vontade laboral de sua população, os alicerces de uma urbe de grande valor para o

4 “Raul Rodrigues Gomes nasceu em Piraquara (PR) em 02.04.1889 e faleceu em Curitiba a 12.11.1975. Era filho de Joaquim Rodrigues Gomes, comerciante, e Guilhermina da Costa Lisboa, professora. Formou-se professor no Ginásio Paranaense e foi professor normalista no município de Lapa. Retornou a Curitiba e ingressou nos Correios. Ao mesmo tempo, mantinha em sua residência uma escola de guarda livros. Na década de 1930 ingressou no curso de Direito da UFPR. Depois de formado, tornou-se professor e catedrático da Universidade e, segundo diversos depoimentos, suas aulas e seu método de ensino participativo marcaram época nessa Instituição. Foi contista, jornalista e crítico literário. Colaborou intensamente na imprensa curitibana. Possui diversos títulos publicados na área literária e de educação, entre eles destaca-se Histórias Rudes – contos (1915); O Desespero de Chan – romance (1926), Sugestões para a História Literária do Paraná (1936).” (IORIO, 2006, p.24).

Estado. Um discurso semelhante ao do Paranismo, movimento que tem como seu principal líder o escritor e historiador paranaense Romário Martins.

O presente projeto tem como objetivo geral estudar as representações e manifestações históricas no tempo, considerando questões relacionadas ao discurso de apresentação da cidade de Ponta Grossa como uma urbe moderna e a projeção de uma “cidade ideal”. A Figura 01 mostra a crônica publicada em 20 de julho de 1912. Nesse documento observa-se o discurso otimista de Raul Gomes que projeta uma “cidade ideal”.

FIGURA 1: Recorte da crônica de Raul Gomes publicada em 20 de julho de 1912.



FONTE: Jornal O Progresso. Casa da Memória Paraná.

Essa posição do escritor, ou seja, que lança seu olhar ao futuro, nos conduz à problematização sobre se essa identificação e projeção personificada são propostas de um conjunto de ações orquestradas para a criação de uma identidade estadual. Tais ações podem estar motivadas pelo sentimento de um corpo de intelectuais paranaenses, com o aporte político e financeiro do governo. Para isso, o recorte

deste estudo se dá entre o ano de publicação das crônicas “Ponta Grossa de hoje” (1912) e a década de 1920, que foi marcada por intensa atuação do movimento Paranista.

A primeira crônica, publicada no jornal “O Progresso”, se deu na edição de número 586, do dia 16 de julho de 1912, com a seguinte introdução do jovem escritor:

Ha muitas maneiras de narrarmos impressões. Ha formas diversas de contarmos aquillo que vimos, aquillo que ouvimos. Uns os observadores, collocam suas notas para digressionar formidavelmente, estudando na terçidez da prosa, o character e o costume dos povos. O que observaram é a materia prima com que controem os edificios e de estructura admiravel dos seus escriptos. Outros, espiritos ligeiros, sem preocupações, limitam-se a ver e a guardar na retina e reter na memoria as apparencias superficiaes das cousas.

Outros, artistas do lapis, embora sejam maneja-dores da penna, pegam tudo em 2 traços, isto é, em dois periodos, caricaturam um povo, contudo que elle tem de ruim, contudo que elle tem de bom. Nós nos comprometemos a publicar as impressões que recebemos, na última visita à adiantada cidade dos campos. Temos de transportá-las para as columnas deste jornal. Como a fará? pergunta o leitor, avido de curiosidade. (GOMES, 1912, p.1).

Em seu texto, verifica-se que a forma que ele propõe apresentar ao leitor a cidade de Ponta Grossa virá das impressões que o mesmo colheu durante a sua visita. Percebe-se depois, na leitura de suas colunas, que o mesmo também utilizará os sentidos de ver e ouvir.

[...] tomamos um carro do Hotel Palermo. Enquanto o vehiculo corria em direção áquelle estabelecimento iam trocando idéas com um amigo pontagrossense, que nos fora esperar á estação.
– Olha bem para este carro, dizia-me elle.
– Que tem?
– Não lhe percebes uma qualquer cousa de veneravel?
– Acho lhe bastante velho, com os estelos cosados, com estes couros corroídos, com estas portinholas em petição de miseria.
– Pois é a velhice, é a senilidade do carro que transportou no seu bojo o imperador Pedro II. Sentado como nós, nestas almofadas o velho imperador andou por estas plagas, percorrendo os pontos mais pittorescos desta cidade.
Era um apontamento interessante. Reistramo-lo e mergu- lhamos num silencio pensando no Brazil de outrora, quando lhe reinava um monarcha bonachão, sabio e democrata, que, alquebrado pelos anos e pela doença, não trepidava em visitar os Estados mais longinquo, de cidade em cidade a sentir as necessidades do povo que o amava.
[...] Logo de chegada se tem uma impressão verda-

deira de se achar uma grande cidade, onde as forças próprias vivas trabalham constantemente. No pateo de frente se deparam aos viajantes 10 ou 12 carros de praça e vehiculos de conducção de bagagens. O movimento diario de passageiros augmenta e os desembarques parecem selo de batalhões. E que não são somente touristes mas operarios, imigrantes, que se encaminham para a bela urbs. Ponta Grossa, plantada em meio dos campos, derrama-se por outeiros. A casaria avista-se de longe, manchando com o vermelho dos tectos novos o verde glauco da campanha (GOMES, 1912, p. 2).

Este projeto tem como justificativa contribuir para a compreensão dos discursos e das representações da cidade de Ponta Grossa nas primeiras décadas do século XX, trabalhando com a hipótese de que esses discursos foram construídos com o intuito de se forjar uma identidade paranaense.

OBJETIVOS

• OBJETIVO GERAL:

Estudar as representações e manifestações históricas no tempo, considerando questões relacionadas ao discurso de apresentação da cidade de Ponta Grossa como uma urbe moderna, verificando a forma como as publicações textuais manipulavam a opinião pública, no afã de se criar uma identidade Paranista.

• OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Levantar nas crônicas de Raul Gomes as premissas que antecedem o Movimento Paranista;
- Verificar a hipótese de conluio nas publicações dos jornais;
- Averiguar quais as práticas sociais que eram exercidas na comunidade ponta-grossense no período em questão, bem como aspectos de geração de empregos, alfabetização e imigração;
- Compreender a posição de destaque de Ponta Grossa no Estado do Paraná nas primeiras décadas do século XX;
- Perceber quais eram as relações do jornal “O Progresso” junto à sociedade.

5. METODOLOGIA

Para verificar a hipótese da trama existente en-

tre os jornais a fim de convencer a opinião pública sobre a modernidade pretendida, faz-se necessária a confrontação dos diálogos do embate. No caso do jornal “O Progresso”, todas as edições estão disponíveis. Faltam ainda os periódicos “Correio do Sul” e “Folha da Manhã”. Na impossibilidade de conseguir essas fontes, propõe-se utilizar de métodos de “preenchimento de lacunas”, já que se tem uma parte dos diálogos com informações sobre os posicionamentos da outra parte. Assim procedeu a historiadora Natalie Davis em seu livro “O Retorno de Martin Guerre” (1987). Como menciona Kirschner (2013, p. 106): “Davis sentiu falta dos ‘talvez’, dos ‘pode ser’, de que o historiador dispõe quando a documentação é insuficiente ou ambígua”.

Faltam ainda as crônicas sobre Paranaguá para que se possa traçar um paralelo desta representação de modernidade. Porém, tanto as impressões desta cidade, levantadas por Nestor Vitor, bem como as publicações locais dessa época, como o “Jornal do Commercio”, podem contribuir como material comparativo. Como nos lembra Zulian citando Vainfas: “[...] ‘na falta de informações diretas, vale preencher a lacuna com a imaginação’, pois ‘há que ter paciência com o desconcerto das fontes’”. (ZULIAN, 2009, p. 17).

Adicionalmente, deve-se contextualizar a cidade de Ponta Grossa em um contexto mais amplo, compreendido pela busca por uma identidade moderna. Neste período, o Brasil buscava uma formação que o desvinculasse do antigo regime, o Império. Regionalmente, tínhamos além do Paranismo, movimentos como o Mineirismo, o Gauchismo e o Bandeirantismo (PEREIRA, 1996).

Sendo o objeto de estudo as crônicas textuais de Raul Gomes, publicadas no jornal ponta-grossense “O Progresso” em 1912, torna-se necessário compreendê-las como documento / monumento (LE GOFF, 2013) para refletir sobre as condições históricas da produção. Neste sentido, tem-se que estudar sobre a sua produção, caracterizando seus principais atores, ou seja, a mídia, o cronista e a cidade (CAPELATO, 1988). Em seguida, busca-se identificar os elementos que dão corpo às crônicas, como indústria, comércio e cultura, bem como as práticas sociais de grupos ou de indivíduos, trazendo o questionamento da cidade como moderna.

Outra etapa da pesquisa é prosseguir com mesmo foco contando com outras fontes como almanaques e revistas, assim como as pesquisas já realizadas e publicadas em livros e artigos acadêmicos. Os

almanaques estaduais ou municipais eram publicações que traziam assuntos variados como literatura, indicadores econômicos, política, situação da indústria e do comércio entre outros. Também os álbuns e registros fotográficos, que compreendem fotos da arquitetura, das ruas, das fachadas do comércio e da sociedade local fornecem uma dimensão das mudanças que ocorriam no cotidiano das cidades. Os livros de impostos e de alvarás também se destacam como uma importante fonte, pois indicam um panorama da economia local. Essas fontes podem ser consultadas na Casa da Memória de Ponta Grossa, no Museu dos Campos Gerais e nas bibliotecas públicas do município e do Estado.

Considerando que os documentos pesquisados compõem um grupo documental formado por textos e imagens, torna-se indispensável utilizar metodologias de análise que auxiliem a compreensão de suas relações com aspectos que enunciam ou simbolizam os modos de vida, os pensamentos da época em torno da modernidade nas décadas de 1910 e 1920. Tal escolha é pertinente pelo fato de que a modernidade representada nas crônicas de Raul Gomes projeta uma cidade ideal num futuro próximo.

Assim, faz-se necessária as análises comparativas deste período por meio de leituras de diferentes fontes textuais. Para isso, o projeto é orientado pelas seguintes referências teóricas:

Os conceitos de representação e apropriação apresentados nas obras de Chartier (1990, 2010) serão utilizados para fundamentar a pesquisa, bem como o contraponto oferecido por Ginzburg (2009), para o qual a narrativa deve conter provas.

As condições históricas da produção serão analisadas sob o viés do conceito de documento / monumento abordado por Le Goff (2013).

Os estudos de Walter Benjamin sobre a modernidade, pelo olhar de Baudelaire, são fundamentais. Algumas obras de destaque como “O Pintor da Vida Moderna” (2010), de Baudelaire; e “A modernidade e os modernos” (2000), “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura” (2012), de Walter Benjamin.

A elaboração de esquemas de montagem por justaposição ou contraste deve ser considerada conforme verificado na pesquisa de Pesavento (2002) acompanhada pela construção da narrativa histórica (RICOEUR, 2007).

O método de preenchimento de lacunas apre-

sentado por Davis (1987).

Para Bourdieu (2009) é necessário identificar no autor a linguagem empregada e as diferentes posições por ele defendidas. O discurso de Raul Gomes em suas crônicas o aproxima do discurso proferido pelo Movimento Paranista, embora este ainda não tivesse se estabelecido de fato. Para o entendimento desse movimento, faz-se necessária a consulta de Pereira (1996).

Segundo Capelato (1988) devem-se verificar no periódico os seus objetivos, intenções, proprietários, consumidores e o período de sua produção. Para compreender o jornal “O Progresso”, faz-se necessário a consulta de pesquisas que se dedicaram à sua história e suas relações com o imaginário social, bem como as práticas culturais contextualizadas em seu tempo. Estas investigações podem ser encontradas em Chaves (2002), Bucholdz (2007), Holzmman (1996) e Pilotto (1973).

A metodologia comunicada por ZICMAN (1985) para trabalhar as relações entre história e imprensa serve como base para desenvolver este projeto.

A leitura e o entendimento do movimento Paranista, como nos proporciona PEREIRA (1996).

FONTES

Segundo as definições apresentadas por Janete Abrão em “Pesquisa e História” (2007, p. 21),

[...] fonte primária ou de primeira mão – é toda fonte escrita (impressa ou manuscrita), oral ou visual, que trata do tema investigado de modo direto, às vezes de modo original ou em primeira mão.

[...] fonte secundária ou de segunda mão – é toda a fonte escrita (impressa ou manuscrita), que trata do tema investigado de modo indireto ou em segunda mão.

O levantamento inicial das fontes primárias é apresentado no quadro a seguir. As fontes secundárias estão comunicadas na lista de referências, localizada no final deste projeto. Ambas são essenciais para estudar as representações e as manifestações históricas no período proposto.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Janete. Pesquisa e história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ALBUM de Ponta Grossa. Curitiba: Impressora Pa-

ranaense, [s.d.]. 117 p.

ALBUM do Paraná. Curitiba: [s.n.], 1920.

