



Fazer • Volume 19

Educativo

EDUCAÇÃO E MEMÓRIA:
seguindo os percursos da história

João Marcus Figueiredo Assis
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Francisco Valdemir Acioly Guedes
(Orgs.)

EDIÇÕES
INÉSP



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Fazer Educativo

Volume 19

**EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: seguindo
os percursos da história**

(autores)

Alejandra Estevez

Camila Garcia Iribarrem

Flávio Muniz Chaves

Francisco Ari de Andrade

J. B. Andrade Filho

Jacqueline Ribeiro Cabral

João Marcus Figueiredo Assis

Leandro Garcia Rodrigues

Márcio Donizetti Rocha

Patrícia Ladeira Penna Macêdo

Priscila de Assunção Barreto Côrbo

Tatyana Marques de Macedo Cardoso

Thays Lacerda Ferrando

Fazer Educativo

Volume 19

EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: seguindo os percursos da história

João Marcus Figueiredo Assis
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Francisco Valdey Acioly Guedes
orgs.



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

Fortaleza-Ceará

2018

Copyright © 2018 by INESP
Presidente
Thiago Câmpelo Nogueira

Assistente editorial
Andréa Melo

Revisão
Lucia Jacó
Vânia Soares
Marluce Studart
Marta Lêda Miranda

Projeto gráfico e diagramação
Mário Giffoni

Impressão
Gráfica do Inesp

Coordenação de impressão
Ernandes do Carmo

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado na Fonte por: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

E21 Educação e memória: seguindo os percursos da história /
organizadores, João Marcus Figueiredo Assis ... [et al.].
-- Fortaleza: INESP, 2018.
217p. ; 21 cm. -- (Fazer Educativo)

ISBN:

Educação. I. Assis, João Marcus Figueiredo. II. Ceará.
Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas
sobre o Desenvolvimento do Estado. III. Título. IV.
Serie.

CDD 370

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

INESP

Av. Desembargador Moreira, 2807
Ed. Senador César Cals de Oliveira, 1º andar
Dionísio Torres
CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil
Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707
al.ce.gov.br

Apresentação

Como bem expuseram seus organizadores, esta Coleção é uma maneira de confrontar experiências sobre o fazer educativo. Sugere revitalizar a educação e despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. É exatamente por essas características que a obra vem preencher um vazio existente no cenário das publicações atuais da área. Sua meta é ousada, mas plenamente possível: a transformação e transposição de conhecimentos para a justiça social.

Organizada pelos doutores Estanislau Ferreira Bié e Henrique Cunha Júnior e pela mestra Maria Saraiva da Silva, a Coleção O Fazer educativo conta com 20 variados e inéditos títulos assinados por pesquisadores e docentes e será disponibilizada em formato digital, o que a torna, ainda, mais atual e possibilita um alcance bem maior de leitores.

Trabalhando para qualificar o debate em torno da educação e das demais questões de interesse público, a Assembleia Legislativa do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp, disponibiliza esta obra à população cearense com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais as produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Dep. José Albuquerque

Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Conselho Editorial Científico

Dr. Alcides Fernando Gussi
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dra. Clarice Zientarski
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/EUA – UT

Dr. Estanislau Ferreira Bié
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. Henrique Cunha Junior
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. Ivan Costa Lima
**Universidade da Integração In-
ternacional da Lusofonia Afro-
-Brasileira-UNILAB**

Dr. João Batista de Albuquerque
Figueiredo
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
**Universidade Federal do Estado
do RJ - UNIRIO**

Dr. Moacyr Gonçalves de Aquino
Junior
**Universidade de San Lorenzo -
UNISAL**

Dr. Nardi Sousa
**Universidade de Santiago/Cabo
Verde – US**

Dr. Oséias Santos de Oliveira
**Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR**

Ma. Ana Cláudia Silva Farias
**Universidade de Fortaleza – UNI-
FOR**

Ma. Maria Saraiva da Silva
**Universidade Federal do Estado
do RJ – UNIRIO**

Ma. Samia Paula dos Santos Silva
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Ma. Marlene Pereira dos Santos
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Ma. Maria Socorro Pimentel
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Me. Theóphilo Michel Á. Cabral
Beserra
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Raul Monte dos Anjos
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Esp. Francisco Valdemir Acioly
Guedes
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Esp. Solange Lima Simão Bié
**Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF**

Esp. Edivar Barbosa dos Santos
**Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF**

**A Coleção do Fazer Educativo foi
avaliada e facultada por colabora-
ção ad hoc.**

Prefácio

Refletir sobre os caminhos e descaminhos da educação, realizar um intercâmbio de experiências bem sucedidas relacionadas à área, e pensar novas formas de obtenção de conhecimento formam o tripé de ações que devem passar por atualizações constantes.

A Coleção "Fazer Educativo" vem cumprir esse papel e ainda pretende ir além, quando propõe despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. Com meta arrojada, mas possível, a coleção visa à transformação e à transposição de conhecimentos para a promoção da justiça social.

A Assembleia Legislativa do Ceará, por meio de seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp disponibiliza esta obra à população cearense, com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Thiago Campêlo Nogueira

*Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp*

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos tornar-se o fazer educativo na rotina das transposições desses históricos conhecimentos para professores e estudantes na atualidade, suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais na atual conjuntura do Estado Brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional com características peculiares frente à organização metodológica da educação em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender, a "Coleção do Fazer Educativo", com vinte títulos compostos em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm por objetivo apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que suscitaram políticas públicas de alcance às demandas sociais ignoradas e às especificidades didáticas e curriculares para grupos anteriormente excluídos.

Para a construção dessa tarefa, em primeira instância, houve a motivação de um grupo de professores na busca por uma agência que se prontificasse a editar uma coletânea de atualização educativa que tenha em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes agentes na educação escolar e universitária.

Frente a isso, e da união de vários atores-autores, surgiu a idealização de rever e atualizar questões que per-

meiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo, intentando oferecer progresso às instituições e a Nação brasileira o resultado de anseios de professores, através do conhecimento que possuem, e da doação a quem o busca; e estes, posteriormente, darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais em uma teia das forças de trabalho nas profissões diversas as quais o país necessitar, tendo em vista o que conquistaram.

Nesse caso, a conquista dos títulos universitários é resultado de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práticas. Sonho de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. A publicação das produções intelectuais da pesquisa tem custos pessoais de elaboração, revisão, impressão de artigos, pôsteres e participação em seminários e congressos. A elaboração, edição e publicação de um livro, então, é um desafio que pouquíssimos superarão, pois, é um processo que precisa ser bem elaborado e reelaborado.

Por haver tantos pormenores, é que a Coleção do Fazer Educativo surgiu, inicialmente, como idealização dos professores, organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Ma. Maria Saraiva da Silva como proposta de revisão e revitalização da educação na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos à realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências.

Esta coleção, em sua variedade de temas, enseja, segundo os organizadores, chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e que o fazer didático dos docentes possa está amparado por bases teóricas sólidas.

Os títulos, além de revisões da história da educação brasileira, contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais e os modifiquem.

As coletâneas foram estruturadas por trinta organizadores professores doutores, mestres, especialistas e 288 autores, com trabalhos provenientes de várias universidades com os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes e fazeres experienciados. São condutas curriculares, que, por suas posturas, se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados.

Da educação de crianças à educação com adultos, as pedagogias e as docências são apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e meios de ambientes saudáveis.

A Coleção do Fazer Educativo, como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais.

Compreende-se que a justiça social para a educação em estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas, tendo, dentre as causas, as transmutações políticas partidárias que definem constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e, por vezes, retrocedem, carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecer mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas na prática docente.

O Fazer Educativo requer dos docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os educandos, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. Tornar-se responsável pela motivação do

aprendizado de quem, sem apoio familiar e social, espera da escola e dos professores o melhor.

Educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que a dignidade, o respeito, e o amor nasçam, floresçam e deem os frutos da prosperidade.

Os organizadores

Sumário

CAPÍTULO 01	17
A MEMÓRIA DE FREI TITO DE ALENCAR LIMA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO E POLÍTICO	
João Marcus Figueiredo Assis	
CAPÍTULO 02	34
O QUE A MEMÓRIA DA DITADURA PODE NOS ENSINAR? TRÊS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
Alejandra Estevez	
CAPÍTULO 03	56
O PROCESSO EDUCACIONAL DAS FILHAS DE JESUS NO BRASIL	
Márcio Donizetti Rocha	
CAPÍTULO 04	73
TEIXEIRA DE FREITAS CORRESPONDÊNCIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Leandro Garcia Rodrigues	

CAPÍTULO 05	90
O DEBATE EDUCACIONAL POSTO POR INTELECTUAIS BRASILEIROS, NO SEGUNDO IMPÉRIO, EM SINTONIA COM A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE VICTOR COUSIN	
Francisco Ari de Andrade Flavio Muniz Chaves J. B. Andrade Filho	
CAPÍTULO 06	108
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: evocando os lugares de memória do Colégio Pedro II	
Priscila de Assunção Barreto Córbo Tatyana Marques de Macedo Cardoso	
CAPÍTULO 07	133
MEMÓRIA, ARQUIVO E EDUCAÇÃO: considerações sobre ações educativas em arquivos públicos	
Thays Lacerda Ferrando	
CAPÍTULO 08	151
ARQUIVOS PESSOAIS E MEMÓRIA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL	
Patrícia Ladeira Penna Macêdo	
CAPÍTULO 09	163
ARQUIVOS COMO LUGAR DE DESENSINAMENTO: censura a lgbt durante a ditadura militar no Brasil	
Jacqueline Ribeiro Cabral	
CAPÍTULO 10	185
HISTORICIZANDO E REFLETINDO SOBRE O PASSADO: arqueologia pública como instrumental alternativo para educação inclusiva	
Camila Garcia Iribarrem	

Introdução

O propósito desta coletânea é evidenciar relações possíveis entre educação e memória. Hugo Lovisolo¹ aponta elementos relevantes no que diz respeito a essas relações. Apresenta que há divergências e antagonismos no entendimento sobre a memória na formação humana. Esse autor ressalta as críticas aos usos da memória em seu aspecto técnico como aspecto pedagógico, como elemento de mera recordação do aprendido.

Essas críticas se relacionam às dúvidas quanto às condições de reflexão sobre o apreendido. “Conhecer de cor” representa que tipo de conhecimento? Essa é a questão colocada. Decorar, aprender pela memorização embota ou possibilita a reflexão? Certamente trata-se do questionamento sobre práticas pedagógicas, que visam trazer à mente conteúdos conhecidos a partir da repetição mecânica produzida pelas técnicas mnemônicas. Este representa um reforço da memória em seu aspecto individual, muitas vezes, aproximando-se do preciosismo, do espetacular ou do patológico.

Entretanto, o que se busca destacar sobre a memória é menos sua característica de prática pedagógica de memorização e mais seu caráter de formação de identidade

¹ LOVISOLO, Hugo. *A Memória e a Formação dos Homens*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. [s.m.], v.2, n.3, 1989, p.16-28.

coletiva e social. A mudança no processo pedagógico, segundo Lovisolo, está na formação do indivíduo autônomo, aquele que não emite repetições, mas sim que produz conhecimento por si só. Ressalta que a memória possibilita vínculos com o passado, ao mesmo tempo em que se permite projetar o futuro. Entre a tradição e a novidade a memória age como uma espécie de suporte da dobradiça que articula a ênfase na formação da memória como identidade individual ou coletiva e a produção de pensamentos e conhecimentos autônomos.

Os artigos aqui apresentados passeiam, em especial pelas condições materiais da memória e seu papel de sedimentação de um passado que resiste em ser esquecido enquanto se elevam seus vestígios a categorias "memoráveis e monumentalizadas" de patrimônio. Outros artigos ressaltam o caráter político da memória e as possibilidades de acionamento para a discussão sobre Direitos Humanos e como forma de mobilização de grupos marginalizados ou afetados pelas ações totalitárias do Estado.

A educação patrimonial é tema de outros desses artigos, os quais apontam o caráter crítico com o qual se deve lidar com a questão da eleição de elementos para representarem determinados segmentos sociais como se fosse representante de todo o corpo social. Os arquivos aparecem aqui como elementos relevantes desse patrimônio, os quais podem, como qualquer processo social, revelar ou esconder. Por fim, os textos desta coletânea visam, ainda, ressaltar práticas pedagógicas que podem ilustrar a formação em seu formato institucional em território nacional.

Com essa coletânea, portanto, pretende-se evidenciar que as relações entre educação e memória, como bem apontou Lovisolo, não são harmônicas nem simples, mas apontam, a partir de interpretações críticas, para a amplitude e a complexidade da relação da memória com a formação humana.

Os organizadores

CAPÍTULO 01

A MEMÓRIA DE FREI TITO DE ALENCAR LIMA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

João Marcus Figueiredo Assis¹

1. Introdução²

Tito de Alencar Lima nasceu na cidade de Fortaleza, CE no dia 14 de setembro de 1945. Estive em frente à casa onde ele nasceu e à casa onde ele passou a infância. Nildes de Alencar, irmã de Tito, assumiu sua criação devido ao grande número de irmãos, o que dificultava os cuidados da mãe. Ela se apresenta como sua segunda mãe. Justifica, dessa forma, não só sua aproximação maior do que a dos outros irmãos, mas, também, o papel fundamental de guardiã das memórias do irmão.

As histórias sobre sua infância, apresentadas, principalmente, pela irmã Nildes retratam-no como brincalhão, arteiro e travesso. Apesar disso, os relatos que, em muitos aspectos, aproximam-no das hagiografias, retratam-no, também, como muito religioso.

A narrativa de sua irmã apresentada no livro da jornalista cearense Socorro Acioli (2001) é significativo: "Tito encantou-se com a beleza do presépio e não queria mais sair de perto de sua nova paixão. Deixava de lado todas as

¹ Doutor em Ciências Sociais, professor associado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenador do Laboratório de Estudos em Cultura Documental, Religião e Movimentos Sociais (CDOC-ARREMOS).

² Algumas dessas informações encontram-se desenvolvidas em nosso relatório de pesquisa. Cf. ASSIS, João Marcus Figueiredo. Relatório de Pesquisa para conclusão de Estágio Pós-doutoral. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

brincadeiras para ficar horas a fio em silêncio, apreciando a profunda humanidade daquela cena". Segundo Acioli, esse fato é corroborado pela prima Zilda: "Ficava sentado em uma cadeira, olhando enternecido as peças de gesso, até adormecer em frente ao Menino Jesus".

Os discursos sobre a infância e a adolescência de Tito preparam e apontam para as justificativas das consequências de seu drama. As falas identificam-no oscilando entre anjinho barroco e moleque; entre perturbador da ordem no colégio e jovem solidário com os desfavorecidos. Em certo sentido, como de costume em hagiografias, há um vislumbre de predestinação ou de escolha, presente também nas narrativas sobre a infância de Tito.

Esse, na verdade, é o período que compete à família, é uma construção discursiva que a família detém devido à intimidade do convívio e da experiência. A vida adulta de Tito apresenta outros pertencimentos, os quais fogem ao controle familiar, como sua entrada na ordem dominicana, suas opções políticas, seu pensamento social e suas consequências. Apesar disso, a "semente" desses pertencimentos pensados como missão encontra fundamentos na formação familiar de seu caráter. Isso, fica claro quando se afirma que ele havia sido criado naquele contexto moral, político e religioso no seio da família.

Na adolescência, entrou para a Juventude Estudantil Católica (JEC), tendo sido representante regional. Mudou-se para Recife em 1963, com 18 anos, antes mesmo de terminar o Ensino Médio. Esse primeiro afastamento da família não teria mais retorno, pois o contato com diferentes jovens e o trabalho de organização da juventude levou-o a se interessar pela vida religiosa.

Os dominicanos tiveram intensa presença na organização nacional da JEC, motivo pelo qual Tito se aproximou dos frades e decidiu ingressar na Ordem dos Pregadores. Teve ingresso na Ordem no início de 1966, aos 21 anos. An-

tes mesmo de entrar desenvolveu amizade com vários freis dominicanos, especialmente com Frei Betto.

Após o noviciado em Belo Horizonte foi transferido para o convento de Perdizes, SP, onde começou a participar de articulações políticas juntamente aos outros frades. Em 1968, foi preso junto com vários estudantes em Ibiúna, interior de São Paulo, no Congresso Nacional da União Nacional dos Estudantes - UNE, o qual ele ajudou a organizar, negociando com o dono do sítio que abrigou o evento. Foi fichado e solto.

Um ano depois, foi preso novamente junto a outros confrades, na madrugada de 4 de novembro de 1969. Dos frades presos foi o mais barbaramente torturado pela equipe do delegado Fleury. Tentou suicídio na prisão, segundo seus próprios relatos, para tentar fazer com que cessassem as torturas a ele e evitar o reinício das sessões de tortura dos confrades. Foi trocado em 1971, juntamente com outros presos políticos, pelo embaixador suíço sequestrado. Ficou alguns meses no Chile, mas, sofrendo ameaças de perseguição seguiu para a França, sendo acolhido no convento dominicano. Posteriormente, residiu em Lyon. Suicidou-se em data imprecisa entre os dias 8 e 10 de agosto de 1974.

Esse breve resumo sem pretensões a uma biografia apresenta um trajeto não necessariamente lógico ou que busque uma completude de sua experiência. Em nossa investigação, percebemos que a vida de Frei Tito ganha outros sentidos a partir de sua morte, e que em muito se deve ao tipo de morte que o frade teve, tendo sido resultado das torturas a ele imputadas. A produção material e simbólica da vida desse dominicano aparece como reforço desses sentidos.

Apresentamos, abaixo, o resultado de nossa investida etnográfica em torno dessa produção e analisaremos mais amiúde a produção promovida pelo Museu do Ceará.

2. Produção material e simbólica sobre Frei Tito

Em nossa investigação propusemos organizar, classificar e analisar formas materiais diversas de apresentação, resignificação e ritualização dos elementos explicadores do drama social presente na trajetória de Frei Tito. Tentamos, inicialmente, identificar algumas categorias de representação material que foram se evidenciando em pesquisas exploratórias.

Alertamos para o fato de serem categorias classificatórias instrumentais, mas não fechadas, uma vez que alguns elementos são altamente intercambiáveis. Entretanto, ajudaram em um mapeamento inicial e uma busca de elementos comuns para análise. Dividimos em grandes categorias como literárias, artísticas, documentais, filmicas ou audio-visuais, religiosas, sociopolíticas, espaços sociais, eletrônicas ou informáticas.

FIGURA 1: TABELA DE CLASSIFICAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES MATEIAIS SOBRE FREI TITO



Dentro dessas categorias pudemos identificar algumas manifestações, como apontadas no quadro em referência.

Seus elementos são, portanto, intercambiáveis e não correspondem, necessariamente, às categorias pensadas pelos produtores das representações materiais e simbólicas de Frei Tito.

A) Assim, uma fotografia pessoal passa a incorporar uma obra de arte.

B) Uma lápide se converte em discurso político.

C) O corpo morto transforma-se em debate sobre a ditadura e sobre os processos de anistia.

D) Um rosto é tomado como um símbolo em torno do qual se organizam alguns jovens.

E) Esse mesmo rosto se transforma em estampa de camisa ou de *botton*, que serão vendidos para financiar a continuidade da organização desses jovens.

F) O nome é reapresentado nas disputas pela memória coletiva sobre a ditadura civil-militar.

Outros elementos se interconectam e podem ocupar várias posições e subposições dentro das categorias.

Esta classificação tem como suporte empírico o nosso trabalho de observação em dois espaços específicos: São Paulo e Fortaleza. Em São Paulo, participamos da celebração religiosa e do Seminário de quarenta anos de morte de Frei Tito promovidos pela Ordem Dominicana e, em Fortaleza, visitamos o Museu do Ceará, o túmulo de Tito no cemitério local, a casa onde morou em sua infância e entrevistamos parentes, amigos e militantes religiosos e políticos. Em meio ao vasto material apresentado acima centraremos nossa análise na produção sobre o frade, no Museu do Ceará, localizado na cidade de Fortaleza, como

forma de compreendermos como tais produções se inserem em um contexto de aproveitamento político e pedagógico sobre sua memória.

3. O Museu do Ceará

O Museu do Ceará situa-se em um prédio histórico no centro da cidade de Fortaleza. As exposições permanentes foram organizadas ainda no período em que Régis Lopes era diretor no Museu. Quando fizemos nossa visita havia somente uma sala para exposições temporárias³. O prédio possui dois andares e a exposição Frei Tito encontrava-se em uma sala imediatamente à direita do hall de entrada, no primeiro andar.

As exposições permanentes do Museu pareciam remeter a uma crítica significativamente profunda ao processo de constituição da sociedade cearense, como as mudanças espaciais, legislações e determinações relevantes para a população local. Minha impressão foi apresentada a alguns dos administradores do Museu, inclusive à sua Diretora, a qual foi confirmada. Informaram-me que Régis, atualmente professor da Universidade Federal do Ceará, implantou um referencial significativamente crítico. Interessante observar que essa configuração foi mantida pelos administradores posteriores, não sendo relatada nenhuma mudança relevante depois que ele deixou o cargo. É nesse contexto de crítica social que se insere a exposição Frei Tito.

A sala de exposição do Memorial fica localizada, como dissemos, no andar térreo à direita do saguão de entrada do Museu. É uma sala única para abrigar todo o Memorial. O chão da sala é de madeira escura, teto alto com forro de madeira. Não havia entrada aparente de luz natural, sendo

³ Visitamos o Museu em setembro de 2014. O prédio passaria por reformas e não se sabia informar o que mudaria em relação às exposições e mesmo à exposição sobre Frei Tito.

que uma janela fora fechada para dar lugar à penumbra e à luz artificial. As paredes onde se encontrava grande parte de material como fotografias, dizeres e cartazes estavam recobertas com uma espécie de carpete vermelho, o que intensificava o significado da escuridão e remetia também à cor de sangue. Entrava-se, com certeza em um “quarto escuro” cheio de sombras.

O então diretor Régis Lopes define que o Memorial se constituiu a partir de objetos do frei Tito que foram guardados pela família. Organizados numa sala de exposições, tais objetos passaram a compor um texto de história, narrativa aberta para despertar reflexões sobre a nossa relação com o passado. Trata-se de uma opção metodológica: não há o objetivo de erguer uma glorificação da memória e sim o intuito de fazer da memória um campo de estudos da história social, conforme Régis (LOPES; KUNZ, 2005, P. 30)

Os objetos foram passados pela família, mas se referem à possibilidade de serem expostos, não tendo sido, no entanto, doados oficialmente ao Museu. São, portanto, objetos que pertencem à família e não ao Estado. A exposição transita entre a vida familiar, a vida social e política e a vida religiosa, no sentido da apresentação de sua inserção como cidadão. No corredor inicial, formado por bancadas de vidro com documentos como fotos da infância, da adolescência e da juventude, em especial as fotos onde se encontra no conjunto da família, fica evidente o início da “narrativa” apontada por Régis Lopes. A pessoa de Frei Tito é apresentada como inserida em relações cotidianas, que o aproximam de qualquer um de seus contemporâneos e contemporâneos. Em outra bancada, que auxilia na formação do corredor de entrada do Memorial, estão expostos documentos escolares, carteiras de estudante, título de eleitor. Essa entrada nos remete ao cidadão Tito de Alencar.

A entrada do Memorial já convida a entendermos Tito por sua humanidade e por sua proximidade para conosco. A foto da entrada parece nos convidar a um passeio em um dia

frio. Nela, o frade parece caminhar sem grandes preocupações pelas ruas da França. Não nos remete a um passado de torturas, de angústias e de dor.

Em seguida a essa entrada em sua vida pessoal, deparamo-nos com o relato de seu envolvimento com a Ordem dos Dominicanos, seus vínculos políticos, prisão, tortura, exílio e morte. A partir daí, somos conduzidos aos fatos que marcaram sua vida do ponto de vista religioso e sociopolítico. Esse homem teve uma história de perseguição, heroísmo, tortura, martírio e santidade. Os próximos objetos conduzem-nos às notícias sobre o congresso da UNE em Ibiúna e à prisão dos estudantes.