ALBUM do Paraná. Curitiba: [s.n.], 1923.

ALBUM do Paraná. Curitiba: [s.n.], 1927.

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, Walter. A modernidade e os modernos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUCHOLDZ, Alessandra P. Diário dos Campos: memórias de um jornal centenário. Ponta Grossa, UEPG, 2007.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. A imprensa na História do Brasil. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHAVES, N. B. (Org.); DITZEL, Carmencita H M (Org.); JOHANSEN, Elizabeth (Org.). **Visões de Ponta Grossa - festa, lembrança, trabalho**. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2003. v. 2. 146p.

CHAVES, N. B. (Org.); DITZEL, Carmencita H M (Org.); JOHANSEN, Elizabeth (Org.);

CHAVES, N. B. (Org.). **Visões de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2001. v. 1. 138 p.**

CHAVES, N. B. A cidade civilizada: discursos e re-

presentações sociais no jornal Diário dos Campos na década de 1930. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.

CHAVES, N. B.; CHAVES, E. ; VEIGA, Z. ; ZULIAN, Rosângela Wosiack. **Visões de Ponta Grossa IV - Mosteiro da Ressurreição 25 Anos**. IV. Ed. Curitiba: Pós-Escrito, 2006. 124p.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOMES, Raul. Ponta Grossa de Hoje. **O Progresso**. Ponta de Grossa, 16 de julho de 1912.

GOMES, Raul. Ponta Grossa de Hoje. **O Progresso**. Ponta de Grossa, 20 de julho de 1912.

HOLZMANN, Epaminondas. **Cinco histórias convergentes**. Curitiba: Requião, 1966.

IORIO Regina E.S. Intrigas & novelas: literatos e literatura em Curitiba na década de 1920. Tese de doutorado. Pós-graduação em História do Brasil. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. Entre tradições e inovações, o percurso crítico de Natalie Zemon Davis. **Cultura Histórica & Patrimônio**. Alfenas, v. 2, n. 1, p. 106, 2013.

LE GOFF. A História Nova. IN: NOVAES, F. A.; SILVA, R. F. (Org). **Nova história em perspectiva**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2011.

LE GOFF. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

LIMA, Solange Ferraz. Tratamento de fotografias em acervos museológicos. **Museu Paulista**. Oficina Labhoi, 2013.

NOVAES, F. A.; SILVA, R. F. (Org). **Nova história em perspectiva**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2011.

PEREIRA, Luis F. Paranismo: cultura e imaginário no Paraná dos anos 20. IN: **ANPUH, V. 1**, 1996, Londrina, Paraná.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade:** visões literárias do urbano - Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2. ed. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2002.

PILOTTO, Valfrido. **Ideias de Ontem da Cidade Sempre Jovem.** Caderno em homenagem à cidade de Ponta Grossa em comemoração ao sesquicentário do Decreto nº 15 que criou a freguesia, 1973.

RENAUX, Sigrid L.S.; LANGE, Francisco L.P. RE-NAUX, Denis R. E. (org). **Frederico Lange: fotografias centenárias do Paraná e de outros locais.** Curitiba: Corgraf, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2007.

VÍTOR, Nestor. **A terra do futuro.** Curitiba: Mulptprint, 1996.

ZICMAN, Renê B. **História através da imprensa – Algumas considerações metodológicas.** IN: Revista História e Historiografia nº 4. São Paulo: EDUC, junho/ 1985.

ZULIAN, Rosângela Wosiack (Org.). **Visões de Ponta Grossa - Cidade e Instituições.** 1. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2004. v. 3. 217p.

ZULIAN, Rosângela Wosiack. **ENTRE O AGGIORNAMENTO E A SOLIDÃO: práticas discursivas de D. Antonio Mazzarotto, primeiro bispo diocesano de Ponta Grossa – PR (1930-1965).** Florianópolis: UFSC, 2009. Tese (Doutorado em História).

PROJETO DE PESQUISA: A TRAJETÓRIA DE CANDIDO DE MELLO NETO (1933-2000): ESTUDO SOBRE UM MÉDICO PSIQUIATRA EM PONTA GROSSA - PR

Juliana Bellafronte Silva ¹
Maria Julieta Weber Cordova ²

INTRODUÇÃO

A abertura de novos campos dentro da disciplina histórica a partir da década de 1980 foi fundamental para o surgimento de novos olhares e perspectivas sobre os sujeitos e seus grupos. A criação do Grupo de Investigação sobre a História dos Intelectuais, dirigido por Jean-François Sirinelli na França, trouxe novos apontamentos para a História Intelectual e História dos Intelectuais.

Nesse sentido, Claudia Panizzolo diz que:

A História Intelectual visa, portanto, dois polos de análise, de um lado o funcionamento do campo, suas práticas, suas regras de legitimação, seus habitus e suas estratégias, e de outro lado as características de um momento histórico e os modos de funcionamento e atuação da comunidade intelectual. (2011, p.76)

Entender as práticas do sujeito em seu contexto e como este funciona sem ser meramente um pano de fundo é tarefa da História Intelectual, e mais que isso, segundo Machado e Karvat

[...] faz-se necessário problematizar a própria constituição dos discursos sobre as noções de itinerário (ou trajetória), geração, sociabilidade e elites culturais, vendo-as como resultante de embates e da experiência histórica fundamentadora de diferentes grupos e círculos itinerário (ou trajetória), geração e sociabilidade apontados por Sirinelli (e/ou elites culturais) tanto presentes quanto passados, focando a circulação desses termos e sua historicidade. (2012, p.939)

A constituição e circulação de discursos só se tornam efetivas porque respeitam as regras das instituições, espaços socioeconômicos, políticos e culturais produtores desse discurso e que por sua vez, determinam as “leis do meio”, que segundo Certeau (2013), são legitimadas pelos próprios integrantes dos grupos.

Nesse sentido, concorda-se com Chaves, que intelectual é

produtor de uma fala autorizada, geralmente vinculado a um espaço institucional que legitima tal discurso. A produção discursiva desse sujeito histórico resulta de sua trajetória, de suas influências e alinhamentos teórico-filosóficos, enfim, de sua percepção de mundo. (2015, p.1)

Resumo: Candido de Mello Neto (1933-2000) foi um médico psiquiatra pontagrossense. Participou ativamente em instituições e associações médicas e também do Instituto de Letras dos Campos Gerais; além de ter sido sócio-fundador do hospital psiquiátrico Franco da Rocha. Mello Neto possui uma trajetória significativa como detentor de capital cultural e simbólico. Busca-se compreender através dos conceitos de habitus, capital simbólico e campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu e da História Intelectual, juntamente com os documentos pessoais do médico disponíveis no acervo do Museu Campos Gerais na cidade de Ponta Grossa - PR, as redes de sociabilidade e, círculos sociais/culturais em que atuava esse médico. Com isso intenta-se problematizar sua trajetória para compreender e perceber os discursos que perpassaram seu itinerário e escritos, tanto sobre as questões médicas — em especial sobre psiquiatria —, como as pesquisas históricas de cunho pessoal realizadas por ele e que ganharam destaque no meio acadêmico da região. os conceitos de representação.

1 Bacharel em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); possui especialização *latu sensu* em História, Arte e Cultura e Mestre em História pela mesma instituição. E-mail: julianabellafronte@gmail.com

2 Orientadora. Doutora em Sociologia com Pós-doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em História/PPGH e Educação/PPGE da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Isso posto, entende-se Candido de Mello Neto enquanto um intelectual.

Nascido em Ponta Grossa no dia 26 de março de 1933, Mello Neto teve o início de sua formação escolar no Colégio Sant'Ana, passando pelos colégios Liceu dos Campos e Regente Feijó. Em 1950 estudou no Colégio Paranaense em Curitiba e no ano seguinte ingressou na Universidade. Formou-se em medicina no ano de 1956 pela Universidade Federal do Paraná. Fez pós-graduação em Psiquiatria no Hospital central de Juqueri, no estado de São Paulo. Foi fundador e diretor da Unidade Psiquiátrica do Hospital São Lucas e também Sócio-Fundador e Diretor Clínico do Hospital Psiquiátrico Franco da Rocha na década de 1960, ambos em Ponta Grossa. Também foi Médico Especialista em Psiquiatria, titulado pela Associação Brasileira de Psiquiatria e Professor fundador da cadeira de Medicina Legal, da Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa.

Participou de diversas associações médicas como fundador e sócio, além de ter sido diretor, vice-presidente, presidente do Guarani Esporte Clube de Ponta Grossa e ocupante da 19ª cadeira da Academia de Letras dos Campos Gerais em 02 de julho de 1999. Possui diversos textos publicados em especial no jornal Diário dos Campos e também livros como: Histórias da medicina em Ponta Grossa, pela Editora Planeta Ltda, 1995 e a obra mais conhecida: O anarquismo experimental de Giovanni Rossi, publicado em 1996, pela Editora UEPG.

Os círculos sociais que Candido frequentou na cidade, de início eram relacionados à sua profissão. Pouco tempo depois ele passa a fazer parte do campo acadêmico e por fim, ganha espaço em associações culturais locais. Foi responsável pela introdução do discurso e práticas psiquiátricas na cidade a partir de 1957. Outra coisa que chama atenção é o cuidado com a pesquisa histórica que o médico apresenta ao escrever a história da Colônia Cecília.

Nesse sentido, busca-se analisar por meio da História Intelectual e teorias bourdesianas, a trajetória do médico que perpassou diversos espaços de sociabilidades não apenas pontagrossenses, mas também com grandes centros como Curitiba e São Paulo e possui diversos escritos, médicos e historiográficos.

OBJETIVO GERAL

Compreender a partir do itinerário de Candido de Mello Neto, tendo em vista aspectos da História

Intelectual, os discursos que perpassaram sua trajetória e seus escritos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar as abordagens e teorias sobre História Intelectual, Trajetória, Campos e Habitus.

Compreender e contextualizar os círculos sociais/culturais do qual Candido fazia parte.

Problematizar a trajetória de Candido de Mello Neto

METODOLOGIA

A chamada História Intelectual possui uma abordagem que permite compreender as redes e sociabilidades construídas no entorno de homens e mulheres detentores de saberes e que transitam nos meios sociais e culturais. Apesar das diversas vertentes historiográficas relacionadas a essa metodologia, a perspectiva de história intelectual empregada para este trabalho abordará as relações sociais, capitais culturais e simbólicos, enfim: o contexto em que Candido de Mello Neto estava inserido e que contribuiu para sua formação. Nesse sentido, Claudia Panizzolo (2011, p. 76) diz que:

A História Intelectual visa, portanto, dois polos de análise, de um lado o funcionamento do campo, suas práticas, suas regras de legitimação, seus habitus e suas estratégias, e de outro lado as características de um momento histórico e os modos de funcionamento e atuação da comunidade intelectual.

O sujeito não é sozinho. Sua vivência em uma sociedade o faz pertencer a grupos e se relacionar com pessoas que contribuem para a formação de pensamentos e práticas individuais e coletivas. Jean-François Sirinelli (1996, p.248) compreende como estruturas de sociabilidade que “Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver.”

Desse modo, a análise também se pauta em conceitos de Pierre Bourdieu como campo, habitus, capital e poder simbólico, pois esses conceitos são fundamentais na análise do espaço e redes de sociabilidade das quais Candido de Mello Neto se identificava e fazia parte. Nesse sentido, um dos objetivos é analisar a participação e contribuição de Candido de Mello Neto para o campo médico pontagrossense.

O campo é um espaço simbólico, com fronteiras delineadas, em que os indivíduos participantes disputam interesses e legitimação. O poder está dentro dos campos, é imposto de maneira simbólica, ou seja, é um poder invisível de autoridade que o grupo confere a determinado indivíduo por este ter uma fala reconhecida ou capital, seja intelectual, social, econômico, herdado. A formação desse campo está atrelada ao que o autor chama de capital social, que é definido como

[...] conjunto de recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Os conceitos de Bourdieu, aplicados a esse trabalho, nos são caros à medida que permitirão visualizar as práticas e estilo de vida dos integrantes dos grupos. Portanto, um dos objetivos específicos é compreender e contextualizar os círculos sociais/culturais do qual Candido fazia parte, pois há nessas relações sociais processos de trocas e transferências simbólicas que constroem o sujeito e que, de forma inconsciente ou não, estarão implícitas em sua trajetória.

Em sua obra *Fragmentos da História Intelectual*. Entre questionamentos e perspectivas (2002), Helenice Rodrigues da Silva aponta condições de possibilidades e espaços possíveis para a atuação no campo da História Intelectual e as diferentes perspectivas de análise a partir de diversos autores. Segundo a autora: “há pontos de convergência e divergência da História Intelectual com a teoria bourdesiana” (SILVA, 2002, p. 120) e compreender uma trajetória a partir da História Intelectual implica na interdisciplinaridade metodológica. A esse respeito, Montagner (2007, p. 257) escreveu que

[...] perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o habitus pri-

mário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.

Portanto, para que se possa entender a trajetória de Candido é necessário conhecer seu entorno, ou seja, os lugares que frequentou, os escritos que publicou, o acervo que deixou. Nesse sentido, os pilares da História Intelectual, segundo Wasserman (2015, p. 3), são os “agentes, as práticas, os processos e os produtos classificáveis como intelectuais”; isto é: os agentes são os atores sociais considerados intelectuais, que possuem uma prática que os permitem pertencer a um grupo atuante gerador de processos que cominam em discursos, por vezes adotados pela sociedade.

Desse modo, a explanação de sua trajetória a partir de seu acervo pessoal permite a percepção dos caminhos que o médico percorreu nesses círculos, seja para garantir seu lugar de fala nesses espaços, seja manter seu status ou dar entrada em um novo grupo.

Candido de Mello Neto foi um intelectual reconhecido e possuía representatividade enquanto médico, professor, diretor de clubes e escritor; legou um acervo pessoal e uma produção intelectual significativos para a região. Seu arquivo é visitado por pesquisadores interessados nos documentos referentes ao anarquismo — tema pesquisado com fôlego pelo médico — e integralismo, pois seu pai era atuante no movimento e seus documentos e foram anexados ao acervo de Candido Mello.

Portanto, entende-se este trabalho no âmbito da História Intelectual, uma vez que ela acaba tensionando duas perspectivas de análise que caminham juntas. Segundo Panizzolo (2011, p. 76), essa perspectivas coexistem, de um lado, por meio do “funcionamento do campo, suas práticas, suas regras de legitimação, seus habitus e suas estratégias, e de outro lado as características de um momento histórico e os modos de funcionamento e atuação da comunidade intelectual”.

FONTES

O Museu Campos Gerais³ localizado na cidade de Ponta Grossa abriga todo o acervo do Psiquiatra

4 O Museu Campos Gerais teve seu início na década de 1940 por meio da ação de escritores, intelectuais, jornalistas, historiadores e professores que eram membros do Centro Cultural Euclides da Cunha. Mais tarde, o acervo do museu passa para os cuidados da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa. Atualmente a administração do Museu é do Departamento de História da instituição

Dr. Candido de Mello Neto desde 2002. Ao fazer parte dos Projetos de Extensão, intitulados “Arquivo Candido de Mello Neto: Organização de Uma Biblioteca Diversificada” em 2011 e “Arquivo Candido de Mello Neto: organização e disponibilização dos acervos sobre Anarquismo, Integralismo e Documentos Particulares” em 2012, ambos coordenados pela então diretora do museu da época, Professora Elizabeth Johansen, pude higienizar, catalogar e organizar documentos, objetos e livros que pertenceram ao médico.

Percebi um potencial de estudo que poderia ser explorado a partir daquele acervo, pois além de Candido ter sido um personagem local, participante de círculos sociais importantes na cidade, desde o início da graduação, ouvi falar sobre a Colônia Cecília, sobre os diversos livros publicados a respeito do tema. Contudo, quando me deparei com seu acervo, surgiu o interesse em saber mais sobre a trajetória de vida do médico, movido pelo principal fator do mesmo ter escrito uma obra de história com certa importância.

As fontes analisadas são os documentos que compõe seu acervo. Documentos Pessoais, biblioteca particular e uma sessão dedicada a documentos pesquisados pelo próprio médico sobre Anarquismo. Segundo a Professora Elizabeth Johansen,

A Biblioteca é formada por 405 exemplares de livros, monografias, dissertações, teses e revistas divididas em: 87 vinculados ao Integralismo, 182 relativos ao Anarquismo e 136 referentes a Documentos Particulares. Alguns títulos possuem volumes repetidos. Também fazem parte da Biblioteca todas as provas do livro que o Dr. Candido escreveu sobre o anarquismo da Colônia Cecília. (2013, p.6)

Todo o acervo encontra-se catalogado e a disposição para pesquisadores no museu. Os inventários analíticos são compostos por número do documento, a pasta em que está acondicionado, a data do documento, o assunto e observações sobre o documento descrito.

Em algumas visitas realizadas ao Arquivo Candido de Mello Neto (ACMN), foram fotografados todos os seus Documentos Pessoais (DP), que nos possibilita compreender sua trajetória. Desde desenhos feitos por ele, boletins escolares, cartas enviada aos pais quando estudava em Curitiba, fotos da família, passaportes, até telegramas de amigos e parentes enviados a sua esposa, Dona Regina de Mello, a parabenizando pela atitude de ter deixado o Acervo do seu já então falecido esposo sob a guarda do Museu. As fotos em sua grande maioria pos-

suem data e às vezes alguns escritos, em sua grande maioria, legíveis, assim como as cartas que estão seguidas de seus envelopes, possibilitando sabermos quem fora o remetente e /ou o destinatário.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRO, C. Idéias para um programa de história intelectual. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 9-17, jun. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: **A economia das trocas simbólicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão técnica [de] Arno Vogel. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CHAVES, Niltonci Batista. **Os “problemas cívicos” em uma “cidade civilizada”**: estratégias discursivas de um intelectual polivalente no jornal *Diário dos Campos* – Ponta Grossa/PR (década de 1930). In: II Congresso Internacional de História UEPG-UNICENTRO, 2015. Anais. UEPG, 2015. Disponível em: http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/resources/anais/4/1435542639_ARQUIVO_NiltonciBatistaChaves.pdf Acesso em 08 de Jan. 2017.

DOSSE, François. **La Marcha de las Ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual**. Trad. Rafael F. Tomás. Editora: Universidade de Valencia, Valencia, 2007.

JOHANSEN, Elizabeth. A organização do Arquivo Candido de Mello Neto: uma experiência de preservação da memória regional e de formação profissional do historiador. Anais. **VI Congresso Internacional de História**. Setembro de 2013. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/88_trabalho.pdf

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3.ed.São Paulo, Editora UNICAMP, 1994.

MACHADO, Valeria Floriano; KARVAT, E. C. Geração e Intelectuais: reflexões em torno do 'problema das gerações' e a história intelectual. In: XIII Encontro Estadual de História, 2012, Londrina. **XIII Encontro Estadual de História. Anais.** Londrina, 2012. v. 2. p. 938-948.

MELLO NETO, C. O **Anarquismo experimental de Giovanni Rossi** (De Poggioal Maré à Colônia Cecília). 2ª ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 1996.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias.** Porto Alegre - RS, n.17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

PANIZZOLO, Cláudia. A história intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira. **Ponto e vírgula:** revista do programa de estudos pós-graduados em ciências sociais da PUC-SP, São Paulo, 10, 2011. p. 74-88.

SILVA, H. R. **Fragmentos da História Intelectual:** entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, J. B. Medicina pontagrossense e psiquiatria: análise da trajetória de Candido de Mello Neto. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Contra os preconceitos: história e democracia, 29., 2017. **Anais...** Brasília: UNB, 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502821431_ARQUIVO_ArtigoanpuhSILVA,J.B.pdf

SILVA, M. G.da. Museu recupera acervo integralista. Documentos achados por acaso ampliam o entendimento sobre movimento que atuou no Paraná. **Gazeta do povo.** 23 jul. 2007. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/museu-recupera-acervo-integralista-akdcss6s7sdgoo-8hhpleqs6ry>

SIRINELLI, J.-F. Os Intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.

Palavras - chave:
Cultura, reciclagem, catadores
de material reciclável, história
oral, experiência.

PROJETO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE SOCIABILIDADE EM UMA COOPERATIVA DE RECICLAGEM DE PORTO

AMAZONAS/PR

Lillian Cristina Cruvinel Torres ¹

Robson Laverdi ²

INTRODUÇÃO

Resumo: Nas últimas décadas, o avanço do capital estimulando pelo consumo desenfreado, provocou consequências danosas ao meio ambiente, sendo uma delas a intensa produção de resíduos. Somando-se a isso, as altas taxas de desemprego geradas também neste sistema, surgiu e tornou-se crescente a ocupação de catador de material reciclável. Trabalhando com o descarte, esses sujeitos, muitas vezes, sofrem exclusão e preconceito nos diversos espaços de socialização. A partir das reflexões sobre cultura e experiência, desenvolvidas por E. P. Thompson e Raymond Willians e um conjunto de narrativas produzidas com trabalhadores da reciclagem, busca-se neste projeto de pesquisa, compreender as vivências e as práticas de sociabilidade (re) inventadas na Cooperativa de Trabalho de Recicladores de Porto Amazonas (COOCARPA), no município de Porto Amazonas/PR. A metodologia elencada destaca potencialidades no trabalho com história oral de vida, principalmente, de classes não hegemônicas como a dos recicladores. Como fontes, destaca-se um conjunto de entrevistas produzidas em um projeto de extensão da UEPG, na COOCARPA. Essas narrativas revelam a complexidade desse grupo de trabalhadores, invisibilizados socialmente, que possui comportamentos, modos de agir e falar e visões de mundo bastante próprios.

Nas últimas décadas, a produção excessiva de lixo estimulada pelo consumo desenfreado do sistema capitalista, propiciou o surgimento de um novo sujeito no mundo do trabalho: o “catador” de material reciclável. Entretanto, a existência de pessoas que vivem do lixo não é recente no Brasil. A figura do catador já era relatada através dos “garrafeiros”, presentes nos bairros e vilas das cidades no início do século XX. Com o passar dos anos e o crescimento das cidades, pessoas iniciaram o processo de “catação” nas ruas pela venda de papel e de sucata de metal. Porém, ainda não haviam se espalhado por todo o país e estavam longe de se constituírem como uma das populações trabalhadoras mais numerosas da atualidade (BOSI, 2008, p.103).

Em meados da década de 1980, algumas discussões apontavam que produtos descartáveis, que têm vida curta no ciclo de consumo capitalista, tornaram-se um dos maiores problemas ambientais urbanos. Tais discussões ganharam força com a realização de uma conferência promovida pelas Nações Unidas no Brasil, mais conhecida como ECO 92, onde “as questões ecológicas apareceram mais claramente para a humanidade por ser uma questão de sobrevivência do planeta” (SCARIOT, ACKER, 2014, p.2). Nesse momento, o movimento dos catadores também obteve maior visibilidade, afinal, o lixo precisava ser recolhido e reciclado para manutenção do planeta, e o catador, na maioria das vezes excluído do mercado formal de trabalho, encontrava na comercialização desses resíduos uma fonte de renda que assegurasse o seu sustento.

Assim, diversos municípios em todo o país implantaram o sistema de coleta seletiva, permitindo que catadores individuais formassem associações e cooperativas para a prestação de serviços (PINHEL, 2013). Ocorreu, concomitantemente, o trabalho de organizações não governamentais, instituições sociais, incubadoras universitárias e poder público com o intuito de promover a inclusão social e econômica desses trabalhadores. Dessa forma, iniciou-se a trajetória organizacional dos catadores, culminando na realização do I Encon-

1 Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente, é aluna regular do PPGH/UEPG.

2 Orientador. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

tro Nacional dos catadores de papel e material reaproveitável em 1999, na cidade de Belo Horizonte, onde foi criado oficialmente o Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCMR).

De acordo com o MNCMR, a maior conquista no decorrer do processo de organização foi interna, pois eles passaram a pensar e trabalhar pela mobilização da categoria. Com o passar do tempo, começaram a perceber os outros trabalhadores da reciclagem como companheiros e não como concorrentes. Consideraram que através da organização o preconceito e exclusão sociais seriam minimizados (SCHEWENGBER, 2015, p.16).

Atualmente, os catadores podem ser divididos em quatro categorias: os catadores de lixão, que recolhem os materiais em aterros ou lixões a céu aberto, embora exista legislação que proíba a permanência de pessoas nesses espaços; os catadores de rua, que trabalham individualmente recolhendo material reciclável de casas, comércios, fábricas e indústrias, transportando a carga em meio adaptado como, por exemplo, em carroças ou gaiotas; catadores empregados em empresas privadas; e catadores cooperados, organizados de forma autogestionária, constituindo cooperativas e associações de economia solidária.

Dentro desse contexto da reciclagem e enquadrando-se na última categoria citada, como organização produtiva regida pelos princípios do cooperativismo popular e da economia solidária, destaca-se a Cooperativa de Trabalho dos Catadores de Materiais Recicláveis de Porto Amazonas (COOCARPA), localizada no município de Porto Amazonas, no sul do estado do Paraná. O empreendimento foi criado no ano de 2007, através de parcerias firmadas entre os trabalhadores da reciclagem, a Fundação Banco do Brasil, a Prefeitura Municipal de Porto Amazonas e a Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESOL), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a finalidade de gerar renda para pessoas excluídas ou com dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho.

Inicialmente, a COOCARPA constitui-se com seis trabalhadores, porém, passou a atender a um número maior devido a insuficiente oferta de emprego na cidade. Atualmente, Porto Amazonas possui como principal atividade econômica a agricultura, destacando-se o cultivo de maçã. Contudo esse tipo de serviço emprega sazonalmente, absorvendo a mão de obra excedente apenas em alguns meses

do ano. Esse movimento pode ser percebido, inclusive, no efetivo da cooperativa, com baixas na produção no período de safra da fruta.