A partir desse ponto, os demais objetos buscam “narrar” a trajetória de perseguição de Tito e, também, propõem uma reflexão sobre seu compromisso e missão de vida, como os relatos e denúncias sobre os acontecimentos daquele período. Os objetos que referenciam seu sofrimento intensificam sua militância e sua individualidade, mesclando-se com objetos pessoais como cartas à irmã, a máquina de escrever pela qual escrevia seus poemas e outros textos, os óculos⁴, a cruz de metal usada no seu quarto do convento, o terço utilizado no hábito dominicano, um relógio, uma bíblia e seus livros de estudo sobre cristianismo e marxismo.

É interessante percebermos a condução das escolhas e significação dos objetos expostos no Memorial, pois “O que se busca, no espaço do museu é a história através dos objetos, uma poética material que abre inúmeras possibilidades de interpretação.” (LOPES; KUNZ, 2005, p. 30). Vários desses critérios interpretativos foram apresentados por sua irmã, Nildes Alencar. Em entrevista concedida a Régis Lopes, em janeiro de 2001 (*Ibid.* p. 39-70) identifica que os objetos foram entregues pela Ordem Dominicana

⁴ Os óculos de Frei Tito em exposição foram roubados há alguns anos, como veremos a seguir.

algum tempo após a morte de Tito. Nildes resignifica a máquina de datilografia, a qual servia como instrumento de expressão, os óculos como veículos pelos quais ele “lia” o mundo, os livros que o fizeram compreender outros aspectos da realidade, a Bíblia que o ajudou a compreender mais claramente sua missão de vida. Dentre esses objetos ela identifica os óculos como o mais importante. Esses objetos projetam uma visão particular de Nildes para a observação e (re)interpretação coletiva.

Quando eu olho para os óculos do Tito, eu vejo nos óculos os olhos dele por trás das lentes. (Nesse momento Nildes, muito emocionada, faz uma pausa). É como se eu visse ele vendo o mundo, como ele interpretava toda essa situação humana e desumana na nossa sociedade (LOPES; KUNZ, 2005, p.54)

Os objetos não são somente coisas, mas remetem à experiências concretas vividas por Tito.

Quem conhece a história dele e olha para os objetos.... Eu queria que as pessoas captassem aqueles momentos que foram vividos pelo Tito com cada objeto daquele, sobretudo, sobretudo, sobretudo os óculos dele... Além de ser o objeto através do qual ele via o mundo, tem o suor do corpo dele... Você sabe que o suor fica, e a gente tem que limpar porque chega até a enferrujar. Então aquilo ali entranhou nos óculos, parte do corpo do Tito, o suor dele, o sentimento dele. Fico imaginando a limpeza que ele fazia com um paninho, ou um papel higiênico, qualquer coisa assim... E quem vai olhar para aquilo ali? Será que vai lendo a história dele ou vendo pedacinhos da história dele que estão ali? (*Ibid.*, pp. 69-70).

Os óculos de Frei Tito foram furtados em janeiro de 2008. A família abriu um boletim de ocorrência sobre o caso, mas até o presente momento nada foi apurado. Culparam-se as deficiências técnicas de segurança, a ação in-

sana de algum visitante, mas isso não é matéria de nossa investigação. Entretanto, as soluções encontradas para o espaço vazio dos óculos são bastante significativas.

FIGURA 2: NICHU COM OS ÓCULOS DE FREI TITO AO CENTRO – MEMORIAL FREI TITO – MUSEU DO CEARÁ



Fonte: LOPEZ; KUNZ, 2005, p. 111.

O nicho com os óculos ficava bem no centro da sala de exposição (fig. 2). Atentos a essa disposição percebemos que os óculos têm destaque em relação aos demais objetos, gozando do privilégio de ter um nicho só para si. Para além dos óculos, somente a máquina de escrever possui, também, um local de destaque. Podemos perceber, assim, a preponderância das predileções de Nildes na contextualização documental museológica desse Memorial.

Após seu furto, Régis, então diretor do Museu, resolveu deixar o nicho no mesmo lugar sem os óculos, sem nenhuma inscrição ou explicação sobre o desaparecimento. Seria entendido como forma de protesto pela falta de segurança e de investimento no Museu e na cultura local de uma forma geral. Não havia nenhuma indicação que mostrasse aos visitantes o que havia acontecido. Era um protesto mudo, uma ausência incômoda. Após algum tempo, com a troca de diretores o nicho foi retirado e foram necessárias algumas mudanças no espaço, como a transferência

de uma frase de Nildes que retratava os óculos, para outro espaço da exposição, mais especificamente para a parede acima dos livros de Tito. Com o passar do tempo, há hoje um apagamento desse registro que só os conhecedores do acontecimento podem identificar.

4. A memória e seus sentidos políticos e pedagógicos em Tito de Alencar Lima

Parece haver concordância entre os que narram sua vida, de que Frei Tito “morreu” antes de seu suicídio. O suicídio foi entendido como uma saída para uma pessoa quebrada em sua psique. Ele é uma atribuição direta dos efeitos da ditadura brasileira. Sua morte é “exorcizada” da dimensão do fracasso, do pecado, da covardia e retorna como heroísmo, redenção (de si e do coletivo), coragem para “matar os torturadores” simbolicamente e psiquicamente com sua própria morte. O ser dissolvido pela brutalidade já não possuía vida, portanto, sua morte não representaria um suicídio. Segundo Dom Paulo Evaristo Arns, na missa da Catedral da Sé, em São Paulo, que selava o retorno do corpo do frade ao Brasil, “a morte para frei Tito, como para todos nós, é uma libertação total. É o encontro com a liberdade e o amor, sobretudo para aquele que foi torturado, é a plenificação do ser humano”.

O título do livro de Ben Strik é emblemático quanto a essa questão: “Morrer para viver” (STRIK, op. cit. 2009). O autor explica a escolha dizendo que

Resumidamente é esse o título do livro: “Morrer para viver”. Para mim Tito não está morto. Muitos dizem que Tito, parece mais do que ninguém com Jesus Cristo. Quando ele morreu, tudo parecia estar perdido. Hoje em dia há mais de um bilhão de cristãos no mundo. A morte de Tito também está repleta de perspectiva. A vida dele cada dia tem mais valor (*Ibid.*, p. 23).

Essa aproximação com a vida de Jesus é recorrente na literatura sobre os santos. No caso de Tito essa aproximação se radicaliza em direção à morte como doação. Nesse caso, o martírio serviria de base para uma reaproximação positivada de sua morte. Portanto, não pode ser entendida isoladamente de sua biografia de engajamento social e junto à Ordem Dominicana.

A busca por soluções quanto ao ato mais dramático e extremo de Tito, seu suicídio, aproxima e distingue narrativas teológicas, íntimas e familiares, biográficas, artísticas, documentais. Fazem-se necessárias análises dessa rede interpretativa dentro do modelo que proponha não hierarquizar-las ou privilegiá-las de um determinado ponto, subordinando os demais. O elemento principal desse martírio santificador e justificador da morte do frade encontra no aspecto do comprometimento político um ponto de convergência bastante significativo.

Em Tito, santidade e política são unidades indissociáveis. Sua santidade perpassa o aspecto político, o qual o conduz à fidelidade ao Evangelho, ao próprio Cristo, o que o leva ao sofrimento, ao drama, à paixão, ao martírio e ao suicídio. O elemento do heroísmo está vinculado à sua capacidade de suportar o sofrimento até as últimas consequências, aproximando-se, assim, à idealização do discípulo perfeito.

Os processos de recontar a trajetória de Tito, seu sofrimento se transforma em drama social, representado em sequências de eventos sociais que visam apresentar uma estrutura que conduz ao abarcamento temporal de inúmeros eventos não vinculados diretamente ao seu desenrolar. Assim, Tito passa a fazer parte da galeria dos mártires latino-americanos, representado como componente desse martirologio, juntamente aos inúmeros outros mártires da América Latina.

Enfim, busca-se materializar essa santidade a partir do referencial mais caro do cristianismo que é Jesus. Martírio e paixão vão, aí, se interconectar. Esse esforço narrativo de santidade busca preencher brechas e evitar os espaçamentos vazios. As estruturas da apresentação desses eventos estão mais sedimentadas na temporalidade do que na espacialidade. Assim, os circuitos materiais das representações sobre martírio, heroísmo e santidade de Frei Tito interconectam-se por elementos buscados como comuns, como o engajamento político, o enfoque religioso, o sofrimento familiar da perda, a desorientação mental de processos traumáticos, dentre outros, os quais, apesar de alguns desses elementos localizarem-se, espacialmente, remetem mais à característica esparsa, difusa, espalhadas diante de casos de injustiça social. O sofrimento de Tito iguala-se ao sofrimento de vários (sem teto, indígenas, sem terra, vítimas de violência, santos e mártires: vários pertencentes a diferentes temporalidades).

Portanto, esses elementos se retroalimentam para continuar servindo permanentemente a revisões dos períodos em que se reapresentam como crítica social. Assim, a ditadura (passado) é atualizada nas marcas que deixaram nas famílias dos que sofreram e ainda sofrem. O processo atual de construção de participação democrática (presente) serve, ainda, como panorama para a continuidade de uma crítica social; a permanente necessidade de organização dos movimentos sociais é (re)acionada com a projeção de um futuro que fuja aos atuais entraves sociais, políticos e econômicos, assim como remete ao passado para se reafirmar ou se reconstruir e atualizar permanentemente.

Dessa forma, as memórias de Tito, amplificadas pela presença de seu corpo⁵, pela organização de instituições memorialísticas, pelo intercâmbio cultural e informacional

⁵ Tito morreu exilado na França, em 1974, e seu corpo só foi trasladado para o Brasil após um intrincado processo de anistia, em 1983. Seu corpo encontra-se, hoje, no Cemitério São João Batista, em Fortaleza.

entre elas e por coletivos de agentes que, permanentemente, reconstróem e recontam tais memórias perpetuam o papel de manutenção de diferentes formas de "piedade" para com o frade morto. Quanto a isso, podemos recorrer a uma ampla literatura sobre os aspectos sociais e culturais da memória (SILVA, 2002; WAINBERG, 2010; GORENDER, 1987; GOES, 2013; OLIVEIRA, 2011; MÜLLER, 2011; MARCELINO, 2011, dentre outros).

Da mesma forma, os estudos sobre os rituais, experiências e performances podem contribuir para compreendermos as estratégias de ritualização e sua utilização nas manifestações sobre a morte e as proposições elaboradas a partir do envolvimento de Frei Tito com as transformações sociais. (VALERI, 1994; SMITH, 1991; GOODY, 1961; TURNER, 1974; TAMBIAH, 1985; SCHECHNER, 1994; SCHIEFFELIN, 1985).

5. Considerações Finais

Percebemos que há uma consistente "comunidade moral" articulada em torno das representações e memórias sobre Frei Tito. Embora haja uma organização periódica e uma retroalimentação de sua memória, em alguns aspectos, Tito parece ser acionado como suporte mais periférico do que central em relação a uma santidade entendida como formulação religiosa mais clássica. Trata-se antes de alimentar lutas e organizações sociais, e o aspecto devocional parece remeter àquilo que deve ser combatido nas lutas sociais, o apelo ao afetivo e à alienação religiosa. Portanto, parece que, para além do aspecto da santidade, propriamente dita, o martírio (que não deixa de se colar ao aspecto devocional) é constantemente ressaltado. Talvez dentro da lógica formulada pela Teologia da Libertação esse caráter, mais do que o devocional, aglutine agentes sociais que

compartilham em algum grau a luta social das pastorais e movimentos populares.

O aspecto generalizante e englobante da categoria "martírio" aí desenvolvida ultrapassa tempo, espaço e os limites da religião institucionalizada. Por isso, Tito compartilha com outros mártires não religiosos e ateus o seu significado. Nesse aspecto a materialidade dessa pertença ao universo dos santos/mártires/militantes é fundamental para articular os diferentes agentes e grupos.

Dentre os inúmeros aspectos aqui expostos, os quais não esgotam a dramaticidade da experiência limite do frade, destacamos, para finalizar, mas não para encerrar, o da exemplaridade de sua morte. Esse é o ponto fundamental para compreendermos sua vida. Em alguns relatos, as narrativas indicam que o suicídio de Tito, seu suplício, consequência das barbaridades do regime ditatorial, transforma a dor em luta. O suicídio/martírio, portanto, eleva Frei Tito à categoria de vigilante permanente contra as atrocidades e violações dos Direitos Humanos. Sua morte o redime da culpa que a moral religiosa, cultural e social lhe impôs, embora não dissolva por completo o tabu que envolve a morte consentida de um religioso.

Referências

ACIOLI, Socorro. *Frei Tito*. Col. terra bárbara. Fortaleza-CE: Edições Demócrito Rocha, 2001.

ASSIS, João Marcus Figueiredo. *Relatório de Pesquisa para conclusão de Estágio* Pós-doutoral. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

- GOES, Iasmin. Between truth and amnesia: State Terrorism, Human Rights Violations and Transitional Justice in Brazil. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, n. 94, p. 83-96. April/2013.
- GOODY, Jack. Religion and Ritual: The definitional Problem, *British Journal of Sociology*, v. XII (2):143-164. 1961.
- GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas*. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- LOPES, Régis; KUNZ, Martine. Frei Tito. *Em nome da memória*. 2.ed. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria de Cultura do Ceará, 2005.
- MARCELINO, Douglas Áttila. Os funerais como liturgias cívicas: notas sobre um campo de pesquisas. *Revista Brasileira de História* [online], v.31, n.61, p. 125-144. 2011.
- MÜLLER, Angélica. Você me prende vivo, eu escapo morto: a comemoração da morte de estudantes na resistência contra o regime militar. *Revista Brasileira de História* [online], v.31, n.61, p. 167-184. 2011.
- OLIVEIRA, Luciano. Ditadura militar, tortura e História. A "vitória simbólica" dos vencidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n.75. p. 7-25. Fev/2011.
- SCHECHNER, R. *Ritual and performance*. In: INGOLD, T. (ed.) *Companion Encyclopaedia of Anthropology*. 2.ed. Londres, Nova York: Routledge, 1995[1994].
- SCHIEFFELIN, E. L. *Performance and the cultural construction of reality*. *American Ethnologist*, 12 (4): 707-724, 1985.

- SILVA, Helenice Rodrigues da. *Rememoração/comemoração: as utilizações sociais da memória*. Revista Brasileira de História [online], v.22, n.44, p.425-438. 2002.
- SMITH, Pierre. Rite. In: BONTE, P.; IZARD, M. (dir.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris: PUF. p. 630-633. 1991.
- STRIK, Ben. *Morrer para viver*. A luta de Frei Tito de Alencar Lima contra a ditadura brasileira. Holanda: Brasilhoever, 2009.
- TAMBIAH, Stanley J. A Performative Approach to Ritual
In: _____. *Culture, Thought, and Social Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 123-166, 1985.
- TURNER, Victor. Social dramas and ritual metaphors. In: _____. *Dramas, fields and metaphors*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1974. pp.23-59.
- VALERI, Valério. Rito In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 30: religião-rito. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994, p. 325-359.
- WAINBERG, Jacques Alkalai. *O embate pelo controle da memória traumática brasileira*. Intexto, Porto Alegre-RS/UFRGS, v. 2, n.23, p.50-68. Jul/dez 2010.

CAPÍTULO 02

O QUE A MEMÓRIA DA DITADURA PODE NOS ENSINAR? TRÊS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Alejandra Estevez¹

1. Introdução

Uma educação em direitos humanos trabalha no sentido da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, capaz de afirmar os valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação e da paz. A criação e consolidação de tais valores dependem das experiências de vida, calcadas em práticas cotidianas vivenciadas nas famílias, nos grupos religiosos, nas escolas, no trabalho, nos bairros, enfim, em diversas instituições e espaços sociais.

A educação em direitos humanos teve início, no Brasil, no contexto da redemocratização política. A ditadura civil-militar brasileira, como é sabido, reprimiu os direitos políticos, o direito de organização e expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa dos cassados. Conjugado a tais violações de direitos, o regime militar ainda expropriou direitos sociais e econômicos, por meio de uma política de forte arrocho salarial, que pauperizou amplos setores da população brasileira.

¹ Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda (ICHS/UFF-VR).

Atualmente, passados mais de cinquenta anos do golpe de 1964, ainda nos defrontamos com um quadro de sistemáticas violações aos direitos humanos, patrocinadas pela imposição de uma política neoliberal que busca substituir, simbolicamente, a garantia de direitos pela lógica das “oportunidades”.

De uma conotação prioritariamente política, durante a ditadura militar, o tema dos direitos humanos foi, pouco a pouco, incorporando-se ao discurso democrático. Deixou de referir-se apenas aos opositores políticos do regime autoritário para constituir-se como instrumento de denúncia da falta de condições de segurança individual, especialmente nas favelas e periferias dos grandes centros urbanos do país.

Contudo, apesar dos movimentos sociais terem se apropriado, ao longo dos anos, do instrumental em torno do qual se construiu a problemática dos direitos humanos, ainda resta um longo caminho a ser trilhado. Em primeiro lugar, se as questões de violações urbanas aos direitos humanos vêm recebendo certa notoriedade, inclusive da mídia, a realidade no que se refere à violência no meio rural é muito diferente. Permanece, salvo raríssimas exceções, na mais pura obscuridade. Mais grave ainda é observar o tratamento restrito que o tema dos direitos humanos vem recebendo, considerado isoladamente de outros tipos de direitos, como os sociais e econômicos, malgrado os esforços efetuados desde a Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993². Tal fragmentação – típica dos tempos contemporâneos em que observamos a emergência de identidades específicas e, muitas vezes, fragmentadas (questões de gênero, étnicas, sindicais, das favelas e periferias etc) – contribui para o esvaziamento de uma concepção de direitos humanos mais

² A Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, foi a primeira tentativa de superar esta dicotomia ideológica que separa direitos civis e políticos dos direitos econômicos e sociais e representou um marco para a afirmação de um enfoque universal nos tratados internacionais de direitos humanos.

abrangente, capaz de concebê-la como parte de um mesmo sistema, inseparável, por conseguinte, dos demais direitos (SADER, 2007).

Na tentativa de contribuir para uma dimensão mais alargada de direitos humanos e considerando a educação nessa área um instrumento de luta central para o desenvolvimento de uma consciência ética e ativa, calcada nos valores democráticos e de respeito mútuo, este artigo pretende apresentar três propostas didáticas que levam em consideração o espaço da educação formal e informal. As atividades partem do passado histórico da ditadura civil-militar brasileira para problematizar e incidir diretamente na memória coletiva e nos espaços sociais contemporâneos, com os quais todos os cidadãos são obrigados a lidar de forma cotidiana, consciente ou inconscientemente.

Nesse sentido, a elaboração de propostas didáticas que privilegiem a história da ditadura civil-militar brasileira pode ser um forte aliado na construção e afirmação dos valores democráticos, permitindo com que estes possam penetrar o tecido social de maneira também afetiva e crítica e não apenas a partir da esfera política e legal, terreno que se pretende de caráter impessoal e racional.

2. Memória, verdade e educação em direitos humanos no contexto brasileiro

Como vimos, o restabelecimento da democracia formal com o fim da ditadura civil-militar parecia, naquele contexto, haver encerrado um ciclo de violências e aberto novos caminhos para o respeito às liberdades políticas e à dignidade humana. Contudo, continuamos observando a sistemática agressão de homens e mulheres sob a alçada do Estado, seja nos espaços de privação de liberdade, seja na experiência cotidiana nas favelas, periferias urbanas e no meio rural. Essas reiteradas violações de direitos humanos

exigem uma ação educativa capaz de afirmar valores éticos indispensáveis para a vida em sociedade, fundamentados na verdade e na memória históricas e na luta por direitos.

No Brasil, esta luta ocorreu de muitas formas. Desde cedo, aqueles que se lançaram no combate ao regime militar fizeram da memória palco de disputa e se empenharam em contar suas histórias, seus "traumas", suas vitórias e derrotas, enfim. Tais disputas traduziram-se através de autobiografias como a de Renato Tapajós, publicada em 1977, em pleno regime militar, com sua narrativa dura, seca, angustiada, perpassada por inúmeras dúvidas e questionamentos. Ou por meio de cartas enviadas e vindas do exílio, com sua dose emocional, carregadas de subjetividades e cheias de não ditos, de silêncios, de esperas. Ou através do trabalho heroico da Arquidiocese de São Paulo que, de 1979 a 1985, reuniu processos da Justiça Militar como forma de garantir que as arbitrariedades cometidas pelo Estado ditatorial, os assassinatos praticados, as torturas existentes nos "porões da ditadura" não seriam facilmente apagadas da memória coletiva³. Ou ainda, mais recentemente, através do reconhecimento por parte do Estado brasileiro da importância de se esclarecer os crimes praticados durante a ditadura, trabalho levado a cabo pelas comissões da verdade.

As investigações da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e das comissões estaduais, municipais e setoriais revelaram novas versões, novos atores, novos enredos. Essas histórias, quando olhadas no seu conjunto, fornecem uma dimensão mais complexa do funcionamento do aparato repressivo; da parcela de adesão ou resistência da sociedade civil aos governos militares; das redes de relações estabelecidas entre as organizações de oposição ao regime, bem

³ O trabalho, levado a cabo por Dom Paulo Evaristo Arns e pelo pastor presbiteriano Jaime Wright, reuniu 707 processos do Superior Tribunal Militar. Seu acervo, sob a guarda do Arquivo Edgard Leuenroth, da Unicamp, encontra-se atualmente totalmente digitalizado, podendo ser acessado através da página www.bnmdigital.mpf.mp.br.

como entre os movimentos e a institucionalidade; e lançam luz sobre a continuidade das violações aos direitos humanos praticada, cotidianamente, por agentes do Estado contra os setores mais pobres da população brasileira.

Apesar do atual contexto nacional e internacional não ser favorável à afirmação de uma cultura em direitos humanos, uma vez que observamos um cenário de crescente exclusão e o avanço de perspectivas pouco tolerantes à diversidade social, podemos observar, devido à histórica pressão dos movimentos sociais, a incorporação, por parte dos governos nacionais, da pauta dos direitos humanos na agenda política dos Estados, inclusive, comprometendo-se como signatário de tratados e convenções internacionais, ainda que estes, na prática, sejam, não raras vezes, desrespeitados por muitos países latino-americanos.

Merecem destaque o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, da UNESCO (2006), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em conjunto com o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça (2006)⁴, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, do Ministério da Educação em parceria com a UNESCO (2012).

⁴ Em 2008, foi criado o Programa Educação em Direitos Humanos, do Ministério da Educação, com o objetivo de implementar o PNEDH a partir da formação de profissionais da educação básica e produção de materiais didáticos e paradidáticos, através de uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Uma série de publicações e seminários foram realizados como fruto da política do PNEDH. Por exemplo: Caderno de Educação em Direitos Humanos. Disponível em http://www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br/wp-content/uploads/EDHDiretrizesdaEducacao_miolo_B. Ou as publicações sobre violência nas escolas, socio-educação, ECA nas escolas, diversidade religiosa, gênero e orientação sexual, disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14772-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso de 20/04/2017.

No que se refere ao campo das políticas públicas em âmbito estadual⁵, o estado de São Paulo vem sendo palco de iniciativas importantes no campo dos direitos humanos e, sobretudo, da educação em direitos humanos. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem ofertando, desde 2013, o curso de formação “Introdução aos direitos humanos e ECA para educadores”, voltado para os profissionais da rede estadual de ensino, com o objetivo de “gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano”⁶. Por sua vez, a Prefeitura de São Paulo, sob a iniciativa do governo de Fernando Haddad, traçou um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos, como desdobramento do Plano Nacional, lançado em dezembro de 2016 e com metas para os próximos dez anos⁷.