A colaboração da IESOL, foi de significativa importância para a estruturação do grupo, pois foi disponibilizada equipe técnica para atuar na captação de recursos e acompanhamento na execução do projeto financiado pelo Banco do Brasil, que resultou na construção do barracão da cooperativa. Além disso, a proposta de organização interna também se deu pelo contato estabelecido com a Incubadora, que promoveu um curso básico em Economia Solidária e introduziu os princípios que regem esse tipo de empreendimento, como por exemplo, a autogestão (gestão compartilhada), horizontalidade nas relações, solidariedade entre os membros, sustentabilidade ambiental, dentre outros.

A IESOL, programa de extensão da UEPG, também caracterizada como Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP), constitui-se de forma inter e multidisciplinar, formada por professores, alunos de graduação e pós-graduação e funcionários, pertencentes as mais diferentes áreas do conhecimento. Como outras entidades universitárias, “atende grupos comunitários que desejam trabalhar e produzir em conjunto, dando-lhes formação em cooperativismo e economia solidária e apoio técnico, logístico e jurídico para que possam viabilizar seus empreendimentos autogestionários” (SINGER, 2002, p.123). Dessa forma, a relação estabelecida com a COOCARPA permanece até os dias atuais, com o objetivo de atender demandas trazidas pelos associados e contribuir com a consolidação do empreendimento.

Dentre as diversas atividades de extensão que foram desenvolvidas no atendimento desta comunidade, cabe ressaltar o projeto “Memória, economia solidária e inclusão social de recicladores da ARREP (Ponta Grossa) e ARPA (Porto Amazonas)”, executado entre os anos de 2014 e 2016, por professores do Departamento de História (DEHIS/UEPG), em parceria com a IESOL. O projeto buscava produzir entrevistas de história oral de vida com os trabalhadores da reciclagem nessas duas instituições, com a perspectiva de:

Somar esforços às práticas de economia solidária da IESOL/UEPG, junto aos trabalhadores vinculados à ARREP (Ponta Grossa) e ARPA (Porto Amazonas), pela via afirmação do direito à memória, no sentido de contribuir com novas expressões e sensibilidades de autoestima e empoderamento coletivas dos envolvidos. (CARVALHO, 2014, p.5)

3 Tradução: “No suor de teu rosto, comerás o pão” (Gênesis 3:9).

No início foram realizadas reuniões e rodas de memórias com os recicladores para apresentação do projeto e recrutar voluntários que manifestassem interesse em narrar suas histórias de vida. O projeto se desenvolveu com êxito na ARPA (COOCARPA) onde a receptividade à proposta foi maior, sendo geradas catorze entrevistas, durante os 18 meses de vigência.

Diante da riqueza do material produzido, onde os trabalhadores narram suas trajetórias itinerantes e muitas vezes esgarçadas, demonstrando as percepções que possuem sobre a função laboral que exercem e como se adequaram e/ou adaptaram às práticas do trabalho coletivo, surgiram as questões que mobilizaram essa pesquisa. Muitas vezes as falas não explicitam críticas, porém, análises aprofundadas podem revelar tensões, silenciamentos e valores apropriados ao longo da vida desses trabalhadores.

Para melhor compreensão da problemática instituída nesse projeto, optou-se primeiramente pelos estudos de Raymond Williams sobre cultura, quando este último afirma que:

A cultura é algo comum a todos: este é o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções. (WILLIAMS, 2015, p.5).

Ao afirmar que a cultura é algo comum a todos, independentemente de classe social ou acúmulo de conhecimento, Williams evidencia os modos de vida de classes não hegemônicas, demonstrando que eles possuem suas próprias instituições, comportamentos diversificados, modos de falar e outras formas criativas.

Thompson também colabora com o debate ao observar as recusas ou negligências dos costumes de uma cultura popular. Considerando-os discretas sobrevivências, o autor enfatiza que os deixando para trás perde-se algo “sui generis: ambivalência, mentalité, um vocabulário completo de discurso, de legitimação e de expectativa” (THOMPSON, 1998, p.14). Contudo, a maior contribuição deste teórico nesta pesquisa, trata-se do conceito “experiência”, por ele desenvolvido. Thompson considera que a cultura é engendrada no âmago da experiência social. Esta, por sua vez, constituída por experiências individuais e coletivas, revelam-se em determinados

espaços com mudanças, resistências, solidariedades e práticas de sociabilidade. Dessa forma, justifica-se o aporte teórico, para melhor compreender os sentidos e como são reelaboradas as práticas cotidianas dos recicladores na COOCARPA, através das suas narrativas.

A realização dessa pesquisa também possibilita a constituição de um repositório de histórias orais de vida de trabalhadores, dando mais visibilidade aos sujeitos e permitindo que a memória coletiva da cooperativa seja preservada. Além disso, quando as entrevistas estiverem disponibilizadas para a comunidade acadêmica, poderá compor fontes para inúmeras pesquisas, em diversas áreas do conhecimento.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

- Compreender as experiências dos trabalhadores e as práticas de sociabilidade em uma cooperativa de reciclagem, organizada sob os princípios da economia solidária, no município de Porto Amazonas/PR.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Historiar as trajetórias de vida narradas pelos trabalhadores e trabalhadoras da COOCARPA;
- Demonstrar como se deu a organização social do espaço produtivo coletivo;
- Compreender como foram (re)inventadas as práticas de sociabilidade na cooperativa;
- Analisar o processo de constituição identitária dos recicladores nos espaços sociais narrados em torno da COOCARPA.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, num primeiro momento, será realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos utilizados no trabalho, para que então, os esforços sejam concentrados no aprofundamento teórico que possibilite a compreensão da problemática. A principal categoria utilizada é “experiência”, originada nos estudos de E. P. Thompson e que permitirá entender o caráter social do movimento dos catadores e os

modos pelos quais se organizam e experimentam a realidade. Nesse sentido, é possível encontrar apoio na historiografia, pois os sujeitos são entendidos nas suas multiplicidades de experiências e vivências.

A metodologia norteadora do desenvolvimento do trabalho será a história oral, pois pretende-se compreender através das narrativas as articulações, práticas e formas de se relacionar que os trabalhadores lançam mão para conviver na cooperativa. Uma observação de Portelli é pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente, ao abordar o trabalho do historiador.

Fontes orais são condição necessária (não suficiente) para história das classes não hegemônicas, elas não são menos necessárias (embora de nenhum modo inúteis) para a história das classes dominantes, que têm tido controle sobre a escrita e deixaram atrás de si um registro escrito muito mais abundante. Não obstante o controle do discurso histórico permanece firmemente nas mãos do historiador. É o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho colocando as questões e reagindo às respostas; e que dá ao testemunho, sua forma e contexto finais (mesmo se apenas em termos de montagem e transcrição). (PORTELLI, 1997, p. 37)

No trabalho com história oral, ou nas pesquisas históricas, que escolhem esse aporte metodológico, observa-se diversas potencialidades, na mesma medida em que são enfrentados vários desafios. Faz-se necessário observar alguns procedimentos para conferir rigor científico à investigação. Esses procedimentos constituem-se a partir de um ordenamento de tarefas que incluem desde a preparação das entrevistas, o convite aos participantes explicando a finalidade da pesquisa, o manejo das tecnologias de gravação, o ato de entrevistar, até a interpretação e análise das narrativas.

No caso específico desse projeto, há um conjunto de entrevistas já realizadas, que se encontram em tratamento (transcrição e conferência). No entanto, no momento das análises é primordial relativizar a carga de subjetividade e singularidade nessas fontes:

Talvez a maior característica desse tipo de fonte – os depoimentos – não seja a subjetividade, mas a singularidade da narrativa, isto é, o fato de que cada narrativa constitui uma articulação, singular, feita por alguém. Trata-se de uma narrativa que traduz – sempre – a perspectiva pessoal que o indivíduo tem sobre a própria experiência ou sobre um tema específico. Creio que essa é uma colocação fundamental para compreendermos de fato, aquilo que é mais precioso em um depoimento, a articulação que cada narrativa usa para construir sua própria história. Essa articulação explica as relações de causa e efeito, as definições das tramas e os destaques dados

ao conjunto de eventos. Ela traz a singularidade de cada narrador. (...) A narrativa é sempre um olhar, uma perspectiva. (WORCMAN, 2013, p. 150)

Nesse contexto, Portelli argumenta que as entrevistas de história de vida contam menos sobre eventos ou fatos, porém, contam mais sobre os significados que o indivíduo atribui. Para ele:

Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito o que sabemos (...), mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos. (PORTELLI, 1997, p. 31)

Isso não quer dizer que documentos orais são falhos ou mesmo falsos. Apenas demonstram que a memória é algo mutável, ou seja, um processo ativo de criação de significações. Assim, “a utilidade específica das fontes orais para o historiador, repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado, mas nas muitas mudanças forjadas pela memória” (PORTELLI, 1997, p.33). Tais mudanças apenas revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e contextualizar a sua narrativa.

No decorrer da pesquisa também será utilizada a observação direta no relacionamento com esses trabalhadores. Esses momentos ocorrerão mensalmente, pois a proponente é integrante da equipe de incubação da IESOL, que acompanha o empreendimento através de visitas mensais.

FONTES

As fontes utilizadas serão, principalmente, as entrevistas de história oral de vida produzidas com os trabalhadores da COOCARPA. Atualmente o repositório é constituído por 14 entrevistas de 7 homens e de 7 mulheres, com faixa etária bastante diversificada, contabilizando, aproximadamente, 13 horas de gravação. Os áudios no formato mp3 encontram-se disponíveis em um sistema de armazenamento virtual e em um dispositivo de armazenamento magnético, sob a tutela de técnicos da IESOL. As transcrições quando finalizadas, ficarão armazenadas nos mesmos dispositivos anteriormente citados.

As narrativas foram produzidas em quatro sessões, durante os 18 meses de duração do projeto realizado pelo DEHIS, em parceria com a incubadora. No desenvolvimento das entrevistas foram utilizadas perguntas abertas, por permitirem ao entre-

vistador elaborar novas questões de acordo com o que era respondido. Entretanto, observa-se que as mesmas foram norteadas por eixos temáticos, onde o primeiro aborda a trajetória biográfica e a pessoa narra livremente sobre sua vida, infância e adolescência; no segundo eixo, a vida laboral do sujeito é enfatizada, permitindo que ele relate as experiências no mundo do trabalho e os caminhos que o levaram a trabalhar na reciclagem, sob a perspectiva da economia solidária; e no terceiro e último eixo, trata-se das expectativas de futuro e a visão de mundo do informante. Cabe ressaltar que estes eixos foram desenvolvidos de forma sutil, sendo perceptíveis apenas a partir da análise geral do conjunto de entrevistas.

Outras fontes utilizadas são os documentos gerados no trabalho de incubação da IESOL com a COOCARPA, como por exemplo, relatórios de visitas, atas de reuniões, fotos, projetos elaborados, clippings e dossiês anuais. Esses documentos encontram-se arquivados na sede da IESOL, e são disponibilizados para pesquisa constante dos integrantes da equipe. Também serão utilizados documentos oficiais como os estatutos e regimentos que normatizam o funcionamento da cooperativa, mantidos nos arquivos da instituição. Além de alguns documentos legislativos, como a Lei 12.305/10, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, disponível nos meios digitais.

No ano de 2009, foi produzido um documentário sobre a história da cooperativa, também realizado pela IESOL, dessa vez em parceria com o Departamento de Jornalismo da UEPG. Este também será um item utilizado na composição das fontes, e possui livre acesso, pois está disponível virtualmente.

CRONOGRAMA

Inicialmente, buscar-se-á cursar as disciplinas obrigatórias do mestrado no primeiro ano, para que haja tempo e exclusividade para a elaboração da dissertação no segundo. O levantamento bibliográfico, incluindo fichamentos e leituras é constante, pois há várias obras a serem estudadas, dos autores que discorrem sobre os conceitos envolvidos no projeto.

No primeiro semestre, caso haja necessidade, serão realizadas entrevistas com os trabalhadores que ainda não participaram. Todas as entrevistas serão trabalhadas (transcritas e conferidas) no primei-

ro ano do mestrado, para que possam ser analisadas profundamente em relação as leituras realizadas.

Além das entrevistas, as demais fontes (documentário, clippings, estatuto da associação e cooperativa e atas de reuniões) serão inventariadas e sistematizadas, para que sejam confrontadas com as narrativas e auxiliem a confecção da dissertação, já no primeiro semestre do segundo ano e antes da qualificação do trabalho.

Após a qualificação, no décimo oitavo mês, haverá uma nova análise das entrevistas e leituras e, atendendo as considerações da banca, provavelmente, com novas problematizações. Dessa forma, partir-se-á para a redação final do trabalho e defesa, respeitando os 24 meses propostos pelo programa (PPGH).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSK, CARLA BASSANEZI (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ANSBACH, Osmar. **Navegando na memória: o patrimônio cultural da extinta hidrovia do rio Iguaçu**. 2008. Dissertação de Mestrado em Geografia (área de concentração em Gestão de Território) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BOSI, Antônio de Pádua. A organização capitalista do trabalho “informal”: o caso dos catadores de recicláveis. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 23, n. 67. São Paulo, junho de 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000200008. Acesso em: 29 de março de 2016.