No Rio de Janeiro, com o encerramento, em novembro de 2015, dos trabalhos da Comissão Estadual da Verdade do Rio (CEV-Rio), foi criada a Coordenadoria por Memória e Verdade, ligada à Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH), com o objetivo de

⁵ A recuperação dessas iniciativas se beneficia do levantamento de políticas públicas e materiais didáticos, voltado à temática dos direitos humanos, realizado no âmbito do grupo de trabalho Políticas de Memória e Políticas Educacionais, da Subcomissão da Verdade na Democracia, ligada à Comissão de Direitos Humanos da ALERJ.

⁶ O curso tem duração de dois meses, é ofertado para cerca de mil profissionais em cada edição e já encontra-se em sua nona edição. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/idheca> e Acesso de 20/04/2017.

⁷ Vale destacar os eixos estabelecidos no documento, para termos uma melhor noção das frentes e possibilidades que um plano deste tipo podem alavancar: 1) Desenvolvimento normativo e institucional; 2) Produção de informação e conhecimento; 3) Realização de eventos; 4) Produção e divulgação de materiais; 5) Formação e capacitação de profissionais; 6) Gestão de programas e projetos; 7). Implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PNEDH. O plano prevê a incidência em seis áreas, a saber: educação básica, superior, não formal, educação em direitos humanos no serviço público, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança urbana e, finalmente, educação e mídia. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57503-de-06-de-dezembro-de-2016/> Acesso: 20/04/2017.

implementar e monitorar as recomendações da CEV-Rio. Desde então, o órgão tem buscado uma aproximação com os movimentos sociais tanto do campo da memória, verdade e justiça (MVJ) quanto com os movimentos, hoje, organizados em torno da violência institucional. Além do apoio dado à organização de atividades de iniciativa da sociedade civil, merece destaque a série de publicações chamada *Verdades Reveladas*, cujo intuito foi tornar as informações contidas no relatório final da CEV-Rio mais acessíveis ao grande público. Os periódicos servem, especialmente, para o uso em sala de aula, mas, também, são de interesse de organizações da sociedade, podendo ser distribuídos e divulgados em associações de moradores, sindicatos, sedes de partidos e instituições culturais e educacionais, entre outras⁸.

Ainda no âmbito institucional, merece destaque a experiência do Observatório da Educação: Direitos Humanos, Cidadania e Violência, criado em 2012 com financiamento da Capes e sob a coordenação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Católica de Salvador (UCSAL). O observatório propõe-se a uma variedade de ações que vão desde o monitoramento da implementação e execução dos planos e programas nacionais e estaduais em direitos humanos, passando pela participação na formulação de políticas públicas junto às instâncias governamentais, até a produção de pesquisas aplicadas e a formação continuada dos profissionais da rede pública de educação básica⁹.

Essas políticas beneficiam-se, obviamente, do acúmulo histórico de militantes e movimentos sociais que atuam, desde os anos 1980, na formação em direitos humanos, sobretudo

⁸ Os exemplares, além de distribuídos em eventos e em algumas escolas, encontram-se também disponíveis na internet no site da CEV-Rio www.cev-rio.org.br.

⁹ Para maiores informações, acessar http://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Basica/Direitos_humanos_cidadania_e_violencia_-_uma_estrategia_para_a_articulacao_da_pos-graduacao_com_a_educacao_basica..._-_Jose_Rocha.pdf Acesso: 20/04/2017.

no campo da educação não formal. A educação popular foi a tônica de diferentes movimentos que (re)emergiram no contexto da redemocratização, cumprindo um papel fundamental para o debate sobre que tipo de sociedade se queria habitar e para a afirmação dos princípios democráticos. Tais experiências partiram de coletivos e movimentos sociais engajados na luta pelo fim da ditadura, porém seu trabalho tem reflexos até os dias atuais, embora permaneça, em certa medida, restrito a grupos sociais específicos.

As propostas que se seguem oferecem distintas possibilidades de trabalhar a temática da ditadura militar na linha de uma educação em direitos humanos. A primeira delas, "Sendeiros da Ditadura", consiste na ideia de aproximar os acontecimentos ocorridos durante a ditadura :dos espaços urbanos com os quais os cidadãos se relacionam cotidianamente, por meio da concepção de roteiros históricos que contribuam para marcar e disseminar os lugares de memória da ditadura civil-militar em cada localidade.

A segunda proposta, "Casos Revelados", é mais adequada à educação formal e visa à aproximação dos alunos com histórias de vida particulares ou de grupos sociais específicos, de maneira a proporcionar às novas gerações o direito ao conhecimento sobre seu passado histórico, privilegiando a disseminação de histórias de vida de militantes ou grupos sociais de oposição ao regime militar, historicamente excluídos do direito à memória e à justiça. Ações como essas, na medida em que contribuem para a disseminação da memória dos grupos excluídos ou subalternizados na memória coletiva, transformando-se, também, em instrumento de luta para novos movimentos e novas gerações, assumem um caráter reparatório relativo às vítimas do período ditatorial, garantindo não apenas o direito à memória, mas, também, a oportunidade de tornar o passado menos dicotômico e mais diversos.

A terceira proposta, "Memorizando a Ditadura", pelo seu caráter não formal, necessita de agentes mobilizadores, encarregados de divulgar a temática e provocar o debate em diferentes âmbitos da sociedade civil, bem como fomentar ou apoiar a organização de grupos engajados na luta pelos direitos humanos. Trata-se menos de uma proposta e mais da possibilidade de nos apropriarmos de processos de memorialização de espaços da ditadura civil-militar, para provocar a reflexão coletiva na linha de uma educação em direitos humanos.

Tais propostas, portanto, de caráter bastante aberto, pretendem apenas lançar algumas ideias capazes de estimular a concepção de caminhos possíveis de aprendizagem, dentro de uma proposta de educação em direitos humanos. As atividades buscam, enquanto enfoque metodológico, implementar estratégias pedagógicas ativas, capazes de articular elementos cognitivos, afetivos e práticas sociais concretas, na linha do que Candau e Sacavino (2013) propõem. As propostas 1 e 2 preveem etapas distintas de execução: uma de concepção da atividade a partir dos referenciais locais ou específicos, a ser realizada pelo idealizador da proposta (professor, dinamizador, guia etc) previamente; outra de execução da proposta, por assim dizer, a ser construída de forma relacional e processual (professor-aluno, dinamizador-militante, guia-caminhante etc) no desenrolar da atividade.

As propostas apostam na autonomia e capacidade reflexiva dos atores sociais (GIDDENS, 1991) que, ainda que desprovidos do conhecimento histórico, exercem suas escolhas cotidianamente, de forma ativa e a partir de certos referenciais morais, éticos, ideológicos etc. Para o artesanato da vida, a inspiração das experiências passadas alentam e alimentam os passos futuros.

3. Proposta I – Sendeiros da Ditadura: memória e espaço social

A proposta “Sendeiros da Ditadura” pode ser adequada tanto para a educação formal como para a educação não formal¹⁰. Trata-se da construção de um roteiro histórico que se proponha a percorrer a história da repressão e resistência à ditadura civil-militar brasileira. Esta atividade possibilita a articulação dinâmica entre a dimensão espacial, materializada nos espaços físicos a serem (re)visitado e a memória coletiva sobre o período ditatorial.

O objetivo é aproximar o público – alunos, habitantes da cidade ou turistas interessados – de espaços urbanos, em sua maioria, cristalizados na memória coletiva a partir de outros referenciais históricos ou simplesmente invisíveis porque desconhecidos. Dessa maneira, os caminhantes poderão constatar as distintas camadas de história que existem em cada monumento ou edifício histórico e, a partir daí, refletir sobre os mecanismos políticos, econômicos e sociais que permitem a cristalização de determinadas histórias na memória oficial em detrimento de outras, como, também, as forças e processos de disputa em jogo.

Não se trata, obviamente, de tarefa fácil. Apesar dos avanços mais recentes nas investigações sobre o período militar, ainda observamos uma forte concentração de estudos nas grandes capitais, especialmente em São Paulo e no Rio

¹⁰ Esta proposta pode ser utilizada tanto como trabalho de campo por um professor de História ou ser ofertado à sociedade de forma mais ampla por coletivos ou instituições interessadas na disseminação do conhecimento histórico sobre o período ditatorial ou envolvidos com a pauta da memória, verdade e justiça e dos direitos humanos. O roteiro pode, ainda, ser desenvolvido como um projeto de extensão, nas universidades, na linha da iniciativa Roteiros Geográficos do Rio, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que oferece gratuitamente, desde 2002, diferentes roteiros para a população carioca em geral. Para maiores informações sobre o projeto, ver: www.roteirosdorio.com.

de Janeiro¹¹. Além disso, alguns destes espaços não são de livre acesso a toda a população. É o que ocorre com muitas das unidades militares que serviram como locais de violações de direitos ou com propriedades que hoje pertencem a particulares, como é o caso da Casa da Morte, em Petrópolis (RJ), ou da casa onde viveu Marighela, em Salvador (BA).

Ainda assim, há inúmeros lugares, espalhados pelas cidades, que abrigam memórias esquecidas, silenciadas, subterrâneas. A constituição desses espaços, em geral, assentados sob outros significados históricos, como espaços de memória da ditadura podem funcionar como ferramentas pedagógicas importantes para a disseminação do conhecimento sobre o passado histórico e para a sensibilização da sociedade contemporânea, na linha de uma educação para o "nunca mais".

Para a elaboração da proposta dos "Sendeiros da Ditadura, destacamos alguns elementos que podem auxiliar no momento de construir o traçado geográfico pela cidade:.

Edifícios conhecidos do grande público, utilizados muitas vezes como pontos de referência pelos habitantes da cidade no seu dia a dia, mas relacionados na memória coletiva a um período histórico distinto do da ditadura militar. No caso do centro histórico da cidade do Rio de Janeiro

¹¹ Estudos mais recentes e os relatórios das comissões da verdade oferecem novos subsídios para o aprofundamento do conhecimento histórico sobre o passado autoritário também fora dos grandes centros urbanos do país. Ao se beneficiarem destes trabalhos, a elaboração de roteiros históricos, especialmente fora do eixo Sudeste e das grandes capitais do país, pode funcionar como instrumentos didáticos potentes para uma educação em direitos humanos, na medida em que aproxima a história do cotidiano popular, conferindo-lhe novos sentidos e proporcionando-lhe a oportunidade de novas relações com os espaços. No entanto, apesar do potencial de descentralização geográfica aberto pelos sendeiros da ditadura, neste artigo iremos percorrer lugares localizados no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro como um dos sendeiros da ditadura possíveis, dentre os muitos espalhados pelo Brasil.

ro, podemos citar, entre outros, a igreja da Candelária¹²; a Central do Brasil¹³; a Cinelândia¹⁴.

Novos espaços de memória. Espaços construídos a partir da luta dos movimentos sociais por memória, verdade e justiça. Podemos destacar o monumento ao estudante

¹² No que se refere, especificamente, à história da ditadura civil-militar, a igreja da Candelária pode ser lembrada por ter sido palco da missa de sétimo de dia do estudante Edson Luís, morto pelas forças policiais durante uma manifestação no restaurante Calabouço, ocorrida em março de 1968. Para mais informações sobre este evento, ver: VENTURA, Zuenir. 1968: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988; VALLE, Maria Ribeiro do. "A morte de Edson Luís e a questão da violência". In: MARTINS FILHO, João Roberto. 1969 faz 30 anos. Campinas/São Paulo/São Carlos: Mercados das Letras/Fapesp e EdUFSCar, 1998; e MÜLLER, Angélica. O movimento estudantil na resistência à ditadura militar (1969-1979). Rio de Janeiro: Garamond/Faperj, 2016. Já no final da ditadura, a igreja foi cenário de importante comício pelas Diretas Já (10 de abril de 1984), considerada a maior manifestação popular desde o Golpe de 1964, chegando a reunir cerca de um milhão de pessoas. Duas semanas depois, em 25 de abril de 1984, a emenda Dante de Oliveira, que visava à restauração das eleições diretas para presidência da república foi derrotada no Congresso Nacional, cabendo aos parlamentares, como é sabido, a escolha de Tancredo Neves. A Candelária, portanto, ilumina dois períodos muito importantes na cronologia da ditadura civil-militar: o contexto de 1968 e da redemocratização, oferecendo a oportunidade de se debater tanto a radicalização e institucionalização de métodos extra-legais de repressão, como a reorganização dos movimentos sociais a partir de movimentos como as CEBs e as greves operárias do ABC paulista e a transição democrática negociada.

¹³ A Central do Brasil, hoje local bastante movimentado devido às diferentes conexões de meios de transporte, reuniu cerca de 200 mil pessoas, pouco antes do Golpe civil-militar, no dia 13 de março de 1964. O motivo era a defesa das reformas de base, propostas pelo presidente João Goulart. O evento é tido pela historiografia do Golpe de 1964 como um dos estopins para a deflagração da ação golpista. O espaço de memória oferece a oportunidade não apenas de refletir sobre as forças sociais em disputa no contexto que antecede ao Golpe, como ilumina em especial o papel central ocupado pelo movimento sindical nos anos 1950 e início dos anos 1960 na política nacional. Para mais informações sobre o comício, ver: TAVARES, Flavio. 1964: o golpe. Porto Alegre: L&PM, 2014; e FERREIRA, Jorge e GOMES, Angela de Castro (orgs.). 1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

¹⁴ A Cinelândia, conhecida por haver concentrado muitos cinemas na *belle époque* carioca dos anos 1920 e, mais recentemente, pelas inúmeras manifestações sociais, foi também cenário de importantes eventos durante a ditadura. A praça foi cenário do velório do estudante Edson Luís, assassinado em março de 1968. Nela ocorreu, também, a Passeata dos Cem Mil, de 26 de junho de 1968. A manifestação foi organizada pelo movimento estudantil e contou com a participação de importantes artistas, intelectuais e líderes sociais. Para mais informações sobre a Passeata dos Cem Mil, ver: VALLE, Maria Ribeiro do. 1968: o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas: EdUnicamp, 1999.

Edson Luís¹⁵; o busto do Rubens Paiva¹⁶; a campanha OcupaDops¹⁷.

Edifícios que pertencem a instituições da sociedade civil que se opuseram ao regime militar. Entre as entidades, podemos destacar a Associação Brasileira de Imprensa

¹⁵ O monumento a Edson Luís, inaugurado em março de 2008, por ocasião do 40º aniversário de morte do estudante, é um espaço pouco conhecido dos cariocas, apesar de situar-se muito próximo à avenida Presidente Antônio Carlos, uma das mais movimentadas do centro da cidade. Trata-se do primeiro monumento inaugurado em praça pública pela presidência da república em memória aos mortos e desaparecidos do regime militar. A marcação de espaços de memória em roteiros desta natureza pode responder ao desafio de disseminação entre a população carioca de tais sítios de memória da ditadura militar. Para mais informações sobre o assassinato do estudante Edson Luís, ver nota 9.

¹⁶ A inauguração do busto do deputado federal Rubens Paiva em frente ao DOI-CODI, local onde foi torturado até a morte, foi uma conquista dos movimentos engajados na luta por memória, verdade e justiça. O busto, inaugurado em setembro de 2014, encontra-se virado de costas para o batalhão do exército, em sinal de repúdio às ações violadoras dos direitos humanos praticadas em seu interior. Vale registrar que o uso feito pelos militares do batalhão durante a ditadura civil-militar permanece desconhecido da maioria dos moradores do bairro da Tijuca, onde se situa o atual Batalhão da Polícia do Exército, apesar dos esforços realizados pelos militantes do campo MVJ. Para mais informações sobre o DOI-CODI, ver: BETTAMIO, Rafaella L. de A. F. O DOI-CODI carioca: memória e cotidiano no "Castelo do Terror". Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2012. Sobre DOI-CODI, ver, ainda, o sitio eletrônico Cartografias da Ditadura: www.cartografiasdaditadura.org.br. Sobre o deputado Rubens Paiva, ver: Dossiê Mortos e Desaparecidos políticos a partir de 1964. Recife: Pernambuco, 1995.

¹⁷ O coletivo OcupaDops foi criado em dezembro de 2013, com o objetivo de transformar o prédio do antigo DOPS em espaço de memória da resistência e das lutas sociais. Os militantes vêm realizando diversas atos em frente ao prédio, que envolvem intervenções musicais, poesia, teatro, dança, articuladas com debates e depoimentos de ex-presos políticos e militantes de movimentos sociais.

(ABI)¹⁸; a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)¹⁹; sindicatos e universidades²⁰.

Ruas. As ruas como palco de passeatas e manifestações, como endereços de entidades sindicais, empresariais e governamentais, como local onde se encontram monumentos históricos.

Abaixo, segue reproduzida uma sugestão de sendeiro da ditadura pelo centro histórico do Rio de Janeiro:

4. Proposta II – Casos revelados: histórias de dor e utopia

A proposta Casos Revelados consiste na elaboração de um material didático que pode tanto ser utilizado por professores de História, Literatura, Sociologia, entre outras áreas, em sala de aula, quanto servir para a formação política de militantes de partidos políticos, movimentos sociais e sindicais, grupos estudantis etc. O material prevê como foco central a apresentação de histórias de vida, de modo a contribuir para a disseminação do conhecimento sobre o nosso passado ditatorial. Através dos casos revelados, possibilita-se a aproximação – cognitiva e subjetiva – entre o

¹⁸ O edifício localiza-se na rua Araújo Porto Alegre, n° 71. A instituição teve um importante posicionamento na denúncia das arbitrariedades ditatoriais e destacou-se na defesa dos direitos humanos.

¹⁹ A OAB destacou-se na denúncia das torturas e mortes praticadas pela ditadura civil-militar. A antiga sede da instituição, onde funciona atualmente a CAARJ, foi alvo de um atentado à bomba que vitimou a secretária Lyda Monteiro da Silva em agosto de 1980. Desde 2013, no andar onde dona Lyda foi assassinada, funcionou a Comissão da Verdade do Rio e, atualmente, lá reúnem-se a Coordenadoria por Memória e Verdade, ligada à SEASDH; a Comissão da Verdade da Escravidão, da OAB; e a Subcomissão da Verdade na Democracia, ligada à Comissão de Direitos Humanos da ALERJ.

²⁰ No roteiro do centro histórico do Rio, podemos destacar a Faculdade Nacional de Direito (FND-UFRJ), localizada em frente ao Campo de Santana, próximo à Central do Brasil, e o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS-UFRJ), localizado no Largo de São Francisco, próximo à região comercial do Saara.

leitor e o personagem histórico que resistiu à ditadura²¹. A oportunidade aberta de identificação com estes personagens, sobretudo para as novas gerações, abre a possibilidade de emergência de novos referenciais éticos, políticos e ideológicos. Os potenciais são muitos. É assim, por exemplo, que a história de vida da militante Estrella Bohadana pode servir como referencial utópico para o movimento de mulheres de Volta Redonda, ou a história de vida de Genival Luís da Silva para o movimento sindical ou, ainda, a história de padre Natanel de Moraes Campos para um jovem seminarista²². De outra parte, as histórias de vida servem igualmente para contar a história de classes ou grupos sociais.

As histórias de vida contribuem para uma visão dialética, ao mesmo tempo totalizante e particularizada da história, uma vez que, analisadas no seu conjunto, ajudam-nos a construir um olhar menos dicotômio do passado autoritário e mais plural e complexa, processual. O objetivo é disseminar o conhecimento dessas histórias de dor e resistência, apostando no papel pedagógico e inspirador que esses personagens podem assumir para as novas gerações e a construção de novas utopias.

Para a apresentação das histórias em forma de texto é preciso que a narrativa possa conter tanto elementos subjetivos, cotidianos, de maneira a gerar um elo entre personagem e leitor, como iluminar um ou um conjunto de “pro-

²¹ O poder de identificação entre leitor e personagem pode ser ainda mais impactante, além de instrutivo, se o personagem for desconhecido do grande público. Para além da importância de relembrar os “velhos” personagens já consolidados na memória coletiva das esquerdas, a riqueza desta atividade consiste na possibilidade de transcender este repertório de personagens que alimentam certa memória sobre as lutas anti-ditatoriais para erigir novos atores, movimentos, relações, “tramas”, textos e contextos.

²² Todos os personagens citados atuaram no contexto da ditadura civil-militar no sul fluminense. Mais informações podem ser encontradas em: CMV-VR. Relatório Final (2013-2015). Volta Redonda, set. 2015 e UFF-VR. “Relatório Parcial” in CEV-Rio. Relatório. Rio de Janeiro: CEV-Rio, 2015. Disponível em www.cev-rio.org.br.

blemas". O "problema" pode ser construído a partir de uma situação ou evento específico ou permear toda a biografia do personagem, no decorrer da narrativa. A história não deve ser apresentada de forma factual, mas deve permitir com que o leitor possa colocar-se no lugar do "outro"²³, possibilitando a reflexão ética, política e social a respeito do Estado, da democracia e dos direitos humanos.

Após a leitura e debate sobre os problemas colocados através da narrativa a ser distribuída ao público-alvo, os alunos deverão ser convidados a escrever cartas²⁴ aos personagens estudados. É importante que, nesse momento, os alunos tenham liberdade para expressar-se livremente: preconceitos; juízos de valor; sentimento de revolta; ódio; tristeza; compaixão etc. Em seguida, os alunos devem ler suas cartas para a turma ou o grupo²⁵. É nesse momento que o professor deve provocar ou destacar a emergência de questões ou sentimentos, que possam ser melhor debatidos coletivamente e aprofundados.

Eventualmente, se condições houver, os personagens dos casos revelados poderiam ser convidados a conhecerem o grupo pessoalmente, para um encontro de gerações, a pretexto da entrega das cartas.

²³ Por exemplo, que o leitor se veja obrigado, a certa altura da narrativa, a responder a questões do tipo: como agiria frente a um regime que considerasse autoritário ou caso visse um amigo ser levado pelas autoridades policiais e nunca mais tivesse recebido notícias dele ou, ainda, se visse seu pai ser impedido de concluir seu mandato na direção sindical devido à sua vinculação partidária ou presenciasse sua mãe ser presa e torturada.

²⁴ A professora Nancy Lamenza, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Volta Redonda, está desenvolvendo um trabalho com seus alunos a partir de cartas de ex-presos políticos do período da ditadura civil-militar que tem mostrado excelentes resultados.

²⁵ Se a turma ou grupo for muito grande, é possível eleger as cartas mais representativas para a leitura coletiva. É possível, ainda, se houver tempo disponível, organizar, junto ao professor de artes, por exemplo, uma leitura dramatizada das cartas.

5. Proposta III – Memorizando a Ditadura: espaços de tortura e resistência

Desde a década passada estão em curso algumas iniciativas de memorização dos espaços da ditadura civil-militar brasileira em diferentes cidades do Brasil. Ganham fôlego em todo o país as articulações para o andamento de processos de musealização e memorização de espaços que serviram como centros de tortura, seja os espaços institucionalizados – Deops/SP, DOPS/RJ, DOI-CODI/RJ –, sejam os centros clandestinos – Casa da Morte (Petrópolis/RJ).

O Memorial da Resistência de São Paulo, criado em maio de 2008, foi a primeira iniciativa nesse campo, dedicada à preservação da memória da resistência e da repressão política por meio da musealização de parte do edifício onde funcionou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops-SP). Atualmente, o memorial está entre as quatro atrações culturais mais visitadas da cidade de São Paulo.

A construção de sítios colabora para um “uso exemplar” da memória (TODOROV, 2000). As memórias exemplares devem funcionar, dentro dessa perspectiva, de maneira a que as violações sofridas no passado sirvam de princípio de ação para o combate das injustiças praticadas no presente. Nesse sentido, cabe destacar o próprio processo de luta pela memorização destes espaços como um instrumento pedagógico importante.

Para demonstrar meu argumento, tomarei a experiência de Barra Mansa. Em novembro de 2016, por meio de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o Ministério Público Federal e a Prefeitura da cidade, teve início um processo de memorização do espaço onde funcionou o 1º Batalhão de Infantaria Blindada do Exército (1º BIB), centro de repressão e tortura para toda a região

sul fluminense. Esse processo encontra-se, atualmente, em curso e pode servir às demandas de uma educação em direitos humanos.

O TAC prevê "assegurar reparações simbólicas em favor da preservação da memória e do patrimônio histórico nacional na área correspondente ao quartel onde funcionou o 1º Batalhão de Infantaria Blindada (1º BIB) e o parque ao redor"²⁶ (p. 6). Para tal, estabelece a formação de um grupo de trabalho técnico encarregado de elaborar uma proposta para a criação de um "centro de referência permanente do direito à memória, que se incumbirá da exposição crítica do material coletado e da continuidade de pesquisas sobre a memória", resultando, ao final dos trabalhos, em um projeto físico-logístico de ocupação do local. O projeto, segundo definido pelo TAC, deve destinar parte do espaço para a montagem de uma exposição permanente destinada a contar a história da repressão e da resistência à ditadura no sul fluminense, bem como destina os demais espaços para a realização de cursos e eventos relacionados à efetivação da democracia e da promoção de direitos humanos. O grupo de trabalho tem, também, por obrigação, encaminhar o pedido de tombamento do local ao Conselho Municipal de Cultura de Barra Mansa e ao Instituto do Patrimônio Histórico e Arquitetônico Nacional (IPHAN).

Logo após a assinatura do TAC, foi constituído o GT do BIB, coordenado pelo professor Raphael Lima (UFF-VR)²⁷. Após cinco reuniões operacionais, no dia 29 de março de 2016, o grupo realizou a primeira audiência pública, para apresentar à sociedade civil o desenvolvimento dos

²⁶ Termo de Ajustamento de Conduta entre o MPF e o município de Barra Mansa, 24/11/2016, p. 6.

²⁷ O grupo de trabalho foi constituído em dezembro de 2016 e é integrado por representantes da Cúria Diocesana, arquiteta da Prefeitura, Fundação de Cultura de Barra Mansa, Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (SEPE) de Barra Mansa e UFF.

trabalhos até o momento²⁸. Realizada em um dos galpões do antigo batalhão, a audiência, apesar de ter lotado o espaço, mostrou-se ainda restrita a certos grupos sociais, já habitualmente interessados na vida política local. Não logrou ainda atingir setores mais amplos da sociedade barramansense e, mesmo, os habitantes de Volta Redonda, já que as histórias de ambas as cidades estão ligadas, “umbilicalmente”, desde a instalação da CSN em Volta Redonda.

Experiências como essas podem assumir um caráter pedagógico potente, no sentido da sensibilização da população local com relação ao tema das violações de direitos praticadas tanto no passado autoritário como no presente, bem como a oportunidade de ampliação da pauta MVJ a setores mais amplos da população, criando um elo intergeracional e revelando verdades desconhecidas. Para isso, o grupo não pode, no tempo que ainda lhe resta, esquecer de buscar uma penetração no tecido social e envolver, de forma mais orgânica, ex-presos políticos e seus familiares, professores e escolas, trabalhadores, sindicatos e movimentos sociais, na concepção dos usos dos espaços e das narrativas a serem levadas ao conhecimento público, quando da inauguração do espaço de memória. Se assim o fizer, será certamente um exercício primoroso para uma educação em direitos humanos.

²⁸ O terreno do antigo BIB pertence, atualmente, à Prefeitura de Barra Mansa e lá funciona o Parque da Cidade, um espaço de entretenimento para a população local. É, também, uma região visada pela classe comercial do município, que tem projetos de revitalização da área com o estabelecimento de *foodtrucks* e outras iniciativas de entretenimento. Com a notícia do tombamento do espaço, havia muita expectativa por parte da classe empresarial no que se refere ao destino do terreno do BIB. Grupos de esquerda e profissionais da educação também estavam curiosos e atentos com relação ao andamento dos trabalhos do GT. Por isso, a audiência transcorreu, grosso modo, no sentido de uma “prestação de contas” à sociedade civil.

6. Considerações finais

As atividades propostas pretendem contribuir para uma educação em direitos humanos, a partir de uma perspectiva atuante para o desenvolvimento de uma cultura universalizante capaz de dialogar com as especificidades locais, e para o exercício do respeito, da tolerância, da valorização da diversidade e do fortalecimento de regimes democráticos.

Uma educação para o “nunca mais” desenvolve não apenas o sentido histórico e a perspectiva crítica, como é capaz de quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade social, proporcionando aos grupos subalternizados do presente um alento na luta e resistência e a construção de valores éticos e políticos mais sólidos.

Por isso, as propostas aqui apresentadas foram idealizadas a partir da convicção de que não basta a construção de um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em torno dos direitos humanos, se os ideais de justiça social e cidadania ativa não forem incorporados no imaginário social, se não forem internalizados, individual e coletivamente, sobretudo pelos setores excluídos e populares. É nesse horizonte que se fazem centrais os processos educacionais.

Referências

- BARBOSA, Marco Antonio Rodrigues. *Memória, verdade e educação em direitos humanos*. In: *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BETTAMIO, Rafaella L. de A. F. *O DOI-CODI carioca: memória e cotidiano no “Castelo do Terror”*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf Acesso de 20/04/2017.

CANDAU, Vera e SACAVINO, Susana. *Educação em direitos humanos e formação de educadores*. In: *Educação*, v. 36, n° 1, jan/abr 2013, pp. 59-66.

CMV-VR. Relatório Final (2013-2015). *Volta Redonda*, set. 2015.

FERREIRA, Jorge e GOMES, Angela de Castro (orgs.). *1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

MÜLLER, Angélica. *O movimento estudantil na resistência à ditadura militar (1969-1979)*. Rio de Janeiro: Garamond/Faperj, 2016.

SADER, Emir. *Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade*. In: *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 75-83.

TAPAJÓS, Renato. *Em câmera lenta*. São Paulo: Alfa-ômega, 1979.

TAVARES, Flavio. *1964: o golpe*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

UFF-VR. Relatório Parcial. In CEV-Rio. Relatório. *Rio de Janeiro*: CEV-Rio, 2015. Disponível em www.cev-rio.org.br.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

UNESCO. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Plano de ação*. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf Acesso em 20/04/2017.

VALLE, Maria Ribeiro do. *A morte de Edson Luís e a questão da violência*. In: MARTINS FILHO, João Roberto. 1968 faz 30 anos. Campinas/São Paulo/São Carlos: Mercados das Letras/Fapesp e EdUFSCar, 1998.

VALLE, Maria Ribeiro do. *1968: o dialogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*. Campinas: EdU-nicamp, 1999.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

CAPÍTULO 03

O PROCESSO EDUCACIONAL DAS FILHAS DE JESUS NO BRASIL

Márcio Donizetti Rocha¹

A Proclamação da República do Brasil, ocorrida no ano de 1889, pode ser mencionada como um fato importante da nossa história devido aos seus desdobramentos no campo das relações entre a Igreja Católica e o Estado. Encerra-se, neste ato político, o Regime do Padroado, o qual consistiu em uma espécie de separação da Igreja e do Estado, o qual fora instituído por meio de termos jurídicos, mesmo sabendo-se que seus efeitos no campo da cultura têm outras dimensões. Após essa ruptura, foram iniciadas novas modalidades de administração das esferas sociais e religiosas, fazendo com que as duas instituições passassem, obrigatoriamente, por uma reestruturação.

A ideia da separação entre as referidas instituições precisou ser tomada com cautela justamente pelo fato de considerarmos, aqui, a materialidade de uma cultura. Essa forma de separação, configurada por um gesto de natureza jurídica, fez a Igreja Católica deixar de ser uma espécie de departamento do Estado, de modo que seus funcionários deixaram de pertencer ao campo da oferta de serviços públicos. Os cultos católicos, bem como outros rituais religiosos, não são mais oferecidos por “funcionários” pagos pelo Estado, tal como se configurava no Regime do Padroado. Tais medidas desafiaram as instituições em busca de um esforço de invenção administrativa, mesmo sabendo que uma ruptura, de fato, não ocorre somente por força de um

¹ Doutor em Educação pela UNESP (Rio Claro).

decreto legal. A partir do referido episódio, poderíamos esperar uma Igreja com atuação independente, mas os vínculos tecidos no percurso dos anos da colonização fizeram com que qualquer forma de ruptura fosse tratada de forma relativa em seus diversos aspectos.

Essa ruptura se deu de forma relativa no acerto das relações entre a Igreja e o Estado, entre o Catolicismo e a colonização portuguesa em nossas terras e acentuou o foco sobre a materialidade da cultura, com a qual lidamos em seu âmbito de composição com uma tradição. A força de sua eficácia pode estar posta, justamente, nessa materialidade de conformação da existência de um povo em um percurso de séculos. A relatividade observada na abordagem dos fatos políticos no Brasil impõe cautela em qualquer esforço de interpretação das marcas de inovação.

Para a Igreja reorganizar-se, foi necessário seu empenho na retomada dos patrimônios que o governo imperial havia se apossado, bem como imperativa a definição de uma moldura organizacional singular em condições de garantir sua autonomia material, financeira, institucional e doutrinária, capaz de respaldar suas pretensões futuras (MICELI, 2009). Uma das maneiras utilizadas pela Igreja para definir a sua moldura organizacional foi estabelecida dentro de uma perspectiva que propunha alcançar maior expansão territorial em um país de dimensão continental. Foram utilizadas as capitais do Estado para fundar dioceses, ao mesmo tempo em que se investiu na atualização dos vínculos administrativos com o poder central estabelecido em Roma. Era necessário que o crescimento de suas estruturas fosse acompanhado por um esforço de disciplinamento do clero e por novos investimentos na formação de seminaristas. Todo esse esforço se fez por meio de um tratamento atento em relação à importância da doutrina em sua fidelidade com o centro eclesial, ao mesmo tempo,

atentou-se para o estabelecimento de modos próprios de instituição da autoridade sob o princípio da unidade.

A administração dessas dioceses se deu a partir de nomeações internas de padres que se tornaram bispos e, também, com a ajuda de católicos leigos que aceitavam o trabalho a partir de trocas de favores. A tarefa de organização da Igreja Católica no Brasil viu-se diante de uma realidade social marcada por desigualdades extremas entre as regiões e por ampla carência de sustentação das famílias enquanto condição de construção de comunidades. A Igreja dependia de um tratamento especial dado à família para organizar, minimamente, o sentido de comunidade, suas práticas de culto e a fidelidade aos preceitos emanados da fé.

As trocas de favores, também, se davam entre muitos bispos e diversos políticos instalados em territórios de poder, com seus modos oligárquicos de exercício do mando sobre as populações e de zelo atento com as alterações possíveis na cultura. Essas informações nos ajudam a compreender porque as grandes festividades promovidas pelo calendário religioso - coordenadas pela hierarquia da Igreja para conferir na fé um plano de visibilidade - são de grande serventia, visto que funcionam como uma espécie de palco para os políticos retirarem desses momentos seus ganhos de legitimidade frente a multidões pobres e desorientadas (MICELI, 2009). A religiosidade católica e as formas mais conservadoras do exercício político manifestam-se em vários momentos de nossa história em forma de conluios, de conchavos e de conciliações de interesses muito distantes daquilo que legitimaria uma prática religiosa por uma doutrina emanada da fidelidade ao Evangelho. Nesse caso, podemos até indagar o quanto uma dinâmica de poder se fortalece por meio de uma forma de traição e se impõe no lugar desta.

Frente às novas modalidades das alianças entre a Igreja e o Estado, já no período republicano, os mandatários

puderam recuperar gradativamente, ainda que com muita precariedade, o poder político no país. O Estado, por sua vez, se aproveitou da Igreja para atrair a juventude para os alistamentos dos serviços militares, ao mesmo tempo, utilizou-se da áurea de poder investida na pessoa do bispo, que, em sua figura religiosa, contribuiu para fortalecer os líderes políticos diante do povo.

Esse campo de nova expansão organizativa da vida política fez com que outra grande necessidade para o progresso do país se apresentasse: a educação. Tanto os esforços de organização da Igreja quanto os trabalhos de estruturação do Estado esbarravam nas carências expressivas dessa área (DIAS, 1996). A condição cultural do povo contribuía para a falta de lideranças de ocupar possíveis cargos de gestão e impunha limites no âmbito da cooperação por parte do cidadão. Um programa educacional deveria, portanto, se apresentar para cumprir essa função urgente: a formação de novas lideranças.

Segundo Miceli (2009, p. 29), "A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas se tornou um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos estados mais atrasados". O Estado não tinha mão de obra qualificada e nem condições financeiras para colocar em prática qualquer política pública mais ambiciosa e, por isso mesmo, colocava a Educação nas mãos da Igreja. Nesse contexto, as congregações religiosas dedicadas ao ensino encontravam uma demanda favorável de instalação nas regiões mais estratégicas do país.

A Igreja, por sua vez, assumia a educação do país em troca de bens materiais e de condições vantajosas, as quais ajudariam a instituição na ampliação de seus poderes e em suas relações com o território e com a população. Havia uma relação de ajuda mútua e uma estratégia de cooperação entre os dois modos de exercício do poder e de liderança.

Uma das estratégias utilizadas pela Igreja foi convidar congregações religiosas, formadas na Europa, para se estabelecerem no país, inclusive como parte de um amplo movimento migratório. Essas organizações de homens e mulheres, todos motivados pela fé, tinham experiências com o trabalho comunitário em diferentes meios nas suas sociedades de origem, atuando em hospitais, orfanatos, asilos e colégios.

A Congregação Religiosa das Filhas de Jesus, ao se instalar em Pirenópolis, estado de Goiás, tinha como objetivo fundar um colégio para educar e catequizar as filhas dos fazendeiros, comerciantes e profissionais liberais da cidade. A educação oferecida pelas escolas confessionais católicas, assentadas em uma concepção pedagógica de inspiração advinda dos Padres Jesuítas, inspirava a confiança das elites locais. Os senhores de terra esperavam por uma educação a serviço daquele modelo de ordenamento social em conciliação com os seus interesses.

Cabe ressaltar, aqui, que o serviço educacional oferecido por uma congregação religiosa, constitutivo do nosso objeto de estudo, tem inspiração na espiritualidade de Santo Inácio de Loyola. Recolhemos os seus documentos de caráter doutrinário e pedagógico, para, a partir deles, examinarmos uma trajetória de missão evangelizadora articulada com o trabalho educacional. Em nosso estudo, foi possível realizar um trabalho de verificação dos documentos em que parte dessa experiência está registrada. Nesse exercício, rastreamos as marcas dos problemas relacionados com a expansão da obra religiosa bem como algumas dificuldades que emergiram das articulações entre as suas práticas educativas e os rituais religiosos no contexto da consolidação da República Brasileira.

A Congregação Religiosa "Filhas de Jesus", de origem espanhola, foi fundada no ano de 1871, na cidade de Salamanca. Sua fundadora chamava-se Joana Josefa. Após

a fundação de sua obra, ela alterou o seu nome e passou a se chamar Madre Cândida Maria de Jesus. De origem humilde, era filha de João Miguel Cipitria, tecelão, e de Maria Jesus Barriola, dona de casa. Teve três irmãs: Maria Del Carmen; Francisca Sotera; e Maria Dominica.

Madre Cândida nasceu em Andoain, Espanha, em 31 de maio de 1845, e viveu na cidade por apenas sete anos. Como neste local estavam sendo implantadas várias fábricas de tecelagens, o seu pai não conseguiu trabalho. Desse modo, a família foi obrigada a se mudar para Tolosa, onde Joana Josefa passou a receber a orientação espiritual de Padre Martín, clérigo formado sob os princípios dos jesuítas, mesmo sendo em sua diocese vinculado ao clero secular. Os pais de Joana Josefa tinham interesse em casá-la com um jovem de família rica de seu vilarejo. Seus pais atribuíam a este casamento uma oportunidade de salvação para a família. O seu diretor espiritual, o Padre Martín, foi quem lhe ajudou a deixar a família e a sair de seu lugar de morada. Josefa enfrentou os seus pais, recusou o convite de casamento e foi trabalhar como empregada doméstica para uma família, na cidade de Burgos, indicada pelo seu orientador. Na nova cidade, a jovem moça teve como orientadores espirituais outros dois padres, também vinculados à Ordem dos Jesuítas, eram eles o Padre Ramón Sureda e o Padre Rafael San Juan. A família com quem Joana Josefa trabalhava mudou-se para Valladolid, e a menina, por sua vez, os acompanhou. Naquela cidade, teve orientação do Padre Herranz, considerado pela Congregação das Filhas de Jesus uma pessoa que influenciou fundamentalmente a vida de sua fundadora. De acordo com as companheiras religiosas, foi a partir desse encontro de orientação espiritual que nasceu o desejo de fundar uma congregação religiosa com o caráter de se instituir uma obra de apostolado direcionada à educação cristã feminina.

Esse desejo poderia ter nascido junto do Padre Herranz, pois ele pertencia ao clero da Ordem dos Jesuítas, que tinha formação e discernimento para fazer leituras das reais necessidades da Igreja diante dos desafios daquele momento.

Desde as primeiras orientações de Pe. Martín, Pe. Ramón Sureda, Pe. Rafael San Juan e Pe. Herranz, Madre Cândida foi sendo preparada para fundar a congregação com uma espiritualidade assumidamente vinculada ao carisma de Santo Inácio de Loyola. Com certeza, muitas outras mulheres daquelas localidades também foram influenciadas pela espiritualidade advinda do trabalho religioso de Santo Inácio de Loyola. No entanto, a fundação aconteceu a partir dela, pois os seus orientadores espirituais viram nela um forte carisma que a diferenciou das demais.

A formação de Joana Josefa desenvolveu-se em Valladolid e a fundação da Congregação aconteceu em Salamanca. A razão de tal episódio não estava relacionada à falta de mulheres analfabetas onde aconteceu a sua formação, mas porque o Padre Herranz tinha, em Salamanca, o apoio de Dom Joaquim Lluch y Garriga, prelado da ordem carmelita e bispo. Lá, também, estava o Padre Juan Bautista Bombardó, reitor do seminário Jesuíta. Os dois religiosos ajudaram a fundadora a construir bons relacionamentos e a obter bens materiais, ao mesmo tempo em que garantiria as bases de uma sólida formação espiritual, necessária para o desencadeamento de uma obra de caráter missionário.

Entre as primeiras mulheres vocacionadas, podemos destacar os nomes das religiosas Emília Torecilla, Juana Gómez Hermosilha, Petra Pernavieja, Cipriana Vihiela e Gertrudis García. Todas elas se iniciaram na vida religiosa fazendo parte dessa nova congregação, recebendo a orientação espiritual do Padre Bombardo e de Padre Herranz.

O primeiro colégio foi fundado em Salamanca (1874), de modo que fora se desenvolvendo uma obra de multipli-

cação, como podemos observar a partir da enumeração das inaugurações nas seguintes cidades: Peñaranda de Bracamonte (1875); Arevalo (1886); Bernardos (1887); Tolosa (1888); Segovia (1889); El Espinar (1891); Coca (1936); Medina Del Campo (1894); e Pitillas (1904). Todos esses colégios foram fundados por Madre Cândida e administrados pelas novas adeptas ao estilo da vida religioso que compunha as muitas comunidades dessa Congregação. O apoio para tal desenvolvimento assentou-se, também, nos bons relacionamentos que a fundadora mantinha com bispos, padres e benfeitores, como os marqueses de Castellos e de Monroy e a infanta Isabel de Borbón.

No Brasil, no ano de 1911, na cidade de Pirenópolis, essa congregação fundou o seu primeiro colégio, que encerrou as suas atividades em 1926. Em 1912, um grupo advindo da Espanha foi morar na cidade de Mogi Mirim. Em 1913, uma nova obra foi aberta em Caconde, com encerramento logo em seguida em 1915. Muitas novas obras se sucederam em diversas cidades de nosso país, como nos mostra a seguinte lista: em 1915, em Bragança Paulista; em 1916, em Belo Horizonte; em 1918, em Leopoldina; em 1929, em Santos Dumont com o encerramento realizado em 1940. Em 1932, foi inaugurado um colégio em Mar de Espanha, o qual teve o seu fechamento em 1933. Em 1935, inaugurou-se a obra do Rio de Janeiro e, em 1952, na cidade de Campinas. Em 1966, essas missionárias chegaram em Apucarana. Nessas diversas localidades, as irmãs iniciavam seus trabalhos missionários sempre por meio da fundação de seus colégios, oferecendo os serviços religiosos e educacionais para as elites locais.

Desde a inauguração da primeira obra até os dias atuais, essa rede de colégios tem como texto de direção de sua ação educacional, documentos da Igreja e de sua fundadora que, com o passar dos anos, esse conjunto de excertos transformou-se em um documento chamado de “Nosso

Modo Próprio de Educar – NMPE". O regimento das escolas usa esse texto como referência, pois é um documento de orientação pedagógica para toda a rede internacional. O fato do texto apresentar-se como uma expressão da tradição religiosa faz-nos assumi-lo, neste estudo, como o principal documento de apoio desta tese. Mais do que representar um texto pedagógico estritamente técnico para os fins utilitários de organização do cotidiano escolar, encontra-se nele uma ampla concepção, com claros vínculos doutrinários, na qual está presente uma dimensão de tradição suficientemente sólida para cumprir o papel de orientar a ação de todos os seus educadores e de sustentar a responsabilidade exigida pela obra pedagógica.

No Brasil, os estudos sobre congregações católicas femininas são recentes, embora exista um volume considerável de estudos sobre colégios católicos. Até a presente fase de nosso estudo, ainda não foi possível encontrar textos que articulem a ação pastoral específica do campo educacional das congregações religiosas femininas, com foco na relação do carisma, com um assumido sentido de "vocação" e com a atenção voltada ao desenvolvimento da comunidade local. Enfatizamos esse aspecto pela necessidade de reforçar o núcleo desta tese, em que a dimensão ampla de doutrina, com tamanho lastro de tradição, mostra-se diferente das propostas pedagógicas apresentadas no movimento internacional de reforma da educação, em que as abordagens dos currículos estão associadas a uma espécie de superfície tênue de sustentação. De forma proposital, estabelecemos o confronto entre a profundidade de uma tradição e a superficialidade de um movimento internacional de reforma da educação.

Os apelos aos recursos da tecnologia como caráter principal de inovação em educação não têm nos convencido sobre a expressão de alguma história ou alguma linha de tradição de longa data, tudo vem sendo feito com ampla

superficialidade. Quando há apelo para uma modalidade de crença, este se faz por meio de um jogo ideológico que nos permite levantar algumas suspeitas sobre a convicção naquilo que diz acreditar. Este aspecto nos fará voltar ao modo como Max Weber (2010) elaborou os fundamentos da ética produzida nos processos de fortalecimento do modelo de economia do capitalismo.

O estudo realizado para a composição deste trabalho corroborou para a compreensão de diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da educação a partir do período republicano no Brasil, que contou com a atuação dos religiosos católicos. Entretanto, é importante ressaltar que o foco principal deste estudo extrapola uma abordagem histórica. Defendemos o aspecto essencial "eficácia" do fazer pedagógico em tempos marcados por profundas dificuldades, quando se pretende ampliar e assumir um programa social assumidamente humanista. Na experiência que selecionamos, há uma clara articulação entre um carisma, uma vocação e uma comunidade. Os três temas cooperam com a produção de uma consistência doutrinal até alcançar seus efeitos nos instrumentos específicos de seus projetos pedagógicos em ação nas mais diversas escolas da rede. Além dessa constatação, ainda acrescentamos o fato de que há um zelo especial no desenvolvimento de um programa de formação continuada de educadores. A combinação desses dois aspectos em curso ajudou-nos a configurar um tema de estudo e, ao mesmo tempo, deu-nos uma pista para que fossem respondidos os desafios colocados à educação, quando ela passa a ser vista em uma conjuntura social de dimensão mundial.