CARVALHO, Alessandra. **Memória, economia solidária e inclusão social de trabalhadores de reciclagem da ARREP (Ponta Grossa) e ARPA (Porto Amazonas)**. Projeto de extensão aprovado pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Culturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-mo-**

4 Tradução: “Não terias nenhum poder sobre mim se não tivesse sido dado por Deus”.

ternidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PINHEL, R. **Do lixo a cidadania:** guia para a formação de cooperativas de catadores de materiais recicláveis. São Paulo: Editora Petrópolis, 2013.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, v. 14, fev. 1997b. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11233/8240> Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, v. 14, p. 7–24, fev. 1997a.

SCARIOT, Nadia; ACKER, Celso Henrique. **História de vida e exclusão social:** os catadores de lixo reciclável em Ijuí. 2014. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/artigo_scariot_acker.pdf Acesso em: 29 de março de 2016.

SCHWENGBER, Daiana (et al). **Recicladores de histórias, catadores de sorrisos.** Porto Alegre: Cirkula, 2015.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WORCMAN, Karen. História oral, histórias de vida e transformação. In: **Depois da Utopia.** São Paulo: Letra e Voz, 2013.

PROJETO DE PESQUISA: A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NOS CURRÍCULOS DE SÃO PAULO E PARANÁ

Nathalia Fernandes Vieira ¹
Paulo Eduardo Dias de Mello ²

INTRODUÇÃO

A presença da disciplina de História no currículo escolar está ligada ao papel da escola na construção de uma identidade nacional. O currículo desta disciplina representa, portanto, uma eleição de como deve configurar-se a identidade nacional – o que deve ser pertencimento e o que deve ser alteridade. Após a Independência do Brasil, em 1822, desejava-se construir uma identidade pertencente à Europa branca e cristã - no currículo eurocêntrico quadripartite não havia espaço para o “outro”, negligenciando-se até mesmo o ensino de História do Brasil. O currículo de História sofreu diversas modificações ao longo dos anos, mas pode-se dizer que sua estrutura identitária manteve-se eurocêntrica, reduzindo o lugar dos povos não-europeus na História universal.

Ao longo de sua trajetória, o ensino de História atravessou diferentes debates acerca de seus propósitos e conteúdos. Formulada em meados do século XIX como disciplina que funda a “genealogia da nação”, com o passar do tempo a História recebe novas propostas de orientação de objetivos e organização de conteúdos. História Sagrada, História Universal, História do Brasil, História da Civilização e História da América. Essa última, História da América, ganha suas primeiras formulações no final do século XIX, com o lançamento do primeiro livro didático de História da América no ano de 1900, o “Compêndio de História da América”, de Rocha Pombo. Para Circe Bittencourt, que se dedicou ao estudo da História da produção didática sobre História da América, a data desse compêndio é significativa, pois é o momento em que o regime republicano está se estabelecendo no Brasil e levando o país a um alinhamento com as outras nações da América (BITTENCOURT, 1996, p. 211-213).

O ensino de História da América, de início, como vimos, foi relacionado à História do Brasil. Em 1942, no entanto, a História do Brasil passa a ser uma disciplina autônoma, o que significa a transferência da História da América para a História Universal, como mais um de tantos temas a serem ensinados. Nos anos 50, a conjuntura mundial está passando por grandes transformações, com os Estados Unidos ascendendo como nova potência mundial e ditando sua Política da Boa Vizinhança baseada no ideal do Pan-americanismo, que incentiva a criação da OEA e da CEPAL. Na década de 1960, porém, a História da América já passa a ser vista como “perigosa”,

Resumo: Este projeto de pesquisa propõe analisar o contexto de ensino de História da América Latina nas Redes Estaduais de Educação de São Paulo e Paraná por meio da comparação dos conteúdos, competências, habilidades, abordagens teórico-metodológicas e avaliações relacionados à História da América Latina nas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História – Ensino Fundamental II” e no “Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias – História – Ensino Fundamental II”, a partir da tabulação destes dados e posterior análise. Estes resultados serão confrontados com um “currículo mínimo” de História da América Latina a ser definido pela pesquisadora a partir de pesquisa bibliográfica. O objetivo é investigar se o processo de elaboração de cada Currículo influencia na quantidade e qualidade dos conteúdos de História da América Latina, já que os dois documentos foram resultado de processos muito diversos, e se estes atingem o “currículo mínimo” definido pela pesquisa.

1 Mestra em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bacharela e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo.

2 Orientador. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História (PPGH/UEPG) e também do Programa do Mestrado Profissional em História (PROFHIST/UEPG).

principalmente após a Revolução Cubana e suas ressonâncias no continente. E a escola passa a ser um espaço “para todos”, o que obriga o governo a ter outro olhar sobre o que ali era ensinado. Assim, durante a Ditadura Civil-Militar, a História da América passa ser basicamente uma disciplina acadêmica, e não mais uma disciplina escolar autônoma, vendo seus conteúdos serem diluídos na chamada História Geral, ou vinculada à algum tópico que serve para dar um maior enquadramento aos acontecimentos da História do Brasil.

Compreendendo a identidade coletiva como uma construção histórica a partir da memória coletiva, podemos considerar o currículo como uma arena de disputas pelo direito à memória. A disputa é pelo que deve ser lembrado, ou “como” deve ser lembrado, e o que deve ser esquecido. O ensino de História tem, pois, mais do que uma função social – tem uma função política enquanto mecanismo de construção de identidades. A História seria um aparelho de convencimento ideológico que refletiria o pensamento dos grupos dominantes da sociedade, contribuindo para a manutenção de sua dominação, tudo em prol de um projeto conservador de sociedade.

Dentro deste contexto de disputas pela memória, os currículos brasileiros frequentemente deixaram de lado o ensino de História da América Latina. O Brasil e o restante da América Latina apareceram e aparecem como apêndices de uma “História Universal” eurocêntrica. Podemos dizer, por isso, que o nosso currículo foi e continua sendo um currículo colonizado, que contribui com a manutenção da América Latina na periferia mundial.

A inserção do Brasil no contexto histórico latino-americano tem como objetivo problematizar identidades múltiplas no sentido mais amplo do pertencimento, buscando minimizar o isolamento cultural entre as nações latino-americanas. A História brasileira, para descolonizar-se, deve ser sincronizada com a História latino-americana, legando ao europeu o papel do “outro” e encontrando uma periodização própria e sincrônica.

O debate sobre o conteúdo e a apresentação dos conteúdos relacionados à História da América Latina em currículos estaduais do Brasil faz-se necessário à medida que o currículo, vivido ou normativo, é capaz de influenciar os rumos de todo o processo educativo. É preciso analisar quem determinados conhecimentos representam, pois o conhecimento, por sua forma e conteúdo, pode contribuir para

afirmar hierarquias, reproduzir estereótipos, disseminar subjetividades imbricadas politicamente. Esta pesquisa entende o conhecimento, portanto, como um discurso sobre o mundo, um discurso produzido socialmente.

Compreendendo este papel político do Currículo, o Setor Educacional do Mercosul aprovou, no ano de 1996, o “Compromisso de Brasília: Metas do Plano Trienal para o Ano 2000”, que continha metas e desafios para o Setor. Seu objetivo foi a viabilização de uma aproximação regional, sendo a meta número 1 a “compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional”, enxergando como aspectos chave desta integração uma mudança na perspectiva do ensino de História e Geografia e a implantação do ensino das línguas oficiais do Mercosul. Com este intuito foi criado também o Grupo de Trabalho sobre Ensino de História e Geografia no Mercosul. No entanto, apesar dos esforços e compromissos para promover a regionalização do ensino de História nos países integrantes do Mercosul, os currículos brasileiros parecem ignorar esta tendência, continuando a segregar a História do Brasil, desconsiderando-a como parte de um contexto regional.

OBJETIVOS

Sendo esta uma pesquisa comparativa entre Currículos estaduais, pretendemos investigar em primeiro lugar se há diferenças entre os conteúdos relacionados à História da América Latina presentes nos dois documentos. Ao tabular os conteúdos da disciplina de História no Ensino Fundamental II especificados nos Currículos dos Estados de São Paulo e Paraná relativos à História da América Latina e suas respectivas competências e habilidades (São Paulo) e abordagens teórico-metodológicas e avaliações (Paraná), deverá ser possível estabelecer as diferenças e semelhanças entre as abordagens de ambos.

Em um segundo momento, a partir de pesquisa bibliográfica, deve ser possível estabelecer um “currículo mínimo” de História da América Latina que deveria constar nos currículos brasileiros com o objetivo de construir uma identidade nacional ligada não somente à Europa, mas também e principalmente à América do Sul (como pretende o Setor Educacional do Mercosul) e de forma mais ampla, à América Latina.

Uma hipótese a ser observada e investigada

nesta pesquisa é de que o processo de elaboração de cada Currículo influencia em sua abordagem da História da América Latina. O Currículo do Estado de São Paulo foi elaborado sem intervenção dos professores da Rede Estadual, por acadêmicos da área contratados por uma Fundação, enquanto as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná são resultado de debates que envolveram os professores da Rede e gestores. Aborda-se mais conteúdos de História da América Latina em um do que no outro? Ou ambos são deficientes neste quesito? A hipótese final a ser verificada é de que existe uma carência extrema de conteúdos relacionados à História da América Latina e de que, quando existentes, estes são apresentados como meros apêndices de uma História “Universal” eurocêntrica.

METODOLOGIA

A primeira fase da pesquisa consistirá em tabular os dados das fontes de pesquisa. Serão tabulados os conteúdos da disciplina de História no Ensino Fundamental II especificados nos Currículos dos Estados de São Paulo e Paraná relativos à História da América Latina e suas respectivas competências e habilidades (São Paulo) e abordagens teórico-metodológicas e avaliações (Paraná). Esta tabulação servirá de base para uma descrição comparativa destes currículos.

A segunda fase da pesquisa terá como objetivo definir um “currículo mínimo” de História da América Latina. A partir de pesquisa bibliográfica, a pesquisadora deverá investigar quais conteúdos os acadêmicos da área de ensino de História da América Latina consideram que deveriam fazer parte de um currículo que promova a integração da História do Brasil à História da América Latina. Os dados obtidos na primeira fase da pesquisa servirão de base para uma comparação com este “currículo mínimo” definido por esta pesquisa.

Para investigar a razão de haverem tais diferenças e semelhanças entre um e outro currículo, será necessária uma pesquisa sobre o processo de elaboração de cada currículo e uma investigação sobre como as diferenças nestes processos podem haver influenciado na inclusão ou exclusão de conteúdos, competências, habilidades e a escolha de diferentes abordagens teórico-metodológicas. Por essa razão, essa análise fundamenta-se nos referenciais teóricos e metodológicos da chamada História das Disciplinas Escolares e da História do Currículo.

A História das Disciplinas Escolares é o campo que estuda o que é ensinado e como é ensinado nas escolas através dos tempos. Embora pareça-nos natural a organização da escola em disciplinas escolares, ela tem uma historicidade, ou seja, mudou e muda ao longo do tempo e em diferentes contextos. Os mais reconhecidos pesquisadores do campo são o francês André Chervel e o inglês Ivor Goodson. Ambos negam a interpretação de que o conhecimento escolar é uma mera “transposição” do conhecimento das ciências de referência. Para eles, não deve existir uma hierarquização do conhecimento, onde se colocaria o conhecimento produzido nas universidades acima daquele produzido dentro das escolas, mas entendem que a escola é um lugar de produção de um saber próprio com finalidades próprias. A esse saber chamamos “saber escolar”, que, além de englobar as finalidades, as práticas e os métodos de cada disciplina, passa também pelo “saber docente”, ou seja, o saber que cada docente traz de sua formação profissional e experiência. Sobre o saber docente, temos como referência as pesquisas do canadense Maurice Tardif e da brasileira Ana Maria Monteiro.

Uma das dimensões importantes da história das disciplinas escolares reside em sua valorização dos diferentes sujeitos que atuam na construção de uma disciplina escolar. Não apenas o Estado, a Academia, mas um conjunto de indivíduos e instituições são fundamentais para a configuração de uma disciplina. Outra contribuição importante refere-se a consideração acerca das múltiplas dimensões do saber escolar, como saber a ser ensinado, saber apreendido, e saber avaliado. Este trabalho entende as disciplinas escolares nesta perspectiva e buscará desvelar sujeitos e instituições envolvidos na constituição da disciplina de História da América, bem como irá trabalhar com os discursos normativos da disciplina organizados em seus objetivos, conteúdos, métodos e propostas de avaliação da aprendizagem.

Segundo Tomás Tadeu da Silva duas questões ocupam as discussões sobre o currículo: o que ensinar e quem queremos formar? As perspectivas tradicionais tomavam a resposta à questão “o que ensinar?” como dada, e, se concentravam na questão do “como ensinar”. Para essas perspectivas, “teorizar” o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo. Esses primeiros estudos sobre o currículo datam do início do século XX, nos Estados Unidos, com Franklin John Bobbitt, que entendia que a escola deveria funcio-

nar como uma indústria, com objetivos, métodos e mensuração de resultados, e John Dewey, que já entendia que a escolarização deveria ser voltada à construção da democracia, levando em conta os interesses dos jovens. A teoria de Bobbitt, voltada à eficiência produtiva da escola, fez mais sucesso e teve mais repercussões.

Na década de 60 vão surgir as teorias críticas do currículo em diversos países, fazendo parte de um contexto de contracultura, efervescência do movimento estudantil e dos movimentos de direitos civis. Nessa linha temos Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein, entre outros. No limiar do século XXI temos as teorias pós-críticas do currículo, que posicionam-se avessas à homogeneização cultural, reivindicando um currículo onde o conhecimento seja ligado à construção de uma identidade multicultural de gênero, etnia, sexualidade, subjetividade, entre outros. A partir dos anos 1960 também surgiram em nações não-europeias os teóricos pós-coloniais. O pós-colonialismo vai contra os discursos que consideram que vivemos em um mundo descolonizado, acreditando que o mundo contemporâneo vive hoje ainda as consequências das diversas experiências colonizadoras europeias. Estes teóricos, como Frantz Fanon, Homi Bhabha, Paulo Freire e Edward Said, reivindicam o lugar das culturas não-europeias na construção das identidades.

A partir das teorias críticas e pós-críticas o currículo passou a ser entendido como um campo ético e moral, trazendo novas indagações relacionadas aos porquês: por que esse conhecimento faz parte do currículo e não outro? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não? Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que uns conhecimentos sejam excluídos e outros não? Nesse sentido cabe perguntar: por que a História da América, enquanto saber histórico específico deve ser parte integrante do currículo escolar? Que História da América? Qual o conceito de História da América está sendo defendido no currículo escolar?

Por sua vez, essas indagações sobre devem ser feitas tendo em vista o contexto histórico no qual a disciplina se insere ou não no currículo escolar. O campo da História do Currículo estuda justamente a historicidade dos documentos oficiais que guiam o ensino escolar. Da mesma forma como não se pode tomar como natural a divisão do conhecimento escolar em disciplinas, também o currículo não é

natural e tomou diversas formas ao longo do tempo e nos diferentes contextos. Portanto, segundo essa perspectiva o currículo não pode ser separado da totalidade do social; devendo ser entendido em seu contexto histórico e sociocultural. Ele não é atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da sociedade e da educação (Goodson, 1994), é um “artefato histórico” (Silva, 1999).

A historicização do currículo adverte que ele não é um elemento neutro/natural, mas sim uma construção social que está vinculada às relações de poder, que registrada em documentos formais/legais, veicula visões sociais particulares e intencionais, operando uma “seleção cultural” daquilo que deve constituir os conteúdos escolares desenvolvendo determinadas formas de raciocínio em detrimento de outras, privilegiando certos conteúdos, relegando alguns e silenciando sobre outros e, portanto, produzindo exclusões (Moreira, 1995; Silva, 1999).

A crítica ao currículo, nessa perspectiva, é um ato inevitavelmente político que busca desvendar as relações entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. A crítica histórica busca desvelar a trajetória da disciplina e o caráter disputado e construído sobre seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Como afirma Bitencourt (2000) “Porque se a escola é, justamente, um cenário onde as sociedades disputam memórias possíveis sobre si mesmas; é em torno dos conteúdos e formas de se ensinar e aprender a História escolar que essas disputas se explicitam.”

A disciplina de História, em seu início, foi ligada ao Latim, que era central no currículo de Humanidades, até chegar a ser uma disciplina autônoma com conhecimento sistematizado. Para estudar os caminhos pouco lineares da disciplina, temos o campo da História do ensino de História. No Brasil, esse campo consolidou-se a partir dos anos 1980, com a realização de eventos que congregaram os pesquisadores da área, como o I Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado em 1988. Vemos na contemporaneidade uma riqueza de pesquisas no campo, abrangendo a formação de professores, as memórias e representações de professores, a historiografia, o livro didático, os saberes escolares, as práticas, os usos de filmes, quadrinhos, música, fotografia, a educação patrimonial, a História regional, as questões de gênero, a didática da História, o ensino de História indígena, africana e afro-brasileira, a

interdisciplinaridade, e outros.

A pesquisa da História do ensino de História ganha novo significado em um momento que a própria permanência da História como disciplina escolar vem sendo questionada no Brasil. Desta forma, surgem diversas vertentes de pesquisas de historiadores que defendem a manutenção da disciplina na Educação Básica. Temos importantes pesquisadores do campo, como Circe Bittencourt, Marcos Silva, Helenice Ciampi, Kazumi Munakata, Luis Fernando Cerri, Katia Abud, Raquel Glezer, Maria Auxiliadora Schmidt, Claudia Ricci, Maria do Carmo Martins, Antonia Terra, Paulo Eduardo Dias de Mello, Antonio Simplicio de Almeida Neto, entre outros.

FONTES

Como já descrito anteriormente, esta pesquisa se utilizará de duas fontes para comparação e cruzamento de informações: as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História – Ensino Fundamental II” e o “Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias – História – Ensino Fundamental II”. As fontes servirão para a tabulação de dados referentes aos conteúdos, competências, habilidades e abordagens teórico-metodológicas contidos nestes documentos curriculares. As fontes serão utilizadas em suas versões mais atuais por serem aquelas que estão sendo usadas atualmente na prática de sala de aula de seus respectivos Estados.

Os Currículos dos Estados do Paraná e São Paulo foram escolhidos para comparação por serem produtos de diferentes processos de elaboração. O Currículo paranaense foi resultado de um longo processo desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná que envolveu toda sua Rede Estadual. Este processo foi composto de eventos nos Núcleos Regionais de Educação que geraram discussões coletivas entre os anos de 2004 a 2008. Os professores da Rede tiveram a oportunidade de fazer leituras críticas das versões preliminares das Diretrizes durante Semanas Pedagógicas e enviar pareceres sobre elas. Assim produziu-se um documento que se coloca como um ponto de partida para a organização das Propostas Pedagógicas Curriculares de cada escola da Rede Estadual.

A elaboração do Currículo paulista faz parte do Programa “São Paulo Faz Escola” e foi delegada a uma Fundação, tendo a coordenação de acadêmicos de cada área do conhecimento para a elaboração

de seus componentes. O professor foi esvaziado do debate, assim com todos os outros sujeitos da gestão escolar. Diferente das Diretrizes paranaenses, o Currículo do Estado de São Paulo não é um ponto de partida para o currículo escolar de fato, mas um conjunto de recursos que devem ser seguidos obrigatoriamente por todos os professores da Rede – Cadernos do Professor, Cadernos do Aluno e Currículo.

A questão a ser investigada a partir destas fontes é: as diferenças entre a forma de elaboração destes currículos geram alguma diferença na abordagem da História da América Latina? Um currículo elaborado por professores apresenta mais ou menos conteúdos relacionados à História da América Latina do que um currículo elaborado por acadêmicos?

REFERÊNCIAS

ALVES, Tamar Kalil de Campos. Os percursos do ensino de História da América no Brasil nos currículos de História.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

ARIAS NETO, José Miguel; JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco (org.). Democracia e Autoritarismo: estratégias e táticas políticas. Vinhedo: Horizonte, 2015.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. As ideias de América, América Latina, latino-americano e o Ensino de História. In: Em Tempo de Histórias (PPGHIS/UnB), nº 28, Brasília, Jan-Jul 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEIRED, José Luis Bendicho. A pesquisa de História da América: sua trajetória nas Universidades paulistas (1942-2004). Revista de História 153, 2º - 2005, p. 35-52. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19005> > Acesso em fevereiro de 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. IOKOI,

Zilda Marcia Gricoli (orgs.). Educação na América Latina. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez. 2011.

_____. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anphlac, nº 4, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1365/1236>> Acesso em fevereiro de 2015.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARVALHO, Daniela Vallandro de; MEDEIROS, Elisabeth Weber. O ensino de História da América Latina a partir das novas abordagens historiográficas. In: Anais da XII Jornada Nacional de Educação. UNIFRA: Santa Maria, 2006.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CIAMPI, Helenice. GODOY, Alexandre Pianelli. NETO, Antonio Simplicio de Almeida. SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História do estado de São Paulo, 2008. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v.29, nº58, p. 361-382, 2009.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. ZAMBONI, Ernesta. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. In: Revista Práxis Educativa, v. 8, n. 2, p. 419-441. UEPG: Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em fevereiro de 2015.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. DIAS, Maria de Fatima Sabino. VERISSIMO, Marise da Silveira. Trajetória e Perspectivas do Ensino de História da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de

Cooperação Brasil-Argentina. In: Revista Eletrônica da ANPHLAC, nº4, 2005, p. 16-34. Disponível em: <<http://revistas.ufflch.usp.br/anphlac/article/view/1359>> Acesso em fevereiro de 2015.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. A “Invenção da América” na Cultura Escolar. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000120857>> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. O Ensino de História da América e a construção da Identidade Latino-americana. In: Anais da I ANPED Sul. UFSC, 1998. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/09_19_11_o_ensino_de_historia_da_america.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

GIROUX, Henry A.. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. In: Revista de Educación, nº 295, p. 7-37, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1991.

_____. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução de Irene Ferreira e outros. 1ªed: 1924. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LUIGI, André Santos. O Ensino de História da África: interfaces entre a legislação federal e o Currículo de História do Estado de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Um Currículo num campo de tensões: a Proposta curricular de História para o 2º grau da CENP/SP. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

SAID, Edward. Orientalismo – O Oriente como

invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FONTES

BRASIL. Ministério da Educação. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

SEE/PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História. Paraná: SEE, 2008.

SEE/SP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

MERCOSUL. Compromisso de Brasília: Metas do Plano Trienal para o Ano 2000. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/6-tratados-tratados/417-compromisso-de-brasilia.html>> Acesso em fevereiro de 2015.



**Palavras - chave:**

Representações; Mulheres;
Crimes; Poder; Cultura;
Identidades.

PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES DA CRIMINALIDADE FEMININA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX EM CURITIBA

Marcela Cantini de Lima Ferreira ¹

Roberto Edgar Lamb ²

INTRODUÇÃO

Resumo: O presente estudo almeja desvelar as representações construídas em torno da criminalidade feminina datadas do final do século XIX e início do século XX na cidade de Curitiba, partindo da análise dos discursos presentes nos jornais, importantes vetores na tentativa de construção de um imaginário social fundado em modelos de “ordem e progresso”, bem como nos ritos estabelecidos pelo aparato repressor do Estado, acessíveis por meio de documentos judiciais como processos-crime. O crime compõe um universo discursivo, que necessita ser problematizado partindo de questões de gênero, que possam viabilizar a forma como se estabeleceram as relações de poder por meio dele constituídas, abrangendo o âmbito da própria Justiça. As mulheres, enquanto autoras de crimes, confrontavam as leis e as autoridades, demarcando espaços, e exigindo - ainda que implicitamente - uma reelaboração simbólica que justificasse suas transgressões. Partindo de tais pressupostos, o estudo da criminalidade feminina necessita ser reconstituído, depurando significados no que diz respeito à participação das mulheres numa dinâmica histórico-social, buscando reconstruir aspectos significativos no que diz respeito às suas formas de sentir, pensar e agir que permitam identificar determinados aspectos culturais e correlacioná-los a construção de identidades.

O presente estudo almeja identificar as representações construídas em torno da criminalidade feminina partindo de narrativas extraídas de documentos criminais tais como processos-crime e periódicos que circulavam pela Capital da Província do Estado do Paraná, no final do século XIX e início do século XX.

No final do século XIX mais precisamente em 1889, ocorreu no Brasil a implementação da República, período marcado por inúmeras transformações institucionais em que se operou a construção simbólica de um imaginário social, preconizado por discursos que visavam legitimar a composição de um novo cenário político e de um modelo social idealizado por determinados grupos de pessoas. Pesavento (2006, p. 50) define imaginário social como:

(...) este sistema de idéias e imagens de representações coletiva que os homens constroem através da história para dar significado às coisas – é sempre um outro real e não o seu contrário. O mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. Esse é o nosso “verdadeiro” mundo, mundo pelo qual vivemos, lutamos e morremos. O imaginário existe em função do real que o produz e do social que o legitima, existe para confirmar, negar, transfigurar ou ultrapassar a realidade. O imaginário compõe-se de representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos que passa a existir e ter força do real para aqueles que o vivenciam.

O imaginário compõe um campo da representação, que enquanto expressão do pensamento, manifesta-se por imagens e discursos, que apesar de buscarem atribuir significados a realidade, são incapazes de expressá-la em sua plenitude. Por vezes a ideia de imaginário confunde-se com a de representação, sendo interpretados como sinônimos.

(...) Conceito apropriado pelos historiadores as representações deram a chave para análise deste fenômeno presente em todas as culturas ao longo do tempo: os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos

1 Bacharel em Direito pela FIC – Faculdades Integradas Curitiba, Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestranda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná;

2 Orientador. Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Paraná (1988), Mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (1993) e Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Grossa (UEPG).

e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. (PESAVENTO, 2006, p. 49)

A partir da instauração da República, cada espaço constituído por múltiplas singularidades, captado como parte de um todo nacional, sentiu com maior ou menor grau de influência, as consequências da instauração do regime republicano e do seu novo sistema de significações. Elementos norteadores deste processo de transição tais como a ideia de modernização e civilização, passaram a sediar conflitos discursivos relativos aos costumes em várias localidades incluindo Curitiba, capital da Província Paranaense.