O que se passa no âmbito de uma obra religiosa e educacional é visto, aqui, como tema para fazer parte das análises que se debruçam sobre os desafios postos para os processos de humanização em tempos "desprovidos de virtudes". Precisamente por este motivo, confrontamos uma

obra de abrangência internacional estruturada em rede de escolas confessionais com os agenciamentos mundiais de inovação de currículo e de propostas pedagógicas claramente vinculadas a uma lógica de mercado. Desse modo, fizemos a contraposição de duas lógicas ligadas à orientação e à fundamentação. De um lado, há uma obra claramente vinculada a uma constituição comunitária, com lastro na tradição, e amparada em doutrinas com assumidas propostas de humanização; de outro lado, tem-se um movimento levado pelo mundo afora sob a orientação de um princípio de mercado, em que o caráter de humanização é perdido. No primeiro movimento, a obra humanizadora depende da construção permanente dos modos de cooperação nos grupos comunitários. No segundo, o princípio da competição oferece o fôlego de afirmação da lógica do empreendedorismo. São, portanto, por princípio, lógicas contraditórias, as quais têm condição de se desdobrarem em efeitos que atingem os sujeitos e os coletivos imersos nessas lógicas.

Em nosso percurso de estudo, tivemos a oportunidade de conferir se aquilo que se constitui enquanto princípio educacional se sustenta quando o cotidiano do trabalho educacional, em suas exigências de pacto com as elites, mostra os seus efeitos além das concepções. Dizendo de outro modo, conferimos se aquilo que foi dado como contradição de princípio diluiu-se nos acordos entre os interesses celebrados com aqueles que seriam parte do alvo da ação evangelizadora e educacional. Observamos, portanto, se uma contradição de princípios se traduziu em efeitos de conciliação de interesses.

O foco deste trabalho se constituiu em uma relação direta com o esforço por compreender como se apresenta uma tensão situada entre dois poderes, entre duas formas de exercício do político, quando se trata de um horizonte comum de preocupação que é, de modo específico, o compromisso com a humanização. Vemos, de um lado, a

prática da educação confessional da Rede de Ensino das Filhas de Jesus representado pelo alicerce carismático. Seu compromisso com o carisma oferece as condições para que o ensino aconteça a partir de valores referenciados em documento idealizado pela fundadora da Congregação. Em contraponto, lembramos-nos dos aspectos próprios de uma educação laica, esta que vem, pouco a pouco, sendo implantada enquanto uma política pública de governo. Há, nesse confronto, a identificação de um elemento importante na formulação de nossa hipótese, que consiste em coletar as marcas dos valores ideológicos executados com a pretensa força de oferecer a consistência necessária enquanto fundamento de uma prática pedagógica. A atenção voltada para as características das marcas ideológicas faz-nos levantar suspeitas sobre o caráter laico das concepções responsáveis pela orientação e pela sustentação do fazer educacional, em curso, na sociedade brasileira contemporânea. A dimensão religiosa do grupo de escolas vinculado à Congregação das Filhas de Jesus sempre se apresentou de modo claro em seus documentos e em suas ações, com um esforço de coerência constante. Já o movimento de inovação educacional mundial camufla relações de crença produzidas em seus empreendimentos de mercado. No meio dessas duas práticas, ainda que seja de um modo incipiente, consideramos os posicionamentos de uma política educacional forjada no âmbito do Estado brasileiro.

A elite política brasileira idealizou administrar o país a partir de valores apresentados como sendo supostamente laicos e liberais, o que nos gera elementos para levantar a hipótese de uma possível e primeira cisão entre Estado e Religião. A inovação política imposta, a partir da Proclamação da República, fez com que o Estado deixasse de sustentar a Igreja no Brasil. O Regime do Padroado terminava nas fronteiras do Estado local, ao mesmo tempo em que uma conjuntura eclesial impunha para as formas de organização religiosa forte grau de alinhamento com as doutrinas

de disciplinamento emanadas do centro. Roma ditava as regras de cunho prático assentadas em doutrinas que fossem capazes de sustentar a ação evangelizadora desafiada por novos episódios do que se convencionou chamar de onda de modernidade. Essa conotação prática se expressava com visibilidade nos dispositivos de disciplinamento do clero, enquanto organização de seus quadros funcionais e, também, nos acertos doutrinários, emoldurados pelo entendimento da *instauratio omnia in Christo*. A fé católica enfrentava a modernidade e se atentava aos efeitos da gestão de suas estruturas ao mesmo tempo em que reforçava a vigilância doutrinária.

A separação da Igreja e do Estado ocorreu em termos jurídicos, mas não pode operar do mesmo modo no âmbito da cultura. Mesmo o disciplinamento do poder laico dependeu de aspectos de conciliação das elites com os mais diferenciados e divergentes setores de nossa sociedade. Tal conciliação soube fazer o uso oportuno dos elementos próprios da cultura católica em nosso meio. O Estado não precisava da Igreja na sua reestruturação administrativa, mas dependia do espírito religioso e católico para assentar a legitimidade de seu poder. Compreendemos que a elite política se constituiu atrelada à configuração de uma dada ordem que agradava os interesses das elites econômicas no processo inicial de sua formação. A elite política e o Estado organizavam-se após o tempo que nosso país esteve politicamente atrelado a um determinado tipo de empreendimento colonial.

Na história da fundação de um pretense Estado moderno, houve uma clara aliança de oportunos interesses que sustentavam as articulações entre legitimação de mando e conciliação de conflitos, por isso vemos em nossos territórios os ajustes entre a fé e a conciliação para garantir alguns resultados para uma Igreja em busca dos acertos com a religiosidade popular. Do lado do Estado, vemos esforços

dirigidos à implantação de um organismo mínimo de administração, como um plano inicial de estabilidade jurídica.

A Igreja Católica, possuidora de uma longa história institucional, atravessou os milênios aprendendo, habilmente, um modo de fazer política na lida com a diversidade cultural em todos os rincões por onde pretendia levar o Evangelho. A instituição católica não pode ser ignorada pelos políticos que começavam a administrar o país e mesmo a Igreja dependia de uma boa relação diplomática com os poderes estatais como uma forma de assegurar os recursos financeiros tão necessários para se manter em terras marcadas pelo profundo empobrecimento.

Os políticos brasileiros possuíam o recurso financeiro e a Igreja possuía o recurso moral de produção da legitimidade do poder. Esse modo de compreender uma dinâmica de poder nos foi possível por meio da leitura da obra de Max Weber (2010). A partir dos esforços de legitimação da autoridade política no cenário nacional, muitas alianças aconteceram entre os estamentos estatais e a hierarquia católica. Considerando essa ampla história de relações diplomáticas estabelecidas entre a Igreja Católica e o Estado, colhemos marcas das estratégias formuladas pela Congregação das Filhas de Jesus no âmbito da oferta de seus serviços educacionais para as elites locais. Todos os seus colégios, em algum grau, foram sustentados pela convivência dos interesses celebrados com os setores das elites, no esforço permanente de garantir uma conciliação na esfera política. O maior número de alunos que procura as escolas católicas provém de famílias estruturadas nos setores sociais das elites econômicas.

A convivência dos interesses em uma determinada configuração do exercício do poder estabeleceu uma materialidade entre cultura e movimento social, de tal modo que precisamos evitar abordagens estanques e padronizadas. Há, aqui, um território fértil para acontecer o imprevisto.

Há, também, o lugar de produção de rupturas e de fluxos de agenciamentos inéditos. Os estudos dos processos de subjetivação ajudaram-nos a aprimorar essa forma de leitura para um real que se apresenta em intensa flexibilidade. Essa mesma fluidez permite que sejam colocadas em confronto abordagens teóricas próprias dos estudos de Weber com aquelas forjadas no campo de enfrentamento do neotomismo com a modernidade. Por isso, não vemos nenhum problema na forma de composição deste estudo no que tange à articulação realizada entre Max Weber (2010) e Jacques Maritain (1961). Essas são abordagens disciplinares divergentes, estabelecidas entre uma forma de fazer sociologia e uma forma de fazer filosofia, mas que são alçadas para outros patamares de enfrentamentos políticos em que inéditas cooperações emergem. Estamos atentos ao fato de correremos o risco de alguma perda de rigor, mas ganhamos na aventura de encontrar algum acerto em leituras ainda não estabelecidas nos mais diversos estudos sobre o mesmo tema.

A Congregação Filhas de Jesus inaugurou seu programa de evangelização assentado no carisma de sua fundadora e passou a oferecer a educação para as mulheres com base nos valores cristãos. Tratava-se de uma ação pedagógica assumida pelas próprias religiosas. Com o passar dos anos, as Congregações Religiosas, de um modo geral, viram a redução do número de pessoas que se inseriam nesse estilo de vida movidas por uma vocação religiosa. O número de mulheres que se candidatavam para fazer parte de uma Congregação Religiosa e aderir às exigências de seguir uma vida a serviço de uma obra de evangelização diminuía.

Chamou a nossa atenção o fato de que as elites locais, encarregadas de mandar suas filhas para estudarem nos colégios mantidos por essa Congregação Religiosa, não eram suficientemente generosas para animar a adesão dessas meninas a tal estilo de vida, de trabalho e de dedicação a uma causa

educacional e evangelizadora ao mesmo tempo. O egoísmo presente na fundação de nossas elites não permite tal gesto de abertura para a comunidade ou para o compromisso social. Trata-se de um detalhe de grande importância para afirmar o caráter de legitimidade que se pretende estabelecer quando é feita a referência ao campo da construção de valores. A coerência das escolhas feitas para a educação de suas filhas não tem seu desdobramento em modos de ação na sociedade além dos interesses de classe. A elite fazia uso dos serviços da congregação religiosa para formar as mulheres de sua classe de acordo com padrões que pudessem manter as relações de poder e de submissão próprias de uma sociedade extremamente patriarcal.

O fato é que, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, tão assentada em valores de individualidade e liberalismo, e com a ampla divulgação do laicismo, as Congregações Religiosas iniciaram uma nova prática pedagógica e evangelizadora articulando-se com o trabalho profissional de agentes leigos. Foi necessário admitir em seus quadros de professores um número maior de profissionais leigos. As religiosas foram se deslocando, cada vez mais, para a ocupação dos cargos de direção, objetivando cuidar da administração dos colégios, enquanto os professores leigos se dedicavam ao ensino e a outras tarefas da organização escolar.

Mesmo com as mudanças atuais a congregação investe muitos esforços para manter o mesmo propósito, pois há todo um empenho para não se perder a manutenção daquele carisma presente em seu momento de fundação. Apesar de todos os esforços empreendidos pelas religiosas ainda presentes em postos de comando, julgamos pertinente manter a pergunta sobre a disposição e a capacidade dos leigos de associarem o trabalho profissional de educação a uma missão de evangelização com assumido vínculo com o carisma de Madre Cândida quando esta iniciou sua obra internacional.

Um trabalho exigente e sem descanso assenta-se em um território de credibilidade suficientemente sólida para explicitar um campo de produção dos valores, por isso propusemos, também, analisar a formação do campo axiológico, específico da constituição do educador, a partir da articulação entre "carisma", "comunidade" e "vocação" nos estudos de Max Weber. Assim, o campo da crença só pode ganhar força se os três temas supracitados se apresentarem como desafios para a formação continuada dos educadores e para o exercício de uma prática educacional enquanto instituição.

Referências

- DIAS, Romualdo. *Imagens de ordem: a doutrina católica sobre a autoridade no Brasil: 1922-1933*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- MARITAIN, J. *Novos rumos da educação*. Tradução de Inês Fortes de Oliveira. São Paulo: Livraria Agir. 1961.
- MICELI, S. *A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930*. São Paulo, SP: Ed. Companhia das Letras, 2009.
- WEBER, M. *Sociologia das religiões*. São Paulo, SP: Ed. Ícone, 2010.

CAPÍTULO 04

TEIXEIRA DE FREITAS CORRESPONDÊNCIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Leandro Garcia Rodrigues¹

Como foi que neste mundo alguém chegou à ideia de que pessoas podem se comunicar umas com as outras através de cartas? Podemos pensar sobre uma pessoa distante, e podemos agarrar uma pessoa que está próxima – tudo o mais vai além da força humana. Escrever cartas, entretanto, significa desnudar-se diante de fantasmas, algo pelo qual eles aguardam avidamente³⁶. (Franz Kafka)

1. Introdução

Pensar nas diferentes naturezas e funções da epistolografia é, sem dúvida, entrar num terreno complexo e conflituoso que envolve remetentes, destinatários, cartas, envelopes, selos e outros rituais próprios da correspondência, levando-nos a pensar nesta liturgia que tanto marcou a vida literária, e que hoje em dia corre o risco de ser inserida no museu das grafias, dado o avanço avassalador das comunicações virtuais.

¹ Doutor e pós-doutor em Estudos Literários pela PUC-Rio. Organizador das seguintes Correspondências recíprocas: correspondência Carlos Drummond de Andrade e Alceu Amoroso Lima (UFMG, 2014); Cartas de Ternura em Tempos de Ditadura – Frei Betto e Leonardo Boff Escrevem a Alceu Amoroso Lima (Vozes, 2014) e Correspondência Mário de Andrade e Alceu Amoroso Lima (EDUSP/PU-C-Rio, 2017). Atualmente, é professor adjunto de Teoria Literária da Universidade Federal de Minas Gerais. Para contatos: prof.leandrogarcia@hotmail.com Franz Kafka apud BUTLER, Judith. “Uma poética da não-chegada”. In: Revista Cult, edição 194, setembro de 2014.

Podemos dizer que existe uma considerável tradição de estudos e pesquisas epistolográficas no Brasil, especialmente se levarmos em consideração as publicações com esta temática nos últimos vinte anos. Desde 2000, quando se iniciou a publicação da correspondência de Mário de Andrade, feito pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), temos percebido um maior cuidado e uma responsável sistematização deste campo do saber – instigante e complexo – e suas ligações e diálogos com as mais diversas temáticas e áreas do conhecimento.

Tal cuidado e compromisso com este tipo de pesquisa tem se mostrado pertinente, a mesma alcançando outras áreas que não somente os estudos literários, mas, também, as investigações historiográficas, biográficas e em diversos campos da cultura. Diferentes artistas e intelectuais têm sido revelados através das suas correspondências, publicadas e trazidas a lume, no sentido de esclarecer certos detalhes da vida e da obra dos respectivos correspondentes.

Tudo isso se fortalece agora, com a publicação de parte da correspondência de Mário Augusto Teixeira de Freitas – ou simplesmente Teixeira de Freitas² – um dos intelectuais que este país já teve e que, por ser vítima da nossa eterna amnésia histórica – ainda não recebeu o devido reconhecimento por todos os seus feitos em função da criação não apenas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mas, principalmente, por ter desenvolvido em sua trajetória um verdadeiro projeto de Brasil, vislumbrando sempre uma ideia de Nação pautada nas suas ideologias e na sua visão de vida e de mundo.

No que concerne à história da educação brasileira, esta correspondência é de capital importância, pois revela

² Trata-se do livro Teixeira de Freitas e a criação do IBGE - Correspondência de um homem singular e plural, organizado por Nelson de Castro Senra e publicado pelo IBGE, em 2016.

a intrincada rede de sociabilidade político-social de Teixeira de Freitas com os mais importantes educadores e políticos ligados à educação da sua época, tais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Gustavo Capanema, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros.

Por isso, a importância de se publicar essas suas missivas – *Suas cartas, nossas cartas!* Cartas de todos que, com elas, possam vislumbrar não apenas o homem, mas a complicada teia de relações que teve Teixeira de Freitas no seu tempo. Suas cartas, cartas do Brasil, cartas da Educação, cartas da nossa História.

2. Pensando a educação brasileira

O medo de parecer genérico demais é algo que sempre nos ronda, nos inquieta e nos faz pensar, ponderar e decidir. No caso de uma correspondência – caudalosa e complexa – como esta de Teixeira de Freitas, o que escolher dela e nela? São perguntas inquietantes e que parecem não ter uma resposta lógica e bem resolvida. Pelo que se pode notar, são as perguntas e não as respostas que movem e empurram este ensaio.

Concluo que não dá para falar/analisar todo o seu epistolário ora publicado, são mais de quatrocentas cartas publicadas e este ensaio tem o seu próprio limite. Então opto por aquela dimensão que o organizador Nelson Senra denominou de “Diálogo com Educadores”, na qual partilha suas inquietações com nomes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros. Também não excluirei seu intenso diálogo com aqueles que, naquele momento, eram os responsáveis políticos pela educação brasileira em nível nacional, de forma particular Gustavo Capanema e Carlos Drummond de Andrade. Trata-se de uma mera opção metodológica e investigativa e, como to-

dos devem saber, qualquer escolha é sempre arbitrária, impõe um gosto e uma razão pessoal de quem a toma.

A relação de Teixeira de Freitas com a educação e com educadores foi sempre marcada pela ideia de tensão – não no sentido negativo da palavra – mas considerando que educação é sempre um tema complicado, cambiante, principalmente no universo do serviço público. No que diz respeito às estatísticas, o então Ministério da Educação e Saúde precisava delas para se organizar, estabelecer metas, fazer (auto)avaliações, (re)pensar a sua própria história e razão de existir. Vale lembrar que a estatística permeia muitas dessas ações e tomadas de decisões, alargando horizontes e possibilitando enxergar dados e fatos que uma análise mais superficial não permite, por isso a aproximação de Teixeira de Freitas com esses políticos e educadores. Segundo Nelson Senra,

Nesse período no ministério, afora as atividades externas, que seriam muitas, com ênfase na criação da repartição estatística nacional, e seu intenso diálogo com educadores, viveria duas lutas internas. Uma que seria natural, a elaboração dos questionários para coleta das informações individuais que levariam às estatísticas de educação e conexas; para elaborar esses questionários foi preciso desenvolver duas linhas prévias de trabalho: uma de natureza intelectual, e que levaria junto a Lourenço Filho, e que foi a definição de uma classificação de atividades de educação e uma explicitação dos quesitos a serem pesquisados; outra de natureza operacional, e que levaria com sua equipe (que, aliás, teve dificuldade, no início, de formar), e que foi a de formar um quadro de "interlocutores" ou "correspondentes" nos Estados e nos Municípios para fins da aplicação dos questionários e, depois, da apuração dos mesmos. Outra luta – que bem poderia não ter vivido, pois que fruto apenas de vaidades ou coisa parecida de "concorrentes" no ministério – foram os muitos conflitos de atribuições na divulgação dos resultados alcançados nas pesquisas, se isso caberia à sua ou se

a outra repartição do ministério; essa luta o iria aborrecer sobremodo. (SENRA, 2015/2016, p.12)

Como sabemos, a educação não é feita apenas de ideais e sonhos, mas, também, de políticas e organização lógica e programática, esta foi a interseção exercida por Teixeira de Freitas nesse momento decisivo da história republicana do Brasil – dar uma organização lógica às estatísticas, em nível geral, e no nível específico, a determinados ministérios, particularmente o Ministério da Educação. Nesse sentido, é esclarecedora a carta que o ministro Gustavo Capanema enviou a Teixeira de Freitas, em 2 de julho de 1939:

[...]

Mandei uma exposição ao Presidente sobre o nome novo de sua repartição. É coisa de pouca monta, mas que deve ser sem dúvida disciplinada com segurança.

As nossas atividades exigem quatro denominações: educação, cultura, saúde, assistência. Usar as quatro não é praticável; obter uma palavra compreensiva dos quatro termos não se afirma possível (a palavra cultura poderia servir, mas prefiro empregá-la no sentido mais restrito, como um dos quatro termos dos nossos serviços); resta a solução de se usar somente o primeiro termo. Diremos, pois: Serviço de Estatística da Educação, como devemos dizer: Ministério da Educação. A lei discriminará a competência do Serviço, com os necessários pormenores.

Seu, com estima e apreço, seu amigo obrigado,

Gustavo Capanema (*IDEM*)

Daí percebermos o alcance do projeto de Nação e de brasilidade de Teixeira de Freitas, e repito: ele via na sistematização do serviço de estatística uma espécie de missão

a ser cumprida, de civilidade aos seus ideais e ideologias, uma resposta ao seu compromisso de homem público e ético, como sempre ressalta Nelson Senra em toda a sua produção intelectual (imensa) sobre Freitas.

Não podemos nos esquecer que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde durante o governo de Getúlio Vargas, particularmente no momento do Estado Novo, e tal contexto faz toda uma diferença nas políticas e atitudes tomadas. Oliveira Vianna, um dos principais responsáveis pela ideologia estadonovista, afirmava que era necessário “unir o mundo que se partira no decorrer do século XIX, cabendo ao Estado a construção da ordem corporativa, alicerçada pela íntima colaboração com as demais instituições sociais”. Nesse afã, os intelectuais que estavam direto ou indiretamente ligados ao regime tinham o cuidado de transformar o discurso varguista em palavras de ordem e em linhas de conduta e nova vivência. Esta estratégia os colocou, naturalmente, como doutrinadores e intérpretes dessa nova ordem. É o momento da chamada “Constelação Capanema”, expressão cunhada pela historiadora Helena Bomeny, que reflete esse forte momento da intelectualidade brasileira envolvida em projetos nacionalistas em torno da ideia de um “Estado de Bem Estar”. E para se alcançar este “Estado” eram necessários os dados precisos e concretos que, somente, um bom serviço de estatística poderia fornecer, daí se compreender a relação tão próxima entre Teixeira de Freitas e o Ministério de Capanema, como se percebe nesta carta que Freitas enviou ao ministro, em 25 de outubro de 1933:

[...]

Quanto à atribuição do encargo das estatísticas educacionais à repartição de estatística geral, ela não tem tecnicamente qualquer contraindicação. E foi adotada por vários Estados, a saber, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Amazonas. Mas essa me-

didada só deu resultados inteiramente satisfatórios em Pernambuco, devido à excelência da organização da sua Diretoria Geral de Estatística, à inextinguível dedicação do chefe da seção encarregada do serviço e à boa articulação dessa repartição com a diretoria de instrução, cujo dirigente é um bom amigo que muito se esforçou por ajudar-me. (*IDEM*)

Percebe-se, claramente, uma espécie de “rede” de contatos e sociabilidade profissional, que envolvia os mais diversos setores dos grandes órgãos públicos e que não deixou Teixeira de Freitas imune à mesma. Inclusive, provocando desentendimentos e situações de conclusões equívocas, como se percebe nesta carta enviada por Carlos Drummond de Andrade, então chefe de gabinete de Gustavo Capanema, a Teixeira de Freitas, em 14 de março de 1936:

Meu prezado dr. Teixeira de Freitas:

De sua atenciosa carta, recebida na tarde de ontem, extraio, sem prazer, uma conclusão: a de que o prezado amigo, sempre tão próximo da minha estima e da minha admiração, se supõe distanciado de mim por um banal episódio administrativo. Não há, na carta, palavra que exprima claramente tal sentimento. Há, porém, o tom discreto, reservado mesmo e, em certo passo, o apelo a um “espírito de transigência” de que, sinceramente, não precisarei me revestir para entrar em acordo com o senhor, com quem nunca me desentendi, mesmo porque sempre o considereirei dos melhores e mais dignos brasileiros do meu tempo. (*IDEM*)

Faz-se mister informar que Drummond não exerceu apenas a chefia do gabinete de Capanema, mas, também, foi por este nomeado a outros cargos de igual relevância, como a direção do Departamento Nacional de Educação, atestada por este documento:

O Ministro de Estado de Educação e Saúde Pública, em nome do Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, resolve designar o Diretor de seu Gabinete, Carlos Drummond de Andrade, para responder pelo expediente da Diretoria Nacional de Educação, até ulterior deliberação. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1936. Gustavo Capanema. (FCRB-AMLB³, Arquivo Carlos Drummond de Andrade, Dossiê Profissional)

Mas não foi apenas na Diretoria Nacional de Educação que Drummond atuou. Sabemos, através deste dossiê profissional, que Capanema, também, o nomeou a outros cargos de sua inteira confiança, como o cargo delicado de presidente da Comissão de Segurança do Ministério da Educação, como comprovado neste memorando de Capanema a Drummond, quando da nomeação deste:

Em 27 de agosto de 1942.

Sr. Chefe:

Comunico-vos que resolvi designar os Srs. Joaquim Bittencourt Fernandes de Sá, diretor geral do Departamento de Administração; Vítor Nunes Leal, diretor do serviço de Documentação e Paulo de Assis Ribeiro, técnico de educação, para membros da Comissão incumbida de investigar a existência, em repartições deste Ministério, de elementos nocivos à Segurança Nacional. Essa Comissão, sob vossa presidência, realizará os seus trabalhos com a maior urgência possível, e manterá estreito entendimento com o Chefe de Polícia do Distrito federal ou autoridade pelo mesmo designada, e com a Seção de Segurança Nacional deste Ministério. Saudações atenciosas. Gustavo Capanema.

Ao Sr. Carlos Drummond de Andrade

³ Fundação Casa de Rui Barbosa – Arquivo Museu de Literatura Brasileira, onde se encontra o arquivo pessoal de Carlos Drummond de Andrade. Para maiores análises, conferir RODRIGUES, Leandro Garcia. Alceu & Drummond – *Correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Alceu Amoroso Lima*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

Chefe do Gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública. (*IDEM*)

Tudo isso ressalta a importância de Carlos Drummond de Andrade, não apenas como poeta e escritor, mas, também, como profissional da Educação, exercendo-a não na perspectiva docente, mas administrativa e burocrática, mas, ainda assim, partes legítimas e integrantes do processo educativo de um país.

Com Drummond, Teixeira de Freitas trocou uma considerável quantidade de cartas e telegramas, como se verifica nesta correspondência, o que se pode considerar como um fato absolutamente corriqueiro, dado os cargos que ambos ocupavam naquele momento – de confiança – igualmente importantes na consolidação de um projeto de Brasil que passava, obrigatoriamente, pelas políticas públicas federais em torno da Educação. Volto a insistir no substantivo “missão”, pois estava impregnado no pensamento e na práxis de muitos, naquele momento, de forma explícita em Teixeira de Freitas. Mas, também, me lembro de um outro termo – apostolado – que, creio, define bem a tese que quero aqui defender. Sentiam-se como apóstolos de uma causa, de uma cruzada, de uma missão a ser cumprida independente das dificuldades naturais dos seus cargos. Percebemos isso nesta carta de Freitas a Fernando de Azevedo, quando este último deixara a pasta da Educação de São Paulo:

Como é possível construir-se uma nação, resolver-lhe os mais graves e prementes problemas, no meio dessa fluidez de acontecimentos, na sequência inútil de tentativas mal esboçadas e logo frustradas, e com o afastamento dos líderes que se preparam para as mais difíceis tarefas?! [...] Onde está o estadista sábio, previdente, compreensivo, prestigioso, enérgico e realizador capaz de nos orientar na direção certa, se pomos de lado sumariamente aquele que um destino benévolo nos concedeu como chefe apto

a conduzir tão árdua empresa? (SENRA, 2015/2016, p.2)

Ou então, nesta carta a Anísio Teixeira, em 17 de setembro de 1940, enfatizando a "falta" que certos espíritos – como Anísio – fazem ao bem público nacional:

Nossos valores humanos são tão escassos – rarinantes in gurgite vasto... – que um só deles, como Você, faz muita falta ao Brasil na hora presente. "Fazemos o Brasil antes que o Brasil se desfaça", - é tarefa mais urgente do que parece. Não só o "Direito", mas também a "História" não socorrem aos que dormem... E nós, desgraçadamente, estamos dormindo... dormindo, não se diga infantilmente ou lorpamente. (IDEM)

"Fazemos o Brasil antes que o Brasil se desfaça" parece-me ser o excelente lema ideológico dos pioneiros dessa geração. Sim, a palavra pioneirismo traduz bem o que quero expressar aqui, pois a atual geração recebeu muitas das estruturas burocráticas já prontas, definidas, montadas, enquanto aquela que estamos a analisar sofreu justamente o contrário: teve de criar tudo, "arrumar a casa", estabelecer os mecanismos organizacionais, daí terem sido pioneiros, desbravadores mesmo no sentido mais apropriado do termo. Nelson Senra percebeu isso de forma arguta ao analisar a relação de Teixeira de Freitas com esses próceres da Educação brasileira:

Aos três primeiros – Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho – Teixeira de Freitas referia-se, entre outras formas, como "The Big Three" da educação no Brasil, como em disse em carta ao primeiro, em 27 de agosto de 1945: "Queiram os homens de Governo, e o Brasil encontrará rápida e feliz solução para o maior de seus problemas". E, é claro, está falando da educação; para logo concluir: "E eu gostaria de ver essa solução entregue, numa

feliz articulação de esforços, àqueles dos meus mais ilustres e queridos Amigos que considero 'The Big three' da Educação do Brasil". (IDEM)

E já que falei em apóstolos de uma determinada missão, é preciso dizer que estes sempre possuem um mestre, um guia, uma referência. Guardando as devidas proporções, foi o exato papel exercido por Mário de Andrade em relação aos jovens poetas da sua geração, como Fernando Sabino, Pedro Nava e o "primeiro Drummond", ainda em Itabira (MG), sonhando com o seu primeiro livro – *Alguma Poesia* – publicado em 1930. Ou então, numa outra direção ideológica, o papel de "farol" vivido por Alceu Amoroso Lima entre os jovens intelectuais e artistas católicos, como Jorge de Lima, Murilo Mendes, Alcântara Machado, Augusto Frederico Schmidt, dentre outros. Esse estatuto de "guia" os "The Big Three" sempre perceberam e reconheceram em Teixeira de Freitas, como se percebe nesta carta de Fernando de Azevedo a Freitas, em 28 de março de 1939:

Não dispensarei as suas sugestões e os seus conselhos e a eles terei de recorrer frequentemente, certo de que não me faltará com as suas luzes e a sua experiência, para uma obra que, pela sua origem e pelo pensamento que a inspirou, será uma obra "nossa", fruto de ideias e de preocupações comuns. (IDEM)

Este fragmento da carta de Fernando de Azevedo é bem claro e explícito – Teixeira de Freitas e as suas "luzes" e "experiência" guiariam o educador nas suas dúvidas. Entretanto, era uma "obra nossa", isto é, um projeto coletivo e geral – um projeto para o Brasil, numa perspectiva altamente altruísta e patriótica, este último adjetivo foi largamente usado ao longo destas cartas escritas por Teixeira de Freitas.

Tal altruísmo, também, era verificado na ocupação de cargos de direção em entidades e instituições de renome e importância, especialmente aquelas em nível nacional, com certo pioneirismo e relevância no cenário brasileiro, como se pode perceber nesta carta que Teixeira de Freitas enviou a Lourenço Filho, em 14 de fevereiro de 1934:

[...]

Mando-lhe um cordial abraço pela sua eleição para Presidente da A.B.E. [Associação Brasileira de Educação]. Eu estou particularmente de parabéns, porque se for bem sucedido junto ao governo da Bahia na minha tentativa de levá-lo a encabeçar o movimento em prol da Convenção Nacional de Educação, – que eu penso poderia ser assinada por ocasião do Congresso de Ensino Regional, a realizar-se em São Salvador a 2 de julho, – precisaremos muito do concurso da A.B.E. (*IDEM*)

Como se percebe, Teixeira de Freitas soube extravar os limites burocráticos e institucionais das suas funções dentro do IBGE, criando uma verdadeira e poderosa rede de contatos para dinamizar o serviço de estatística, espalhado nos mais diferentes órgãos da administração pública brasileira – federal, estadual e municipal.

Importante ressaltar que boa parte dessa intrincada rede de trabalho foi realizada através de cartas, esticando cada vez mais os limites próprios do gênero epistolar, dando a este as mais diferentes funções: admoestação; guiamiento; partilha de ideias; emotividade; desentendimentos; construção de valores e concordâncias/discordâncias ideológicas. A carta, para Teixeira de Freitas, foi mais do que um simples mecanismo de fazer contato, foi a oportunidade diária de comunicação e estruturação de ideias e objetivos – pessoais e coletivos – em prol do seu projeto de brasilidade. Ou seja, a troca missivista conquistou espaço e estatuto próprios na ação de Teixeira de Freitas, alcançando novos

espaços performáticos e institucionais, forçando-nos a (re) pensar os limites do gênero epistolar, sua aplicação e organização interna.

Oxalá a publicação dessa correspondência alcance todos os objetivos propostos e vislumbrados; e que mais epistolários dessa natureza venham a lume, que possamos ver a carta como documento e testemunho das mais diferentes gerações de homens e mulheres públicos, alcançando seus objetivos e anseios através de textos levados e trazidos pelos Correios & Telégrafos.

3. Concluindo...

Aqui, conclusão não significa fim, ao contrário, é o pontapé inicial para novas tomadas de atitudes, outras possibilidades hermenêuticas, diferentes aplicabilidades dos conteúdos que são expostos e dissecados na publicação de parte da correspondência de Teixeira de Freitas.

Não selecionamos tudo, isso é impossível, especificamos aquilo que mais nos chama atenção, o que mais nos desperta quando da nossa primeira leitura da obra original. Nisso podemos ser injustos, escolher o que não é mais relevante no conjunto analisado. Como crítico literário e especialista em pesquisas com arquivos e correspondências sempre me pergunto: é possível biografar alguém? É possível narrar, com exatidão, a vida de alguém? Tenho certeza de que não, e afirmo isso com base nas tentativas editoriais de se biografar grandes nomes como Mário de Andrade, Alceu Amoroso Lima, Carlos Drummond de Andrade, Gustavo Capanema e agora Mário Augusto Teixeira de Freitas.

A leitura dessas cartas e o conhecimento integral dessa correspondência são fundamentais para conhecermos uma parcela ainda desconhecida da história recente do Brasil, especialmente para concluirmos que grandes pro-

jetos fundacionais não recebem unanimidade de aceitação e aplicação. No que diz respeito à educação, sabemos o quanto esses trâmites são complexos, difíceis, intrincados de serem resolvidos, principalmente se levarmos em consideração os respectivos contextos políticos de cada época e lugar. Isso se percebe (através dessas cartas) na alta capacidade que Teixeira de Freitas tinha de dialogar com as autoridades em geral: presidente da república; ministros; presidentes de estados (governadores); prefeitos; diretores de entidades etc., trata-se de algo digno de ser reconhecido.

É importante ressaltar que a História não é feita e narrada apenas pela sua dimensão diacrônica, linear, cartesiana, verticalizada, do passado para o presente – como classicamente se faz. A História, também, é regida por fatos e interseções sincrônicas, horizontais, que ocorrem no agora do cotidiano. É nessa perspectiva que analiso e tento compreender a ação e a autoridade de Teixeira de Freitas, nos mais diferentes acontecimentos da sua vida profissional e do seu contexto histórico, fortemente marcado por incongruências políticas e descontinuidades ideológicas, o que obrigava o tabuleiro dos acontecimentos a ser constantemente modificado e adaptado às necessidades e até mesmo aos interesses nem sempre independentes e altruístas.

Nesse sentido, é importante ressaltar a publicação de mais um grande epistolário brasileiro, e este dialogando com a História, com as biografias, com a política etc. Isto é, privilegia-se a carta como principal objeto (e documento) de investigação e produção de conhecimento, promovendo novas epistemologias que muitos contribuirão para dinamizar e redirecionar as pesquisas históricas, particularmente aquelas ligadas à história da educação.

Afirmo que a correspondência provoca e propõe importantes questões acerca da complexa história da educação brasileira, especialmente na formação de uma política

nacional de educação, algo tão caro ao regime de Getúlio Vargas. Talvez, uma das tantas perguntas daquele governo era: que ideia de educação queremos para o Brasil? Ou então: que projeto de Nação queremos construir e onde a educação entra e contribui?

Como é impossível analisar todas as cartas publicadas neste ensaio, optamos em selecionar alguns fragmentos, certos de que este corte causará injustiças, já que não analisaremos tudo. Todavia, começa aqui o papel fundamental do leitor, do pesquisador, do historiador preocupado e cioso da importância desses textos.

Enfim, grandes homens, grandes obras. Creio que estas cartas de Teixeira de Freitas são verdadeiros "documentos para amanhã", para usar uma expressão muito cara ao mesmo Alceu Amoroso Lima, que a usava quando se deparava com escritos cuja importância transcendia os seus próprios limites temporais e espaciais. Isto é, *Suas cartas, nossas cartas, cartas do Brasil e para o Brasil*.

Referências

- BAZERMAN, Charles. Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres. In: BARTON, D. & HALL, N. (eds.). *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: _____ (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2001.
- BRASIL. Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
- CALLIGARIS, Contardo. *Verdades de autobiografias e diários íntimos*. [texto eletrônico] Disponível em www.fgv.br, 1997.

DIDIER, Béatrice. La correspondance de Flaubert et George Sand. In : *Les Amis de George Sand*. Paris : Nouvelle Series, 1989.

GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *O ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2000.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. *L'épistolaire*. Paris: Hachette, 1995.

KAUFMANN, Vincent. *L'équivoque épistolaire*. Paris: Éditions de Minuit, 1990.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MORAES, Marcos Antônio de. Cartas, um gênero híbrido e fascinante. In: *Jornal da Tarde*, Caderno de Sábado. São Paulo, 28/10/2000.

_____. (org.). Mário, Otávio – *Cartas de Mário de Andrade a Otávio Dias Leite (1936 – 1944)*. São Paulo: IEB-USP/Imprensa Oficial/Oficina do Livro Rubens Borba de Moraes, 2006.

_____. *Orgulho de Jamais Aconselhar – A Epistolografia de Mário de Andrade*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2007.

RODRIGUES, Leandro Garcia. *Alceu Amoroso Lima – Cultura, Religião e Vida Literária*. São Paulo: EDUSP, 2012.

_____. *Alceu & Drummond – Correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Alceu Amoroso Lima*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____. *Cartas de Esperança em Tempos de Ditadura – Frei Betto e Leonardo Boff Escrevem a Alceu Amoroso Lima*. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. *Uma Leitura do Modernismo – Cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

SANTIAGO, Silviano. *Suas Cartas, Nossas Cartas*. In: ANDRADE, Carlos Drummond de & ANDRADE, Mário de. *Correspondência Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Bem Te Vi, 2002.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). *Teixeira de Freitas e a criação do IBGE*. Correspondência de um homem singular e plural. Rio de Janeiro: IBGE, 2015/2016. [edição encadernada]

VIANNA, Oliveira. *As Novas Diretrizes da Política Social*. In: *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*, nº. 2, 1939.

Capítulo 05

O DEBATE EDUCACIONAL POSTO POR INTELLECTUAIS BRASILEIROS, NO SEGUNDO IMPÉRIO, EM SINTONIA COM A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE VICTOR COUSIN

Francisco Ari de Andrade¹

Flavio Muniz Chaves²

J. B. Andrade Filho³

1. Situando a discussão

A Filosofia defendida por Victor Cousin, sob os auspícios do Romantismo e do Idealismo, é uma filosofia nascida no contexto da Restauração francesa. Tal evento, que se deu após a queda de Napoleão Bonaparte, em 1814, e que tinha como objetivo restabelecer a paz, bem como a ordem nacional para que não avançassem as ideias radicais da Revolução Francesa, por um lado e, por outro, não fosse restituído o poder à aristocracia de mentalidade absolutista, impulsionou a formação de uma mentalidade conciliatória.

Era o momento de sedimentação do projeto de poder político da burguesia. Nesse sentido, por outorga da Car-

¹ Professor Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação – FACED/UFC.

² Doutorando em Educação pelo PPGE – FACED – UFC. Bolsista CAPES – DS.

³ Professor de Filosofia da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará/SEDUC. Doutor em Educação Brasileira – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor de Filosofia da Educação – Instituto UFC Virtual.

ta Constitucional de 1814, instaurou-se, na França, uma monarquia constitucional. Isso porque, segundo Oliveira (2000, p. 141), a burguesia, apostando numa tendência política de busca de conciliação, procurou se inscrever como segmentação social intermediária dos conflitos e da delicada e complexa posição política, acreditando dar um rumo que considerou seguro à nação francesa.

Intelectuais como François Guizot (1787 – 1874) e Pierre Paul Royer-Collard (1763 – 1845), percebendo a delicadeza da situação e a iminência constante de conflitos, passaram a defender a tese da reconciliação. Afirma Oliveira (2000, p. 143) que “para sair dessa difícil situação, para fazer com que as disputas entre classes e partidos ficassem restritas ao âmbito institucional, Guizot conclamou a burguesia e a aristocracia a se reconciliarem.” Tais intelectuais tiveram papel preponderante no estabelecimento do quadro político da Reconciliação.

Desse contexto, surgiu um grupo de intelectuais denominados de Doutrinários cuja atuação seguiu no caminho de dar à França a tão almejada estabilidade política. Constituíram-se esses intelectuais, inclusive, como partido político.

Tais pensadores tinham como missão forjar a nova configuração política. A partir daí, tinham em evidência a ideia de que a situação reivindicava, também, a elaboração de um propósito de educação, não à toa que propuseram a reforma no ensino francês. O projeto político, portanto, estando atrelado a um propósito educacional, procurou centrar esforços no sentido de que deveria começar pela educação da criança.

Royer-Collard, um dos pais do Espiritualismo Eclético, professor e mentor de Victor Cousin e líder dos Doutrinários ao lado de Guizot, defendeu uma proposta educacional pautada no senso de responsabilidade e de dever dos educandos. Conforme os preceitos da filosofia que defen-

deu, apostaram que a educação era a condição de regeneração do gênero humano.

Royer-Collard, professor e decano, sempre esteve envolvido com questões relativas à educação. Quando da formação do ministério da Restauração, em 1814, propôs reformas no ensino primário. Comentando essas reformas, Gontard afirma que elas tinham como objetivo influenciar na formação da criança. Enquanto a escola tradicional baseava sua educação no binômio autoridade-obediência, a nova proposta educacional pretendia, por seu turno, desenvolver o senso de responsabilidade e de dever nos educandos. Objetivava, através da educação das crianças, exercer influência sobre sua família, seus amigos, enfim, todas as pessoas que faziam parte da sua vida. Era uma proposta que pretendia regenerar o gênero humano. (Oliveira, 2000. p.144)

O Espiritualismo Eclético é, portanto, filho legítimo dessas circunstâncias. Como proposta metafísica, buscou realidades espirituais universais como Deus, a alma, a partir da investigação interior, mas, pelas circunstâncias referidas, é, também, uma filosofia política que buscou regenerar e moldar o ser humano através de um propósito de educação. Há embutido, portanto, um aspecto pragmático pautado à luz do liberalismo.

Dentre os principais nomes que figuram como representantes de referida escola filosófica, segundo Bréhier (1977), estão Pierre Laromiguière (1756 - 1837), Paul Royer-Collard (1763 - 1843), Théodore Jouffroy (1796 - 1842) e Victor Cousin (1792 - 1867).

Deste último nos ocuparemos devido tanto ao desenvolvimento das ideias no que respeita ao desenvolvimento e amadurecimento do Espiritualismo Eclético, quanto à influência que suas ideias exerceram junto aos intelectuais brasileiros ligados ao Romantismo bem como àqueles que

estiveram à frente da condução política do Segundo Império.

O tema exposto contempla o nosso interesse mais amplo pela história das ideias filosóficas no século XIX que, de uma maneira ou de outra, influenciaram as questões educacionais no Brasil. Durkheim (1955) compreendeu que aos estudos históricos de um dado sistema de educação estão atreladas a questões religiosas, políticas, científicas e a outros fenômenos sociais, enquanto causas sociais e sem as quais os fenômenos educacionais ficariam incompreensíveis. Nessa direção compreendemos que, em toda época, à educação estão ligadas ideias filosóficas que lhe dão norteamento e, portanto, ao narrarmos a história da educação, não podemos prescindir da história das ideias a ela subjacente.

Segundo Tuchman (1991), um dos requisitos indispensáveis para uma boa escrita da história é a paixão e o entusiasmo pelo assunto sobre o qual se está escrevendo. Compreender um contexto influenciado pelo Espiritualismo Eclético e, com isso, compondo uma narrativa da história da educação entusiasma-nos e aproxima-nos de outro interesse que é a história das ideias no Brasil.

2. Sobre Victor Cousin e os aspectos gerais do espiritualismo eclético

Segundo Antonio Paim (1999), o Brasil, na condição de país independente, teve a glória de encontrar dois mestres de filosofia que influenciaram fortemente gerações de políticos e intelectuais, que foram Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846) e Victor Cousin (1793-1867). Este último foi aclamado diretor espiritual por alguns intelectuais brasileiros que viveram em Paris na década de 1830 e por muitos outros que não transpuseram os limites de sua pátria. "Na condição de seus discípulos, realizaram no Brasil um movi-

mento empolgante, instaurando no país o debate filosófico autêntico, editando livros e revistas, formando professores e participando ativamente da discussão teórica que tinha lugar em parte da Europa. " (PAIM, 1999, p. 6).

Na França, como no Brasil, o registro histórico da influência exercida por Cousin foi, deliberadamente, ofuscado pelas teorias científicas tais como o Evolucionismo e o Positivismo e, posteriormente, pelo Marxismo, de forma que, ainda hoje, esse ofuscamento persiste. Cousin e o alcance de seu Espiritualismo Eclético permanecem, ainda, matéria quase que inédita na história da filosofia, na história da educação e na história política.

Consideramos imprescindível, aqui, fazermos um delineamento biográfico do filósofo Victor Cousin, indicando as influências recebidas, bem como um brevíssimo delineamento de sua obra, procurando, posteriormente, apontar o momento em que seu pensamento começa a ganhar espaço no meio intelectual brasileiro, bem como o alcance e o desdobramento dessas ideias no Brasil do Segundo Reinado.

Victor Cousin nasceu na cidade de Paris no dia 28 de novembro de 1792. Exerceu as atividades de escritor, filósofo, político, professor e ministro da Instrução Pública. Fez estudos secundários no Liceu Charlemagne, onde foi laureado com o prêmio de retórica no Concurso Geral dos Liceus. Escolhendo a carreira do magistério, entrou para a Escola Normal. Nesta instituição, conforme contou posteriormente o próprio Cousin, as lições de Laromiguière abriram-lhe as portas da Filosofia, sendo determinantes para a sua vocação filosófica.

Segundo Barros (1973, p. 32), "aluno de Letras da Escola Normal, desde 1810, ouvindo a Laromiguière, Cousin descobre a sua 'vocação' filosófica e a ela se entrega, com pertinácia, daí por diante". O excerto abaixo, do próprio Cousin (apud. BRÉHIER, 1977), revela quanto foi significativo esse encontro com Laromiguière:

Está e estará sempre em minha memória, com uma emoção gratificante, o dia em que, pela primeira vez, em 1810, aluno da Escola Normal, na seção de Letras, ouvi a palavra de Laromiguière. Esse dia decidiu toda a minha vida, entusiasmando-me a meus primeiros estudos[...]

Da mesma forma, as lições de Royer-Collard e as leituras que fizera da obra de Maine de Biran imprimiram um forte direcionamento espiritualista em suas ideias, do qual jamais abriu mão.

Na Escola Normal que Victor Cousin descobriu a Filosofia. Esta era ali ensinada por dois professores representantes de tendências rivais: Laromiguière, tentando prolongar a tradição ideológica sob a forma ilegítima de um sensualismo emendado, ao tempo em que Royer-Collard dava início ao movimento de uma reforma intelectual que tendia a colocar na pauta os novos valores do espiritualismo. (CORPUS, p. 30, tradução nossa).

O recorte abaixo, um testemunho de Théodore Jouffroy, discípulo de Cousin, corrobora ainda para a composição do quadro de influências e de direcionamento intelectual de seu mestre.

"Laromiguière havia colhido, como um herdeiro, a filosofia do século XVIII, que se limitou ao problema sobre a origem das ideias, não o tendo desenvolvido satisfatoriamente. O vigoroso espírito de Royer-Collard, reconhecendo esse problema, nele se aprofundou o quanto pode e dele não teve tempo de sair. M. Cousin, em meio a esse combate, a ele se lançou inicialmente, mas, na condição de procurar a solução posteriormente. Toda a filosofia estava em um buraco onde faltava ar e sufocava a minha alma e, durante esse tempo a autoridade dos mestres e o fervor dos discípulos dominando meu espírito, não ousava revelar minha surpresa nem meu desapontamento." (JUFFROY apud CORPUS, tradução nossa).