Antes mesmo da instauração da República, por volta de 1870, Curitiba, a pequena capital da Província, emancipada em 1853, passou a receber um fluxo constante de imigrantes, sobretudo europeus, além de reimigrantes provenientes de outros estados, aumentando consideravelmente seu contingente populacional, conforme informa Boni, em sua obra “O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba 1890-1920”.

Desta forma, a tacanha vila com fama de cidade “pacata e ordeira”, viu-se diante de uma nova situação socialmente constituída e atribuída como causa de conflitos servindo então de base para a formulação de um projeto de reurbanização, constitutivo de um plano maior de modernização e progresso, pilares do republicanismo. Esses novos planos passaram a definir modelos civilizatórios, determinados conforme a reelaboração dos conceitos de ordem pública e da própria extensão do significado de crime.

A definição de condutas inaceitáveis perante a sociedade, e portanto, passíveis de punição, necessitavam passar pelo crivo da moralização do espaço urbano, questão oportunamente problematizada, considerando também, o contexto de elaboração e as interpretações conferidas aos diplomas legais vigentes no período em análise, quais sejam: a Constituição de 1891, conhecida como Primeira Constituição Republicana e o Código Penal de 1890.

Além disso, importa destacar que o positivismo contribuiu para a elaboração destes modelos republicanos de modernização e civilização através da elaboração de um relevante aparato simbólico, representado por meio de discursos (lembrando que toda relação de discurso, é uma relação de poder, a respeito do que ensina Michel Foucault) apropriados pela imprensa, por autoridades públicas: policiais, legisladores, bem como autoridades do poder judi-

ciário, entre outros, inscrevendo seus pressupostos na formulação de verdades, como demonstra Soihet (1997, p. 363):

O Código Penal, o complexo judiciário e a ação policial eram os recursos utilizados pelo sistema vigente a fim de disciplinar, controlar e estabelecer normas para as mulheres dos segmentos populares. Nesse sentido, tal ação procurava se fazer sentir na moderação da linguagem dessas mulheres, estimulando seus “hábitos sadios e boas maneiras”, reprimindo seus excessos verbais.

Os documentos que compreendem a esfera criminal, tais como os processos-crime, são fontes que permitem uma dialética interessante entre as possíveis interpretações deles extraídas com os discursos presentes em seu bojo, refletidos na reelaboração de determinados significados socialmente difundidos.

Uma vez distanciados do seu propósito constitutivo relacionado à produção de uma verdade evocada pela jurisprudência, os processos permitem resignificar às vivências dos envolvidos em suas tramas, permitindo a reconstrução de representações em torno dos mesmos, tais como as mulheres autoras de crimes (objeto deste estudo), seus sentimentos, pensamentos, crenças, condutas, etc., em relação às produções discursivas que envolvem o ordenamento jurídico e até mesmo a sociedade como um todo, sobretudo neste momento de transição eleito como recorte temporal para os fins propostos nesta pesquisa.

A verdade imbuída no processo-crime procura estabelecer padrões hegemônicos de conduta e moralidade precedidos por normas definidoras de comportamentos sociais, reafirmando posicionamentos dominantes. Desta forma, é preciso considerá-lo como fruto de uma construção histórica a partir da qual são extraídas subjetividades, com o propósito de convencimento a cerca da produção de uma verdade, que pretende ser desconstituída considerando a multiplicidade discursiva contemplada em seu bojo.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979)

A problematização dessa multiplicidade discursiva viabiliza o uso dos processos-crime como fontes, favorecendo a aproximação da reconstituição do cotidiano além de permitir a quebra do silêncio imposto as mulheres em uma sociedade predominantemente patriarcal, não apenas na posição de vítimas, mas como agentes do crime, exigindo tacitamente uma reelaboração discursiva como resposta as suas condutas.

Outra fonte utilizada para desvelar as representações constituídas em torno da criminalidade feminina como retrato do cotidiano, são os periódicos (jornais). Estes compreendidos como importantes vetores na tentativa de construção de um imaginário social, reproduzidos em consonância com as propostas de ordem e progresso, modernização, urbanização, higienização e moralidade.

Os periódicos cumpriam a função de adequação social, demonstrando que tipo de comportamentos seriam permitidos ou proibidos de acordo com os enunciados estabelecidos pelas estruturas de poder e em conformidade com os costumes, promovendo uma tentativa de organização dos espaços sociais. As mulheres compunham o enredo de suas mais diversas narrativas, o que os torna importantes fontes a serem investigadas.

BRIGA DE MULHERES – BELISCÕES- NA RUA AQUIDABAN (...) A briga foi à beliscões pelos braços, pelo peito e pela barriga. A estranha (?), chamou ao local muitos curiosos que com grande dificuldade puderam dominar a raiva de que estava possuída a velha alemã e arranca-la de sobre a pobre inquilina, mulher ordeira e casada e que além de tudo achasse em adeantado estado de gravidez. (DIÁRIO DA TARDE, 17 DE ABRIL DE 1889, Nº24)

A sociedade do final do século XIX e início do século XX pensada a partir dos postulados positivistas excluía a participação da mulher dos espaços públicos, ou seja, da vida pública, reconhecendo, no entanto, a grande importância do papel feminino dentro do ambiente doméstico (enquanto mãe e esposa), garantindo a reprodução da espécie e a saúde moral da humanidade. A esse respeito Perrot (2016, p. 21) acrescenta:

(...) quando as mulheres aparecem no espaço público, os observadores ficam desconcertados; eles as veem em massa ou em grupo, o que, aliás, correspondente quase sempre a seu modo de intervenção coletiva: manifestam-se na qualidade de mães, de donas de casa, de guardiãs dos víveres etc. Usam-se estereótipos para designá-las e qualificá-las. Os comissários de polícia falam de “megeiras” ou de “viragos” (mulheres de aspectos e atitudes masculinizadas) para designar as manifestantes, quase sempre

taxadas de “histéricas” caso soltem o menor grito. A psicologia das multidões empresta a estas uma identidade feminina, suscetível de paixão, de nervosismo, de violência e mesmo selvageria.

Os espaços públicos pertenciam aos homens, os quais impunham a eles normas segundo as quais os mesmos deveriam ser disciplinados. Considerando tal mecanismo, o crime passa a compor esse universo discursivo no que diz respeito a transgressão de determinadas normas, necessitando que seja reconstituído a partir de categorias de gênero, uma vez que os estudos de gênero aplicados à criminalidade permitem historicizar - por meio das representações construídas em torno do crime feminino - as diferenças socialmente estabelecidas de acordo com as relações de poder e de justiça, considerando o âmbito de sua influência na produção discursiva das normas e seu reflexo cultural.

Tais questões serão problematizadas, no decorrer da pesquisa que este projeto precede conforme os enunciados apontados pelas fontes, que poderão ampliar ou restringir os campos de análise propostos, visando responder as seguintes questões: quem eram as mulheres que ousaram infringir a lei, confrontando as autoridades instituídas? O que faziam? Onde e como viviam? O que pensavam? Como se sentiam?

As questões propostas demonstram-se como uma possibilidade, que não se esgota diante de inúmeras outras abordagens de captar os significados inscritos a partir da análise das fontes aqui já reportadas, sobre a visão de mundo das mulheres enquanto criminosas, colaborando assim para reelaboração de significados quanto à sua participação numa dinâmica histórico-social, e rompendo assim com o silêncio dos discursos oficiais.

OBJETIVOS

Almeja-se perceber os significados inscritos a partir das representações extraídas das narrativas constantes dos documentos judiciais e periódicos datados do final do século XIX e início do século XX, que permitam acessar aspectos cotidianos de determinadas vivências decorrentes da cidade de Curitiba, e deste modo, examinar como as mulheres expressavam suas motivações reproduzindo suas próprias visões diante do crime.

Para tanto, pretende-se traçar um perfil social e espacial das mulheres criminosas (que figuram como protagonistas das fontes em questão) a co-

meçar pela elaboração de categorias que possam abranger aspectos socioeconômicos relativos a suas experiências marcantes e demarcadas por determinados espaços (públicos e privados). Isso tudo considerando a possibilidade de identificar quais seriam as representações construídas não apenas em torno das mulheres envolvidas com o crime, mas também dos sentidos atribuídos as suas experiências.

PRINCÍPIOS TEÓRICO METOLÓGICOS

Para a realização dos objetivos propostos a cerca deste projeto de pesquisa faz-se necessário esclarecer quais pressupostos metodológicos serão utilizados a começar pela revisão bibliográfica indispensável a análise do objetivo proposto. Neste sentido cumpre destacar que existe uma satisfatória produção historiográfica que atribui às representações um papel bastante significativo.

Para o geógrafo chinês Yi Fu Tuan as representações podem ser compreendidas como uma forma de perceber o mundo confirmando-se por meio de atitudes ou ainda por sistemas de crenças. Entendimento este, que aproxima-se da noção de representação contemplada por Robert Darton, segundo o qual as representações dizem respeito a maneira pela qual as pessoas organizam a realidade em suas mentes, traduzindo-as em comportamentos sociais.

Para Roger Chartier as representações são expressões discursivas, historicamente construídas e influenciadas por relações de poder, entendimento que se comunica com o de Sandra Jatai Pesavento, que atribui às representações um importante papel na composição de identidades.

(...) Conceito apropriado pelos historiadores, as representações deram a chave para a análise deste fenômeno presente em todas as culturas ao longo do tempo: 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. (PE-SAVENTO, 2006, p. 49)

Propor um estudo sobre representações abrangendo a criminalidade feminina dentro um determinado recorte temporal e espacial, antes de tudo, se estabelece como um grande desafio, à medida que as representações se traduzem como uma projeção do real, o que de forma alguma, diminui sua importância, mas reforça o cuidado que se deve ter quanto aos métodos usados para sua reconstituição.

As representações se expressam nos discursos,

e assim sendo nas relações de poder de onde denotam os conflitos e as singularidades dos envolvidos, e principalmente das mulheres criminosas. Tal perspectiva conduz este projeto a considerar um vasto referencial teórico-metodológico que possa auxiliar no engendramento de possibilidades reflexivas incluindo a perspectiva de se contemplar o gênero como categoria analítica.

Para a historiadora norte-americana Joan Scott o lugar da mulher na vida social é produto do significado que suas atividades possam adquirir por meio de suas interações sociais, dentro das quais as relações de poder vão se verificar de forma desconcentrada. A utilização do gênero como categoria de análise histórica permite, por meio das questões suscitadas neste projeto, identificar e conferir significado as relações de poder estabelecidas dentro de uma dinâmica igualmente representacional.

No que tange as relações de poder, seria interessante apontar a seguinte ponderação, realizada por Michel Foucault em sua obra *Microfísica do Poder*:

(...) Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1979)

Muitas autoras elaboram estudos e defendem posições convergentes aos propósitos enunciados por esta pesquisa, tais como faz a historiadora Maria Izilda Santos de Matos sugerindo que a mulher deva ser pensada como diversidade no interior de suas inter-relações e do próprio processo histórico do qual faz parte. Sendo assim, se torna essencial que as múltiplas possibilidades de análise histórica, consideradas para a realização da pesquisa estabeleçam um diálogo entre observações, hipóteses, categorias, etc. sem que um método previamente fechado seja definido.

Igualmente difícil de analisar é a relação entre o particular e o geral, de modo que constitui grande o desafio para o historiador mostrar como os gêneros fazem parte da história, abordá-los mais de modo analítico que apenas descritivo, relacioná-los aos acontecimentos mais conjunturais, estabelecendo relações e articulações mais amplas, inserindo-os na dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, o que propicia a reinvenção da totalidade histórica dentro do limite do objeto

pesquisado. (MATOS, 1998, p 71)

Seguindo tal entendimento, entende-se que o método analítico, seria uma escolha pertinente para a realização do estudo proposto associado à utilização de um recurso emprestado da antropologia, desenvolvido por Clifford Geertz e denominado de descrição densa. Para Geertz, a cultura é algo que pode ser descrito de forma inteligível, com densidade, e por esta razão:

O antropólogo deve descrever seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades, levando em conta todos os pequenos fatos que cercam sua vida social. Não bem os fatos em si, mas a ação social destes fatos. Não se busca leis gerais, mas sim significados/significações. A ciência do antropólogo deve ser interpretativa em busca de significado, buscando explicar e interpretar expressões sociais que são “enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 2008, p.4).

Outro método interpretativo a ser utilizado para a análise das fontes a serem investigadas é denominado de paradigma conjectural, por meio do qual, de acordo com Sidney Chalhoub (2011, p.17) detalhes aparentemente marginais e irrelevantes constituem-se em formas essenciais de acesso a uma determinada realidade, além do que tais detalhes podem permitir acessar as redes de significados sociais e psicológicos mais profundos, inacessíveis por outros métodos.