A esta situação de penúria intelectual duramente ilustrada por Théodore Jouffroy, uma condição que, segundo ele mesmo afirmou provocava o sufocamento da alma, parece ter sido encarado por Cousin como estímulo para aumentar a consciência de que um campo livre e propício vislumbrava-se em que se pudesse mais apropriadamente intervir e inovar.

Foi, portanto, pretensamente este sentimento que inspirou Cousin a formar os jovens espíritos que em breve seriam seus discípulos. A respeito dos ensinamentos de Cousin na Escola Normal, constam lições e leituras das obras de Locke, de Condillac e de Reid. Alimenta-se tal afirmativa pelo fato de Cousin ter defendido, em 1813, tese de doutorado a partir de leituras de Condillac (*De methodo sivi analysi*). Nessa época, talvez, já estivesse sob influência preponderante e proteção de Royer-Collard. O que se sabe é que, ainda no ano de 1813, com 21 anos, Cousin já estava encarregado de ministrar conferências na Escola Normal, onde seus primeiros alunos foram Damiron e Jouffroy.

Aos 23 anos, em 1815, Cousin substituiu seu mestre Royer-Collard na cátedra de Filosofia Moderna da Faculdade de Letras de Paris, atraindo, ao seu curso, uma juventude numerosa e entusiasmada com suas lições da filosofia escocesa e da filosofia kantiana.

O entusiasmo, por parte da juventude, gerado pelas lições liberais de Cousin, acabou provocando a oposição de determinados setores mais tradicionais, do que resultou no afastamento de suas atividades docentes pelo governo da Restauração em 1820.

D'outras influências na vida intelectual de Cousin, constam aquelas que ele colheu diretamente na Alemanha, junto a alguns românticos e idealistas hegelianos, bem como suas leituras da filosofia kantiana e da filosofia de Herder.

Registram-se, em sua biografia, três viagens à Alemanha, nos anos de 1817, 1818 e 1824. Nesta última, Cousin foi retido e preso em Berlim sob a acusação de pertencer ao grupo dos Carbonários. Por intervenção de Hegel, de quem privou amizade, livrou-se da acusação. Regressando à França, paulatinamente, procurou retomar suas atividades no posto do qual fora destituído.

Ao retomar suas atividades acadêmicas, em 1828, sob o ministério de Martignac, assinalou essa segunda fase com um estrondoso sucesso. A Revolução de Julho abriu-lhe novas e mais altas perspectivas, possibilitando-lhe granjear cargos como os de Conselheiro da Universidade, membro da Academia Francesa e da Academia de Ciências Morais e Políticas. Em 1840, ocupou por oito meses o cargo de ministro da Instrução Pública, durante o Gabinete de Thiers.

Por esse período, incumbiu-se da tarefa de reformar o ensino francês. Tal empenho não se deu de maneira fortuita, fora resultado de um extenso trabalho de pesquisa história no âmbito da educação, haja vista que, sobre a instrução pública, Cousin escreveu as seguintes obras que lhe serviram de parâmetro e posteriormente de parâmetros a discípulos que se envolveram com o tema, incluindo-se, aí, intelectuais brasileiros que utilizaram essas obras como fundamentação de seus posicionamentos. São elas: "Da instrução pública em Holanda", de 1837; "Da instrução pública em algumas regiões da Alemanha, particularmente na Prússia", de 1840; "Relatório sobre o estado da instrução pública em algumas regiões da Alemanha, particularmente na Prússia", de 1833; "Da instrução secundária no reino de Prússia", de 1841; "Estado da instrução primária no reino da Prússia em fins de 1831", de 1833.

O empenho intelectual de Cousin, também, é considerável, de acordo com Barros (1973, p. 32), "por aplicar à filosofia a nova intuição do mundo própria do romantismo:

a intuição histórica, devidamente acompanhada por um instrumental erudito. " Segundo Paim (1999, p. 7):

Deve-se creditar a Cousin a difusão de uma noção enriquecedora da História da Filosofia. As bases dessa disciplina haviam sido lançadas no próprio século XIX, sobretudo nos cursos ministrados por Hegel nas primeiras décadas. Mas estes somente seriam divulgados postumamente, a partir de notas tomadas pelos participantes, já que Hegel não os escrevera. De sorte que a ideia de que a História da Filosofia corresponde a um grande diálogo no tempo – novidade absoluta e descoberta de grandes consequências – esteve associada ao nome e à obra de Cousin.

O próprio Cousin justificou tal empenho em suas lições, em 1828. Como ele mesmo escreveu, "tentarei prosseguir a reforma dos estudos filosóficos na França, iluminando a história da filosofia por um sistema e demonstrando esse sistema pela história completa da filosofia". (COUSIN, apud. BRÉHIER, 1977, p. 80).

Em relação à filosofia de Victor Cousin, mais propriamente a esse sistema que ele pretendeu constituir, conforme visto, seria um sistema metafísico que, na visão do referido filósofo, teria a capacidade de reabilitar aquilo que a filosofia cartesiana inaugurara com o cogito, ou seja, a capacidade de observação que culminasse, por "intuições irrepreensíveis", em abstrações metafísicas.

Segundo o referido filósofo, essa tradição foi desencaminhada desde a filosofia baconiana, que limitou a observação a coisas físicas, desembocando, posteriormente, na filosofia do século XVIII, notadamente com Condillac (1715 - 1780) que, segundo ele, reduziu todo o conteúdo do espírito à sensação, entendendo que o conhecimento é o conjunto das impressões passivas das coisas em nós.

Para Cousin, parafraseado por Bréhier (1977, p. 81), somente no século XIX seria reabilitado o que ele considerou o verdadeiro método, o método psicológico em filosofia, com Laromiguière, que mostrou a existência de fenômenos ativos irredutíveis, como a atenção, e com Maine de Biran, que trouxe a lume a atividade interna à qual está unida a consciência do eu. Com esses dois pensadores Cousin vê o estabelecimento da ideia de duas faculdades: a sensação, eminentemente passiva; e a vontade ou liberdade, com caráter ativo. A estas ele acrescentaria a inteligência ou a razão, "que ultrapassa o dado contingente da sensação e que conhece os objetos independentes do eu ativo".

[...] Cousin, que se encaixa também, ainda que de modo peculiar, no movimento romântico, tem, no caso, uma atitude mais aberta. Se ele acusa o século XVIII de ter deixado o "vazio por herança", reconhece também que ele legou "um amor enérgico e fecundo da verdade, capaz de preencher o abismo e de substituir o que destruiu. É preciso que o século XIX, fiel ao século XVIII, mas diferindo dele para dele ser digno, encontre numa análise mais profunda do pensamento os princípios do futuro e erga, enfim, um edifício que possa confirmar a razão." (COUSIN apud BARROS, 1973, p. 40).

Na visão de Cousin (1846, apud BARROS 1973, p. 41), os fatos da consciência são os únicos dados possíveis, daí o verdadeiro conhecimento ser alcançado somente por indução racional ou intelectual. Sua metafísica persegue princípios universais e necessários alcançáveis somente através da razão.

Cousin afirma que a verdade desses princípios é, indubitavelmente, aclarada conforme a intuição racional. Segundo ele, a razão, que está no homem, opera como uma ponte entre a consciência e o ser. (COUSIN, 1846, apud BARROS, 1973, p. 41).

Defendendo a razão como elo, Cousin entende que ela é individual e finita, mas com raízes no infinito e, ao mesmo tempo, com caráter universal e necessário. O Espiritualismo de Cousin desemboca na conclusão de que o fundamento da verdade está em Deus.

E a elevação do espírito do homem até Deus faz-se por via indireta, por meio do conhecimento da verdade, que se dá por revelação, mas somente após o exaustivo exercício da racionalidade, alcançando o que Barros (1973, p. 42), interpretando a filosofia de Cousin, denominou de "teoria da afirmação pura".

Na filosofia em questão, Deus, portanto, é ponto de chegada. Cousin fez o percurso do método psicológico para, através de intuição racional, encontrar o que ele considerou a substância, a causa suprema, a unidade de todas as verdades. Ao mesmo tempo, Deus é ponto de partida porque é a garantia da liberdade humana, estabelecida pelo exercício da racionalidade, e somente aí se tem a possibilidade da fundação da história humana, que pra Cousin é o governo de Deus. Dessa forma, a liberdade, bem como a inteligência são os atributos que darão o suporte necessário ao homem para estabelecer uma relação diferenciada com o mundo, possibilitando a superação das adversidades que o mesmo proporciona, fundando a cultura.

Segundo Barros (1973, p. 49-50), esses são atributos que permitiram Cousin elaborar uma espécie de 'filosofia da cultura', "fundada nas necessidades fundamentais do espírito do homem e que governam sua atividade que são as ideias do útil, do belo, de Deus e da reflexão, cada uma presidindo a um dos campos, sempre solidários da cultura – e por essa solidariedade caracterizando uma época".

Aqui, chamamos a atenção para a observação de que o mesmo autor referenciado acima ressalta, afirmar que há uma associação direta desse aspecto da filosofia de Cousin com o pensamento de Herder. O Espiritualismo Eclético,

certamente, foi um filtro que depurou de diversas doutrinas aquilo que Victor Cousin entendeu ser útil a seu projeto filosófico. Utilizou fontes gregas, medievais, renascentistas, a filosofia cartesiana, a filosofia empirista, a filosofia pré-romântica de Herder, a filosofia kantiana, a filosofia romântica, a filosofia do idealismo de Hegel e a filosofia espiritualista francesa de Maine de Biran (1766 – 1824) a Royer-Collard.

As obras de Vitor Cousin e que consolidam o projeto do Espiritualismo Eclético são variadas. Apresentam-se obras propriamente filosóficas, bem como obras históricas, políticas e educacionais. A exemplo de seu mestre Royer-Collard, Cousin apresenta uma fundamentação filosófica para fazer a defesa de uma proposta política e educacional. Portanto, sua filosofia é uma doutrina eminentemente moral.

3. Os intelectuais do Segundo Império e a sintonia discursiva com os preceitos educacionais da filosofia eclética

Foi sob os auspícios dessa filosofia que o Romantismo brasileiro foi configurado. Gonçalves de Magalhães é, formalmente, o inaugurador de nosso romantismo com os manifestos lançados em Paris, na década de 1830, a partir da Revista Niterói. Desses manifestos destacaremos: Ensaio sobre a história da literatura no Brasil, do qual são reflexos Suspiros Poéticos e Saudades e, posteriormente, A Confederação dos Tamoiós; e Filosofia da Religião: sua relação com a moral e sua missão social, obra eminentemente eclética que, segundo Barros (1973, p. 66), "é um manifesto do espiritualismo filosófico romântico, apoiado na ideia de que a religião é o fulcro da cultura, manifesto que deve incitar uma nova atitude moral no País, consentânea com aquela a tomar-se nas artes e na literatura." A propósito das

teses desenvolvidas por Magalhães, Barros (1973, p. 73) sustenta que,

[...] trata-se de encetar uma reforma espiritual inteira da sociedade brasileira, sob a égide da filosofia espiritualista e do romantismo “comedido, dominado pela visão propiciada pelo ecletismo”.

Trata-se do projeto brasileiro de Magalhães: dar à nação uma nova dimensão espiritual, que há de balizar os caminhos de nossa literatura, de nossa filosofia, de nossa educação, de nossa política.

Segundo, ainda, o autor anteriormente citado, o orientador dessas ideias de Magalhães foi o Victor Cousin dos cursos de 1828, enriquecidos pelas ideias do Da Religião, de Benjamin Constant e pelas de Herder, expostas nas Ideias para uma filosofia da história da humanidade. Essa fonte, que alimentou-lhe o espírito, Magalhães encontrou-a primeiramente no Brasil, através dos ensinamentos do Frei Filósofo Monte Alverne (1784 – 1838), que ministrava suas aulas no Seminário Episcopal de São José. Posteriormente, a encontrou diretamente nas obras de Cousin e, em seguida, nas lições de Theodore Jouffroy, o “ótimo discípulo de Cousin”, já no College de France, em Paris da década de 30 do Oitocentos. Conforme o próprio Magalhães se referiu, em carta enviada a seu antigo mestre.

[...] M. Jouffroy está publicando suas lições de Direito Natural; eu tenho assistido a elas e posso assegurar-lhe que são muito filosóficas; ele desenvolveu da maneira mais clara e precisa o sistema de Spinoza, assim como o ceticismo e o misticismo; ele se mostra digno sucessor de Royer-Collard e ótimo discípulo de Cousin. (MAGALHÃES; apud BARROS, 1973, p. 55-56).

Segundo Paim (1985, p. 40), e conforme já salientamos alhures, o Espiritualismo Eclético foi a “primeira cor-

rente filosófica rigorosamente estruturada no país, tendo logrado ganhar a adesão da maioria da intelectualidade, notadamente aquela ligada ao Romantismo, mantendo uma situação de domínio absoluto da década de quarenta à de oitenta do século passado. " Segundo Macedo (1997, p. 33), "a vigência do ecletismo estende-se por todo o Segundo Reinado (1840-1889)", mas seus ecos já se faziam ouvir no Brasil anteriormente ao início da década de 1830 com a ação do professor português da cadeira de Filosofia Moral e Racional do Colégio de Artes da Universidade de Coimbra, Antônio Silvestre Pinheiro (1769-1846), que viveu e lecionou no Brasil entre 1809 e 1821. Segundo Paim (1985, p. 35), "a obra do grande filósofo português corresponde, no pensamento brasileiro, ao momento de transição para o ecletismo. "

Do ponto de vista formal, Paim (1985, p. 42), indica o ano de 1833 como o marco da formação da Escola Eclética no Brasil. O Seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, foi um centro irradiador dessas ideias. De acordo ainda com Paim (1999, p. 32), os professores de filosofia do referido seminário haviam estado na França, estudando com Cousin ou Jouffroy.

Sabe-se que, no Brasil, em muitas províncias, intelectuais fizeram do Espiritualismo Eclético a bandeira de suas defesas políticas e ideológicas. Traduziram e espalharam obras e ideias de Cousin, alguns até se atreveram a dar prosseguimento e aprofundamento a algumas teses do Espiritualismo Eclético.

Há uma peculiaridade na filosofia eclética que é sua defesa da instrução pública, seguindo uma tradição deixada pelo próprio Cousin que foi ministro da Instrução Pública e responsável pela reformulação do ensino francês. Isso, também, foi herdado por alguns intelectuais ecléticos brasileiros. Atesta tal fato um amplo debate sobre a instrução encontrado nos periódicos e diversas revistas mantidas

com o mesmo intuito, em várias províncias desde fins da década de 40, estendendo-se até a de 80 do século XIX.

Pela brevidade do momento citaremos dois fatos que atestam o que foi anunciado em parágrafo anterior, apenas para exemplificar. O primeiro, registrado na obra de Primitivo Moacyr, *A Instrução e o Império*, de 1936, é a defesa de um projeto de reforma da instrução pública no Império, em 1847, encampado pela Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados, encabeçada pelos românticos ecléticos Gonçalves de Magalhães e Francisco Salles Torres Homem. A este último coube o pronunciamento de defesa do projeto, cuja fundamentação foi feita utilizando-se as obras de história educacional de Victor Cousin. O segundo fato está registrado nas páginas do jornal *O Cearense*, da cidade de Fortaleza, de 1849, entre os números 226 a 239, que consiste em um relatório da instrução pública elaborada por Tomas Pompeu de Sousa Brasil, intelectual eclético, diretor da instrução pública da província cearense e lente do Liceu do Ceará. No referido relatório, da mesma forma que o pronunciamento de Torres Homem, a proposta de melhoramento da instrução na província vem acompanhada de uma fundamentação das referidas obras de Cousin.

Em posterior oportunidade de artigo, daremos detalhes de tais fatos. Por ora, é forçoso compreender que a influência do Espiritualismo Eclético se estendeu a diversas províncias brasileiras, não só na política, mas na literatura e na educação. Delineou as diretrizes para a compreensão e reescrita da História nacional. Até onde pudemos colher, há registros dessa influência no Rio de Janeiro, em São Paulo, nas Minas Gerais, na Bahia, em Pernambuco, no Ceará, no Maranhão e no Rio Grande do Sul.

4. Considerações finais

A filosofia do Espiritualismo Eclético, nascida na França pós napoleônicos, é filha legítima de circunstâncias que a levaram, desde a sua gestação, a ser a promotora de um debate conciliador. Esta é sua característica essencial.

Politicamente, verberou um propósito claro de justificação à monarquia constitucional, estabelecendo a mentalidade, colhida do Romantismo, do intelectual engajado e moralmente responsável pela condução do destino de sua pátria e da história dessa pátria.

Não à toa, tal corrente filosófica teve uma forte acolhida no meio intelectual brasileiro por uma série de motivos, dentre estes, poderemos destacar o estabelecimento de uma monarquia brasileira nos moldes da francesa. Também podemos destacar uma certa ruptura com o tradicionalismo atrelado à escolástica bem como com as correntes liberais mais radicais que impulsionaram os levantes armados e um tom conciliador propício ao momento histórico, amainando inclusive o ímpeto das correntes mais exaltadas do Romantismo.

Os intelectuais românticos brasileiros, embebidos da filosofia de Cousin, emergiram, portanto, nesse cenário, trazendo a consciência que tinham uma missão importante a desempenhar, no âmbito das necessidades políticas e sociais do Segundo Reinado, cujo intuito era o delineamento das questões da jovem nação brasileira que se formatava, enquanto império, mas, agora e em definitivo, com independência do jugo colonial português.

Portanto, era o momento propício de gestação da brasilidade, fazendo-se necessário encontrar e dizer o que era o Brasil e o brasileiro. Com essa mentalidade de missão, tais intelectuais lançaram-se a demarcar território, atuando na imprensa, na educação e na política propriamente dita.

Referências

- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Significação Educativa do Romantismo Brasileiro*: Gonçalves de Magalhães. São Paulo: Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo: 1973.
- BERLIN, Isaiah. *A força das Ideias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *As raízes do Romantismo*. São Paulo: Três Estrelas, 2015.
- _____. *Ideias políticas na era romântica: Ascensão e influência no pensamento moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/historia/presidente/jose_pedro.html> . Acesso em: 12 abr. 2016.
- BRÉHIER, Emile. *História da Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CORPUS. 18-19, sur V. Cousin, p.29-49. *Les débuts philosophiques de Victor Cousin*. Disponível em: <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/macherey/machereybiblio41.html> Acesso: 26/11/2015.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- _____. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- FRANCHETTI, Paulo. Nitheroy, Revista Brasiliense (1836). Disponível em: <<http://www.bbm.usp.br/node/95>>. Acesso em: 20 out. 2015.

LARA, Tiago Adão. A ética espiritualista de Antônio Pedro de Figueiredo. *Revista Estudos Filosóficos*. São João del-Rei, v. 7, n. 82, p. 187, 2011. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação no Brasil (1823-1853)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 1. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5, brasileira; v. 66. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

PAIM, Antonio. *O Estudo do Pensamento Filosófico Brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Convívio, 1985.

_____. *Escola Eclética: estudos complementares à história das ideias filosóficas no Brasil. - V.IX – 2.ed. rev.* Londrina: Edições Sefil, 1999.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2006.

PEDRO II. Fortaleza, v. 20, n. 1939, 22 out. 1859. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=216828&PagFis=3261&Pesq>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. v. 17, n. 1824, 29 jul. 1958. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=216828&PagFis=3261&Pesq=>> Acesso em: 28 set. 2015.

REALI, G; ANTISERI, D. *História da Filosofia: do romantismo ao empiriocriticismo*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 249.

TUCHMAN, Barbara Wertheim. *A prática da história*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991

CAPÍTULO 06

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: evocando os lugares de memória do Colégio Pedro II

Priscila de Assunção Barreto Côrbo¹
Tatiana Marques de Macedo Cardoso²

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que [...] são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido

1. Introdução

A escola é um lugar de memória. Ao atravessarmos as marcas do tempo deparamo-nos com inúmeros traços e vestígios reconhecíveis de sua história, tais como o papel pautado, o quadro-negro e o giz, a sala de aula, a entrada da escola com seu *hall* de circulação, os muros que a rodeiam, a arquitetura do prédio, o pátio, os laboratórios para aulas experimentais, enfim, todos os bens materiais e imateriais escolares. Ainda assim, identificamos bibliotecas

¹ Doutoranda em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Mestre em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Bibliotecária e membro da Comissão de Memória Histórica do Colégio Pedro II. Contato: prysab@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Bibliotecária e membro da Comissão de Memória Histórica do Colégio Pedro II. Contato: tatiana_marques@yahoo.com.br.

e salas de leitura com acervo de livros e materiais didáticos que são instrumentos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Na direção do pensamento de Escolano e Vinão Frago (1998, p. 46), "o espaço-escola é também uma construção cultural e, portanto, histórica". Os objetos, os espaços e os edifícios escolares não são neutros, eles falam e constroem relações com todos aqueles agentes que vivem e partilham do mesmo espaço, como afirma o autor José Maria Hernández Díaz. São, especialmente, reveladores da preservação e manutenção de uma memória escolar, constituindo-se em interessantes objetos da história e da etnografia escolar. "La etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (HERNÁNDEZ DÍAZ, 2002, p. 229). Os objetos, os edifícios e os espaços escolares são dotados de significados que nos podem atrair, repelir ou interpelar. De acordo ainda com o autor,

La cultura de la escuela se expresa en las redes sociales que configuranla institución, y casi siempre a través de los elementos materiales y físicos que la convierten en referente. De ahí la imprescindible consideración de la memoria de la cultura de la escuela, de su historia, a través también de su materialidad, del labirinto de sus objetos y lugares de memoria que la perspectiva del trabajo etnográfico nos ayuda a ordenar, situar e interpretar. (HENÁNDEZ DÍAZ, 2002, p. 246).

No processo de aculturação à vida escolar e no próprio fluxo das lembranças, o primeiro dia de aula tinha seu papel capital: o dia do uniforme novo, do caderno escolar em branco, dos impecáveis lápis coloridos afiados como agulhas, enfim, o dia da circulação dos suportes e utensílios da escrita escolar nas práticas cotidianas da sala de aula, bem como o dia da transformação da criança em alu-

no. A entrada na escola marcava a iniciação no mundo do trabalho escolar, no universo da cultura escolar.

A cultura escolar pode ser definida, de acordo com Julia (2001, p.10) como "um conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Ou seja, pela cultura escolar é possível perceber os procedimentos utilizados e os conhecimentos ensinados ou aprendidos em uma determinada instituição escolar.

Nessa perspectiva sobre cultura escolar, há de se considerar os espaços ainda desvendáveis, como por exemplo, os laboratórios e seus objetos e as bibliotecas e suas coleções que guardam as experiências e os saberes de uma geração passada. Para Viñao Frago (2008, p. 29-31), "a cultura escolar não reside apenas nos modos de fazer e pensar, mas também em seus aspectos materiais, presentes na disposição e usos dos espaços e tempos, nos objetos de uso corriqueiro, nos materiais didáticos e nos objetos produzidos pela instituição".

A escola tem se tornado um objeto de estudo cada vez mais frequente nas pesquisas desenvolvidas no país, contando com os mais diferentes enfoques de análise. Da História à Sociologia, da política educacional à prática pedagógica, cada uma dessas abordagens tem servido para colocá-la no centro das pesquisas educacionais. A respeito dessas diferentes abordagens, um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja, o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição.

No Colégio Pedro II³ não é diferente. Com uma cultura escolar própria, dotada de processos, valores, significados, rituais, normas, essa escola constitui-se em uma

³ Expressão criada pelo Ex-Diretor Geral e Ex-Membro da Comissão da Memória Histórica do Colégio Pedro II, professor Wilson Choeri.

instituição ímpar e tem proporcionado diferentes investigações. Quando se trata dos aspectos materiais, o Colégio Pedro II mantém sob sua guarda valioso patrimônio histórico-cultural constituído ao longo de sua história de 179 anos de existência, reunidos no campus Centro. Esse patrimônio se consolidou a partir dos vários acontecimentos que marcaram a trajetória da instituição e nos revelaram costumes e tradições que passaram a fazer parte não só da memória individual e coletiva dos alunos e dos funcionários, mas, principalmente, da memória nacional, transcendendo a fronteira entre passado e presente. Nota-se que o patrimônio ali constituído possibilitou a formação de laços de pertencimento e da construção de identidade pela comunidade escolar.