Partindo de tais métodos e considerando a cultura como leitura e tradução da realidade, pretende-se identificar as estruturas de sentidos presentes nos discursos provenientes das fontes, viabilizando sua ressignificação sempre tendo em conta a história das mulheres que dentro de um determinado tempo e espaço, cometeram crimes, e que por sua vez inserem-se nesta mesma estrutura de sentidos que precisam ser compreendidos. Entendimento que encontra convergência com o método proposto por Robert Darnton, segundo o qual:

(...) a expressão individual ocorre dentro de um idioma geral, de que aprendemos a classificar as sensações e a entender as coisas pensando dentro de uma estrutura fornecida por nossa cultura. Ao historiador, portanto, deveria ser possível descobrir a dimensão social do pensamento e extrair a significação de documentos, passando do texto ao contexto e voltando ao primeiro, até abrir caminho através de um universo mental estranho. (DARNTON, 1986, p. XVII)

É necessário considerar que os discursos jurídicos construídos a partir do século XIX apresentam forte influência dos postulados positivistas, o que se

reflete na criminologia. Cesare Lombroso e William Ferrero introduzem os chamados estudos etiológicos do crime, desenvolvendo pesquisas sobre aspectos antropológicos e psicológicos do criminoso. Em 1895 publicam a obra de caráter eminentemente positivista denominada “La Donna Delinquente” (A Mulher Delinquente) sobre criminalidade feminina.

Tais estudos procuravam estabelecer relações entre os aspectos considerados naturais (físicos, biológicos e psíquicos) como determinantes na formação do caráter, permitindo à configuração de um perfil de delinquência feminina, desconsiderando condições sociais ou contextuais que pudessem influir sobre a pessoa. Neste tocante, Rachel Soihet acrescenta:

(...) A medicina social assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra. (SOIHT, 1997, p. 363)

Os discursos construídos em torno das mulheres ao longo da história permeiam por caminhos que conduzem a extremos da admiração a repulsa, reproduzidos de diferentes formas conforme os contextos culturais em que se inserem. Jean Delumeau em sua obra “A História do Medo no Ocidente” propõe uma análise primorosa a respeito de como esse discurso passa a ser produzido e disseminado a partir da Idade Moderna, no ocidente.

(...) Do mesmo modo que o judeu, a mulher foi então identificada como um perigoso agente de Satã; e não apenas por homens da Igreja, mas igualmente por juízes leigos. Esse diagnóstico tem uma longa história, mas foi formulado com uma malevolência particular – e sobretudo difundido como nunca anteriormente, graças à imprensa – por uma época em que no entanto a arte, a literatura, a vida de corte e a teologia protestante pareciam levar a uma certa promoção da mulher. Precisamos esclarecer essa situação complexa e, além disso, acompanhar, a partir de um novo exemplo, a transformação pela cultura dirigente de um medo espontâneo em um medo refletido. (DELUMEAU, 1989, p. 310)

Quando este discurso passa a ser apropriado pela criminologia, ganha contornos de cientificidade passando a influenciar a produção discursiva insurgente em grande parte da literatura que marca o período histórico em análise. E sendo assim passa a

produzir efeitos sobre as narrativas construídas em prol da modernização e do progresso com a finalidade de combater as influências que pudessem se estabelecer contrárias a ordem determinante, elaborando assim, um conceito de crime fundado no medo.

Neste sentido Maria Ignês Mancini de Boni apresenta uma reflexão, referindo-se a crise urbanística enfrentada em Curitiba no final do século XIX e início do século XX, a partir da qual a figura do imigrante passaria a ser questionada, de acordo com os argumentos acima formulados.

A leitura das representações contemporâneas da cidade coloca-nos diante de uma alteridade interessante. De um lado, o discurso oficial com uma imagem de “cidade ideal”, projetada e mantida além das modificações introduzidas pelo “homem comum”, onde divisões e diferenças se acham ocultas, e por outro, a representação da “diferença” no discurso sanitário, médico, policial, e dos próprios dirigentes do estado, que mesmo pensando uma realidade edulcorada, tem que demorar seu olhar sobre comportamentos “desviantes”. Nesse paradoxo ressaltava a figura do imigrante, diferente porque desconhecido, e como desconhecido, preocupante. (DE BONI, 1988, p.46-47)

A análise minuciosa de toda conjectura proposta por meio do contexto apresentado pela historiografia será revista a partir da decodificação e contextualização das fontes, considerando a possibilidade de se identificar novas perspectivas quanto à existência de normas e sistemas de valores além dos elementos culturais relativos às representações que permeiam sobre as mulheres (criminosas), levando-se em conta os espaços em que foram constituídos, pois afinal, é do lugar da história que se colocam as questões do passado, como ensina Michel de Certeau.

Sandra Pesavento, em seu artigo “Cultura e representações: uma trajetória” apresenta uma bela definição quanto ao resgate do que chama de “tempo escoado”, citando Ricoeur, através do “rastro”, que seria um “traço do que foi” ou ainda “a presença de uma ausência no tempo” (PESAVENTO, 2006, p.54). Seguindo os “rastros” revelados pelas fontes, intenciona-se produzir uma versão plausível, possível e verossímil como resultado deste estudo.

Durante muito tempo a história consagrou como objeto de seus estudos os feitos realizados pelos grandes homens, adjetivando-os como memoráveis, excluindo de sua esfera de análise e produção, as pessoas comuns, operários, escravos, camponeses, incluindo as mulheres.

Apenas a partir dos anos 60, a história das mulheres passa a ser introduzida no âmbito das pesquisas sociais e históricas. A proposta desta pesquisa, no âmbito de sua finalidade social, é prestar uma pequena contribuição aos estudos desenvolvidos sobre a história das mulheres a partir do seu reconhecimento enquanto “sujeito” da história, e assim sendo, produto e produtora de sua realidade social, como bem considera a historiadora Michelle Perrot, em sua obra “Os excluídos da história”:

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história. (PERROT, 1988, p. 212)

FONTES

Como bem demonstra a historiadora Michelle Perrot, “Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres.” (PERROT, 2016, p 21). De fato, muito se presume saber sobre as mulheres, *sui generis*, que viveram no final do século XIX e início do século XX, no Brasil, pois muitos discursos e representações foram elaborados simbolizando sua imagem a partir de um imaginário masculino.

Mas longe dessa dinâmica interpretativa, dos discursos institucionais ou instituídos socialmente, seria possível identificar distintas representações no que se refere às mulheres, mais especificamente, as criminosas? Quais seriam essas representações? Que sistemas de sentidos poderiam produzir? Em que lugares e circunstâncias? É o que a análise das fontes permitirá responder.

Serão consideradas para o desenvolvimento da pesquisa proposta as seguintes fontes: Jurídicas, tais como processos-crime, inquéritos policiais, normas jurídicas, legislações pertinentes ao período em análise; Jornalísticas: periódicos, revistas em geral, bem como todo material publicitário publicado durante o período em questão, acessível e pertinente ao tema.

As fontes jornalísticas e demais materiais vinculados a ela, serão utilizadas como forma de retratar o cotidiano, considerando suas intervenções na vida

social, política e cultural, almeja-se identificar de que maneira tais influências exerceram tensões sobre as representações elaboradas sobre as mulheres. Para tanto é preciso problematizar algumas questões referentes ao periódico, tais como: a identificação de seus proprietários, o período em que foi produzido, a que público direcionava-se, que tipo de força representava na sociedade, qual a sua relação com as conjunturas de seu tempo, quem eram seus aliados e opositores, entre outras.

Entre tais fontes é possível relacionar alguns exemplos da imprensa periódica regional que apresentam produções textuais dentro do recorte temporal proposto, que podem ser consultados, semanalmente, no setor de Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Estado do Paraná, a exemplo do: O Dia (Curitiba 1923-1961), O Diário da Tarde (Curitiba 1899-1930), Gazeta do Povo (Curitiba 1919-1968), Gazeta Paranaense, O Município, A República, A Tribuna, O Paranaense, O Diário do Paraná.

Em virtude da forte relação estabelecida entre o tema e a o “universo” jurídico, sobretudo no que concerne a esfera criminal, é imprescindível para o desenvolvimento do estudo apresentado, uma análise apurada e cautelosa, de diversas fontes jurídicas, tais como a Constituição de 1891, o Código Penal de 1890, processos criminais, inquéritos, entre outras, que encontrem correspondência com as ações proferidas pela Justiça em Curitiba.

Além do que, para a historiadora Rachel Soihet, a documentação policial judiciária, entre outras, é fundamental para compreender a contribuição feminina dentro de um processo histórico, devido ao fato de permitir uma aproximação do dia a dia de homens e mulheres, bem como de certas sutilezas relacionadas à sua existência, elementos relativos ao seu aspecto cultural.

Existe uma grande disponibilidade documental vinculada à esfera jurídica, compreendendo processos criminais e inquéritos policiais, que podem ser consultados no Arquivo Público, na Universidade Federal do Paraná (Departamento de História), bem como, no Museu do Tribunal de Justiça, do Estado do Paraná. O problema é que tais documentos apresentam temporalidades diversas, conforme o local em que estão arquivados, o que restringe a possibilidade de acesso da minha fonte ao Museu de Justiça, local em que se encontram os documentos judiciais datados do final do século XIX e início do século XX, da cidade de Curitiba.

A partir da análise processual, será possível identificar, além das mulheres, protagonistas dos crimes, as representações constituídas pelos demais atores envolvidos como: testemunhas, juizes, delegados, policiais, familiares, etc., permitindo a configuração de uma complexa dialética entre sujeitos, discursos, significados e produção de sentidos, que possam ser decodificados e desnaturalizados, por meio dos métodos eleitos para o desenvolvimento desta pesquisa, conduzindo a experiência, enquanto produção cultural.

Através dos documentos judiciais serão produzidas categorias para análise, com o objetivo de construir perfis sociais e espaciais das mulheres, e dos demais atores envolvidos na dinâmica processual, viabilizando, pela riqueza de informações que a fonte permita acessar, estudos que permitam relacionar à história de vida dos envolvidos a produção de contextos sócio culturais.

Algumas obras usadas como referência, tendo por base a utilização de processos criminais como fontes, são: “Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, irmã e irmão” de Michel Foucault; “Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte” e “Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro durante a Belle époque”, ambas de Sidney Chalhoub; “O queijo e os vermes” de Carlo Ginzburg; “Senhores e Caçadores: A origem da lei negra” de Edward Palmer Thompson.

Outras referências podem ser exemplificadas no que tange a produção acadêmica, a exemplo das dissertações de mestrado da Universidade Federal do Paraná: “Um homem, uma mulher, um drama” de Adriana Mello Cançado; e “Mais cruéis que as próprias feras: aborto e infanticídio nos Campos Gerais entre o século XIX e o século XIX” de Georgiane Garabely Heil Vázquez; além da Dissertação de Mestrado de Luiz Alberto da Silva Lima, denominada “Mulheres ocultas: cotidiano feminino e formas de violência em Feira de Santana 1930-1948”, defendida pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosimary de Oliveira. Mulheres que matam. Universo imaginário do crime feminino. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de

Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CANÇADO, Adriana. Um homem, uma mulher, um drama. Crimes de Paixão em Ponta Grossa-Pr. 1980-1940. Dissertação. Mestrado em História. Universidade Federal do Paraná. 2002.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro, DIFEL/Bertrand Brasil, 1988.

DARTON, Robert. O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DE BONI, Maria Ignês Mancini. O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba (1890-1920). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

DELUMEAU, Jean. História do medo no ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FAUSTO, Boris. Crime e Cotidiano. A criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, Michel. Eu, Pierre Riviere, que dego-

lei minha mãe, irmã e irmão. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GEERTZ, Cliford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

ISHIY, T. Karla. A desconstrução da criminalidade feminina. Dissertação. Mestrado em Direito. Universidade de São Paulo. 2014.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Estudos de Gênero: Percursos e Possibilidades na Historiografia Contemporânea. In Cadernos Pagu. Campinas, Unicamp, 1998, vol. 11, p.67-75.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2016.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história. Operários. Mulheres. Prisioneiros. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1988.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações, uma trajetória. In Anos 90. Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, jan/dez, p.45-58, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul/dez, p. 71-99, 1995.

SOIHET, Rachel. Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary e BASSNEZI, Carla. História das Mulheres no Brasil, São Paulo: Contexto, 1997.

STORCH, Robert. O policiamento do cotidiano na cidade vitoriana. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 5, n. 8/9, set/1984 - abr/1985.

SEVCENKO, Nicolau. (org.). História da vida pri-

vada no Brasil 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou o planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. Senhores e caçadores. Origem da lei negra. Tradução: Denise Bottman. Coleção Oficinas da História: Paz e Terra, 1997.

VÁSQUEZ, Georgiane Garabely. Mais cruéis que as próprias feras: aborto e infanticídio nos campos gerais entre o século XIX e o século XX. Dissertação. Mestrado em História. Universidade Federal do Paraná. 2005.

PERIÓDICOS

DIÁRIO DA TARDE - 17 de Abril de 1889, nº24. Anno I. Propriedade de Euclides Correia. Redação XV de Novembro.



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