De acordo com Ciavatta (2005, p.13), a identidade que é construída na escola por seus alunos, professores, gestores e funcionários é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que se estabelecem. De outro modo, esse “processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória”.

Nora (1993) revela que nem todos os lugares são considerados lugares de memória. É preciso, antes de tudo, que haja vontade de memória. O Colégio Pedro II demonstrou, no decorrer de sua evolução histórica, ter vontade de memória. Seu caráter institucional, híbrido e peculiar transitou no tempo entre os três pilares: educação; memória; e história. É reconhecido como um marco educacional brasileiro. Em seus bancos escolares foram educadas personalidades ilustres em diversas áreas da cultura brasileira. Além disso, foi contemplado com um quadro memorável de docentes.

No intuito de perpetuar os lugares de memória do Colégio e fortalecer o valor informacional de seu patrimônio histórico-cultural, verificaremos, neste capítulo, a importância do campo de estudo da Educação Patrimonial como práticas que podem ser adotadas pela instituição, em seus projetos e programas de ensino, para estimular educadores e educandos a despertar o interesse e o entendimento sobre a história do colégio, bem como a relevância do Patrimônio para a vida em sociedade.

O campo de estudo da Educação Patrimonial consiste em promover ações com o intuito de provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que estimulem, na comunidade escolar, o interesse em resolver questões significativas para a própria vida, individual e coletiva.

Acredita-se que, sempre, o estudo sobre o Patrimônio seja realizado pela escola, não só os laços de pertencimento como a própria identidade da comunidade escolar se fortalecem. O Patrimônio e o ambiente histórico em que está inserida a comunidade escolar permitem levantar curiosidades e questionamentos sobre valores e o contexto histórico, econômico, político e social no qual a instituição foi criada.

O presente capítulo traz uma breve reflexão sobre o estudo da Educação Patrimonial nas escolas, a importância desse campo para a preservação da memória e história das instituições escolares. Nesse sentido, apresenta o patrimônio histórico-cultural do Colégio Pedro II, a partir de seus acervos, espaços e símbolos, que se revelam como importantes objetos da história e da etnografia escolar brasileira, em razão mesmo da força de evocação, da sedução que produzem como "lugares de memória".

2. Novo-velho Colégio Pedro II

A criação do Colégio Pedro II deve-se à inspiração do Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, durante a Regência de Araújo Lima, logo após a independência do Brasil. O momento histórico era de consolidação da monarquia, e os governantes preocupavam-se com a construção de um sentimento de Nação, ou melhor, de uma identidade nacional pela educação e pela cultura. Ao criar o Colégio Pedro II, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos tomou como modelo os liceus franceses idealizados por Napoleão Bonaparte, como, por exemplo, o Colégio Henrique IV e Luís, O Grande.

O Colégio Pedro II tornou-se, assim, a primeira Escola de Ensino Secundário no Brasil, criado em 1837, para atender às necessidades de formação de uma elite social que ocuparia os principais cargos da administração pública e do governo.

A instituição de ensino representou um locus de formação tanto do currículo quanto do ensino das diferentes disciplinas escolares que compõem a grade curricular das escolas brasileiras até os dias de hoje. O modelo de ensino implementado no Colégio, caracterizado por estudos simultâneos, sequenciais e seriados, iniciou o processo de consolidação dos programas curriculares e materiais didáticos, e permitiu a construção teórico-metodológica de várias disciplinas escolares, fornecendo-nos, assim, materiais sobre as disciplinas ensinadas no Brasil.

Constitui-se, hoje, em uma autarquia federal do Ministério da Educação, integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e, equiparado, no que diz respeito à sua estrutura e organização, aos Institutos Federais de Ensino Superior na redação dada pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Caracteriza-se como

uma instituição de ensino básico, profissional e superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas.

Possui oito campi localizados no Rio de Janeiro nos bairros do Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, Realengo, São Cristóvão e Tijuca. Oferece cursos que vão desde o primeiro segmento do ensino fundamental ao nível médio, além de programas de especialização profissional, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, na área de educação e formação de professores. Destes, três projetos já iniciados: o Programa de Residência Docente; o Mestrado Profissional em Matemática; e, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Este último tem por objetivo a formação continuada de professores das escolas municipais e estaduais.

O novo-velho Colégio Pedro II44 – “instituição dotada de alma e historicidade” – revela-se hoje como lugar de memória, existindo de fato e de direito na fronteira entre a tradição e a modernidade, entre passado e presente. O termo “lugar de memória” remete-nos necessariamente a outro termo: “passado”. O lugar de memória é, portanto, algo que se distingue do presente, um dos caminhos para o conhecimento do passado. Porém, não devemos esquecer que a “memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. (POLLACK, 1992, p. 203)

Toda nossa consciência do passado está fundada na memória e através das lembranças recuperamos acontecimentos anteriores, distinguimos o ontem do hoje e confirmamos que já vivemos um passado. É essa confirmação que nos confere um sentido de identidade, pois saber o que fomos, confirma o que somos. Portanto, compreendermos a importância dos lugares de memória do Colégio Pedro II, representa não somente conhecer seu passado institucional, mas, especialmente, a evolução da história da educação brasileira e seus agentes.

3. Lugares de memória do Colégio Pedro II

A partir do conceito de “lugares de memória” criado por Pierre Nora, historiador francês do século XX, torna-se possível trabalharmos com a ideia de que os lugares de memória constituem-se a partir de uma tríplice acepção, no que tange: lugares materiais; lugares funcionais; e lugares simbólicos, porém, em graus diferentes. São lugares materiais aqueles em que a memória se apoia e pode ser apreendida através dos sentidos; os lugares funcionais têm a função de sustentar a memória coletiva; e, são nos lugares simbólicos, que a memória coletiva se expressa e se revela. Segundo Nora (1993, p.27): “o lugar de memória é um lugar duplo: um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas, constantemente aberto sobre a extensão de suas significações”.

Para Nora (1993), os lugares de memória não são produtos espontâneos; são, portanto, uma construção histórica, onde o interesse em seu estudo advém do seu valor representativo nos processos sociais. Dessa forma, há a necessidade de criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. Para Pollak (1992) os “lugares de memória” devem ser estabelecidos para que os fatos não sejam esquecidos, e assim permaneçam na história.

Os “lugares de memória” são, portanto, um local não apenas de organização e preservação da documentação, mas de história, constituídos de restos, rastros, traços e vestígios para tornar tangível o passado vivido. Esses “lugares” permitem a evocação de lembranças, identidades e recordações, individuais ou coletivas que se materializam em qualquer tipo de suporte. Caracterizam-se, principalmente, pela sua natureza orgânica e funcional associada à memó-

ria. Desse modo, a principal justificativa para a existência desses "lugares" é a sua capacidade de oferecer a cada cidadão um senso de identidade, de história, de cultura, de pertencimento e de memória individual e coletiva.

O campus Centro do Colégio Pedro II, em sua particularidade, consagrou-se como um "lugar de memória". O prédio desse campus, localizado na Avenida Marechal Floriano, n. 80, no Centro da Cidade do Rio de Janeiro, foi tombado em 19 de maio de 1983, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, sendo reconhecido como "um bem nacional" que guarda significativa parcela da memória histórica da instituição. Hoje, ainda preserva os traços e vestígios originais de sua fundação. Os amplos corredores e salas e, sua imponente arquitetura, desperta memórias dos que passaram por ali, sejam alunos, professores, funcionários e visitantes. Esse campus, além de preservar seu patrimônio arquitetônico, abriga diferentes espaços que, neste estudo, consideramos como "lugares de memória".

O conjunto de bens materiais e imateriais que compõe o patrimônio histórico-cultural desse campus guarda, em si, referências à identidade, à ação e às memórias da instituição e do país. Em seus traços e vestígios deixados às novas gerações encontramos prova e informação/testemunho da evolução da história da educação brasileira.

O Centro de Documentação e Memória (CEDOM) criado em 2014, caracteriza-se como espaço de guarda da memória histórico-institucional onde se realiza a coleta, preservação e divulgação das coleções de interesse histórico-cultural para a instituição e sociedade em geral, além de subsidiar os trabalhos de pesquisa científica à comunidade escolar e a outras instituições de ensino e pesquisa, em nível de graduação e pós-graduação. O patrimônio documental do CEDOM é representado por um conjunto bibliográfico, iconográfico e histórico. Cinco setores o compõem. São

eles: Biblioteca Histórica; Centro de Estudos Linguísticos e Biblioteca Antenor de Veras Nascentes; Museu Histórico; Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico (LADAH); e Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM).

A Biblioteca Histórica é composta por coleções especiais, raras e/ou preciosas, que refletem a influência humanística na formação do corpo docente e discente do Colégio Pedro II. As coleções estão divididas em duas partes: Acervo Antigo e Coleções Especiais. O Acervo Antigo reúne livros e periódicos do séc. XVI até o início do séc. XX, obras de assuntos gerais nos diversos ramos do conhecimento, grande parte em francês. As Coleções Especiais são constituídas por acervos pessoais doados por professores e alunos eminentes, ou, ainda, pelos seus familiares e por coleções já existentes na antiga biblioteca do Externato do Colégio Pedro II. Fazem parte do conjunto de acervos pessoais as seguintes coleções: Professor Cândido Jucá Filho; Professor Roberto Bandeira Accioli; Professor Haroldo Lisboa da Cunha; e, Hélio Thys.

O Centro de Estudos Linguísticos e Biblioteca Antenor de Veras Nascentes reúne a produção intelectual deste ex-aluno e professor catedrático de Espanhol e Português no século XIX e XX, filólogo, dicionarista, especialista em línguas românicas, conceituado pela área da linguística, dialetologia, sociolinguística e geolinguística, dentre outras áreas como um dos teóricos e metodólogos de maior expressão e contribuição.

O Museu Histórico guarda traços e vestígios de como era o ambiente escolar desde o século XIX. Possui objetos das aulas experimentais de instrução militar; uniformes antigos dos alunos; cadernetas dos estudantes do Internato e Externato; provas manuscritas dos alunos, incluindo, nessa coleção, a prova do ex-presidente da República, Washington Luís; quadros com retratos dos professores catedráticos do Colégio; quadro com as fotos das dependências do anti-

go Internato, sendo, hoje, principal fonte de pesquisa, pois registra como era essa unidade antes do incêndio em 1961; emblemas; diplomas; diapositivos; e mapas do antigo laboratório de geografia.

O Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico investiga normas e padrões de digitalização de documentos com o propósito de preservar, disponibilizar e garantir o acesso futuro ao patrimônio documental do Colégio.

Com o compromisso de estimular estudos e pesquisas, abrindo caminho à investigação, o Núcleo de Documentação e Memória articula o trabalho de investigação com o de resgate, recuperação e organização de suas fontes documentais, democratizando, dessa maneira, o acesso à informação e valorizando o seu patrimônio cultural. Atendendo a seus propósitos fundamentais, o Núcleo constituiu-se em laboratório de pesquisas, atendendo não só a sua comunidade interna, como, também, pesquisadores de diversas instituições de ensino do Brasil, da graduação à pós-graduação. Nessa perspectiva, seu acervo privilegia documentos relacionados às práticas cotidianas desenvolvidas na escola, desde o séc. XIX, constituindo-se em fonte principal de informação da história da educação brasileira.

Os laboratórios de física, química e biologia possuem um conjunto de objetos representativos dos procedimentos educativos em aulas experimentais, especialmente do início do século XX. O Laboratório de Biologia, em especial, possui um acervo significativo de espécies animais emalhados. Talvez esses sejam o testemunho mais valioso e expressivo no país nessas áreas, despertando interesses de pesquisa das instituições históricas mais conceituadas do país.

Os símbolos dessa instituição - uniforme, tabuada, hino, bandeira, prêmios, emblema e brasão -, fazem parte de uma cadeia de pertencimento e estabelecem laços de identidade, de vínculo com o Colégio. Eles transmitem

lembranças que afetam a comunidade escolar e, a partir disso, geram uma experiência singular e marcante em suas vidas. O Colégio Pedro II utiliza seus símbolos para proclamar sua identidade, sugerir respeito, constatar lealdade e revelar o passado institucional.

Nos salões, são celebrados vários eventos durante o ano. O Salão Nobre é o principal local da Casa para a realização das grandes solenidades. Dentre os eventos mais significativos para a instituição, destacam-se: o "Aluno Eminente" e o "Aluno Pena de Ouro". O primeiro agracia com título cinco ex-alunos que se destacaram na sociedade por suas atividades públicas e o segundo agracia com título nove alunos da terceira série do Ensino Médio e Integrado que apresentaram o melhor desempenho acadêmico. Normalmente, o Aluno Eminente ocorre no dia 25 de março, em função da abertura do ano letivo após sua fundação - 25 de março de 1838 – e por ser o dia do juramento da Constituição de 1824 e a Anunciação de Nossa Senhora em Nazaré. O "Aluno Pena de Ouro", normalmente, ocorre no dia 2 de dezembro, em virtude do aniversário de seu patrono, o Imperador D. Pedro II. Na Sala de Leitura ocorrem eventos de menor porte, pois, atualmente, nela está localizada a Biblioteca Escolar.

Diante das particularidades do campus Centro, apresentadas acima, podemos reconhecê-lo como um "lugar de memória", lugar capaz de "contar" e "resgatar" histórias através de seu patrimônio histórico-cultural. Seus bens materiais e imateriais refletem práticas que conferem significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos que lá pertencem, possibilitando reconstruir investigações histórico-educativas, problematizar certas categorias sociais, e dar novo significado a algumas pautas de investigações, tais como: o tempo escolar; o espaço escolar; o currículo; os manuais didáticos; as autobiografias; as memórias, etc. Ou seja, seus bens têm valor inestimável para a instituição

e alto grau de relevância para a pesquisa em diversas áreas do conhecimento, pois dimensiona a importância do Colégio no desenvolvimento da Educação Brasileira.

Nesse sentido, podemos considerar que a história do Colégio Pedro II, sobretudo, o conhecimento da evolução do ensino secundário no país não poderia ser construído se não existisse um patrimônio onde os documentos, objetos, espaços e símbolos, sem dúvida alguma, ocupam um lugar importante para a instituição e, sobretudo, para a pesquisa histórica.

Portanto, conhecer o patrimônio histórico-cultural do Colégio Pedro II, especialmente, no campus Centro, é o primeiro passo para promover a sua valorização e preservação. Sendo o Colégio um lugar de memória, a intenção das ações de Educação Patrimonial é aproximar os educadores e educandos desse lugar. Essa aproximação significa aproximá-los da memória, da qual têm direito.

4. Educação Patrimonial

A concepção sobre patrimônio está inserida no contexto das grandes categorias do espírito humano, servindo para distinguir e demarcar valores sociais. Em outras palavras, todas as sociedades definem, classificam, distinguem e valorizam seu patrimônio, entendido como os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, e portadores de referências à identidade, à ação e à memória social. Nessa acepção ampla de patrimônio (cultural, histórico, artístico, material, imaterial, urbanístico, ecológico, etc.), compreende-se que não apenas as sociedades ocidentais, mas, também, outros tipos de sociedade, no tempo e no espaço regulam, na vida tanto ordinária quanto extraordinária ou cosmológica, seu patrimônio: formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, obje-

tos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (ABREU, 2009).

A categoria "patrimônio histórico" designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de objetos que congregam pertences comuns ao passado: "obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos". (MEDEIROS; SURYA, 2012).

Para o IPHAN, o termo patrimônio histórico e/ou cultural diz respeito a um conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade que, de alguma maneira, sejam eles naturais, físicos ou sensoriais, fazem-se presente no meio em que se vive – materializados através de paisagens, jardins, edificações, monumentos, objetos e obras de arte -, sendo importante serem conservados, por representarem parte de uma cultura e o modo de vida de uma época. Torna-se possível percebê-los em diferentes lugares e atividades e faz-se presente no nosso cotidiano, estabelecendo identidades que determinam os valores que defendemos. Identificamos nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. "É ele que nos faz ser o que somos. Quanto mais o país cresce e se educa, mais cresce e se diversifica o patrimônio cultural. O patrimônio cultural de cada comunidade é importante na formação da identidade de todos nós, brasileiros". (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.25).

Segundo Pinheiro e Granato (2012, p.24), caracteriza-se como patrimônio cultural os bens que se destacam dos demais por um processo de significação, que se formaliza quando da escolha para que façam parte desse conjun-

to. "O que os diferencia dos demais [...] inclui a noção de comunicação, que pode traduzir-se de formas diferentes: significância, simbolismo, conotação cultural, metáfora etc. Os objetos de interesse da preservação têm, portanto, em comum, sua natureza simbólica". Todos são símbolos e todos têm um potencial de comunicação, sejam eles significados sociais ou sentimentais.

De acordo com as diretrizes para a salvaguarda do patrimônio cultural mundial, estabelecidas pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), a noção de patrimônio cultural pode ser entendida como todo bem, material ou imaterial, que seja de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas e, que tenham, principalmente, um excepcional e universal valor desde o ponto de vista histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, entende-se como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Nesse sentido, incluem-se, dentre outros, as obras, os objetos e os documentos de arquivos, bibliotecas e museus.

Fonseca (2009, p.37) determina que a atribuição de valor patrimonial a um conjunto de bens é dada independentemente de seu valor histórico, artístico, etnográfico etc., mas, principalmente, aplicada ao seu valor nacional, ou seja, aquele fundado em um sentimento de pertencimento a uma comunidade, no caso a Nação. Para a autora, "essa relação social, mediada por bens, de base mais afetiva que racional e relacionada ao processo de construção de uma identidade coletiva – a identidade nacional – pressu-

põe um certo grau de consenso quanto ao valor atribuído a esses bens, que justifique, o investimento na sua proteção”.

O campo de estudo da Educação Patrimonial envolve questões referentes ao Patrimônio, seja este material e/ou imaterial, histórico e/ou cultural, ou outro. Abarca questões sobre preservação do patrimônio, mas, sobretudo, ações e práticas que possibilitam o acesso ao conhecimento desse patrimônio por meio da pesquisa.

Sempre que houver a necessidade de se reconstruir e partilhar novos conhecimentos sobre histórias passadas, investigar, conhecer, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos nos referindo ao campo de estudo da Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.25).

De acordo com Medeiros e Surya (2012, p. 293), quando estamos nos referindo à concepção de patrimônio devemos associá-lo a um grande acervo, onde estão registrados os acontecimentos da história de um lugar e de uma sociedade. Para os autores, os princípios fundamentais sobre o que hoje se pensa patrimônio estabeleceram-se na França do século XIX, quando, pela primeira vez, foi utilizado o moderno conceito de patrimônio. “As significações dadas às edificações e aos objetos antigos acabaram por gerar não somente a simples preocupação de grupos isolados ou familiares de garantir seu legado para gerações futuras”. Nos séculos XIX e XX, essa preocupação estendeu-se para o Estado, que passou a

estimular a produção de leis de conservação e restauração, transformando-se em um problema mundial.

Medeiros e Surya (2012, p. 299), elencam alguns objetivos que consideram primordiais no contexto da Educação Patrimonial:

- Instigar a percepção, a análise e a comparação dos objetos expostos, levando o público a compreender os aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade brasileira.

- Resgatar uma relação de afeto da comunidade pelo patrimônio. Assim, desencadeia-se um processo de aproximação da população ao patrimônio, à memória, ao bem cultural, de forma agradável, prazerosa, lúdica.

- Levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

- Capacitar todos para um melhor usufruto desses bens.

- Propiciar a produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural.

- Desenvolver as habilidades de análise crítica, de comparação e dedução, de formulação de hipóteses e de solução de problemas colocados pelos fatos e fenômenos observados.

A Educação Patrimonial utiliza, dentre outras ciências, metodologias do campo da Arqueologia, no intuito de identificar práticas e ações para a preservação do patrimônio. O conhecimento dos vestígios materiais remanescentes só pode ser obtido através da Arqueologia, ciência capaz de interpretar a realidade a partir dos restos da cultura material encontrados no ambiente. Os artefatos, os abrigos, as edificações e todo o contexto construído pelo homem constituem o que denominamos cultura material. "Sua análise permite compreender as conquistas e mudanças que o homem realizou, ao longo do tempo, em relação à inovação tecnológica e à apro-

priação da natureza, bem como no tocante às interferências na paisagem. "(MEDEIROS; SURYA, 2012, p. 294).

A pesquisa arqueológica tem importância fundamental no processo de proteção do patrimônio, não apenas aquele com possibilidade de intervenção restaurativa, mas também o patrimônio na categoria de ruína, que já não apresenta condições de ser restaurado, mas possui uma riqueza vestigial merecedora de preservação e conservação. (MEDEIROS; SURYA, 2012, p. 294).

O meio ambiente histórico é um espaço criado e transformado pela atividade humana, ao longo do tempo e da história. No caso do meio ambiente escolar é notável a permanência dos elementos estruturantes da organização das salas de aula, como, por exemplo, a distribuição dos alunos em filas e voltados para uma mesma direção; a existência de suportes da escrita, como folhas soltas, cadernos e quadros-negros; objetos para a escrita, como o giz, o lápis, a caneta. Apesar da existência desses elementos, todos já sofreram variações no tempo. São os vestígios que se proliferam e que se modificam, ao longo do tempo, no âmbito escolar, que funcionam como chaves para a compreensão do Patrimônio Cultural, como um dos conceitos básicos a serem trabalhados no processo da Educação Patrimonial. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

A Educação Patrimonial possibilita a apropriação dos bens culturais no sentido da construção das memórias e da cidadania. Nesse sentido, podemos inferir que, ao integrarmos o campus Centro do Colégio Pedro II como um elemento a mais na formação de seus alunos, contribuirá para o estabelecimento de novos vínculos e para a construção de identidades. O aluno, ao fazer uma investigação sobre um monumento, que esteja contido nesse campus, será capaz de identificar as dimensões do meio ambiente histórico em que estão inseridos e, a partir disso, perceber a influência

de ação desse objeto nos comportamentos humanos sobre a paisagem natural, bem como a influência da paisagem local sobre esses comportamentos naquela localidade.

As disciplinas de História, Geografia, Matemática, Estatística e Ciências Sociais são áreas que podem ser, especialmente, desenvolvidas nessa exploração. Despertar os professores das diferentes áreas para a potencialidade da Educação Patrimonial ampliam as possibilidades de divulgação e preservação da memória.

A metodologia da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou sítio histórico, ou, a qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. Pode-se usar um conjunto estruturado de perguntas como base para que os alunos proponham suas próprias questões ou propor uma questão inicial, do tipo: "Como era este lugar? "; "Como este lugar era ligado a outros lugares? ". Essas questões podem funcionar como o ponto de partida para a coleta de dados, o trabalho de campo e as diferentes atividades que levam os alunos a situarem o monumento ou sítio no seu contexto regional, a avaliarem a rede de relações sociais existente na época original, dentre outros. A utilização de mapas antigos e atuais pode ajudar nesse exercício, contribuindo para a compreensão dos códigos e convenções de representação cartográfica. A discussão sobre os meios de locomoção e transporte que eram utilizados, sobre o comércio e a economia da região, sobre os recursos de consumo e educação são outros aspectos que podem ser explorados durante a atividade. Daí a importância da interdisciplinaridade.

Sem dúvida, através das ações de Educação Patrimonial educadores e educandos entram em contato com o patrimônio histórico-cultural do Colégio Pedro II, adquirindo a consciência de que todos são sujeitos históricos, constru-

tores de memória e cidadania. Não só por meio das ações de Educação Patrimonial, mas, também, pelo conhecimento do patrimônio reunido no campus Centro, podemos nos aproximar mais efetivamente do sentido que a educação teve para professores e alunos, em diferentes momentos, permitindo-nos olhar para o passado através de diferentes ângulos, o que é fundamental para compreendermos aspectos do cotidiano da Instituição em um tempo específico.

O Guia Básico da Educação Patrimonial do IPHAN elaborado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), permite-nos identificar conceitos, práticas e metodologias para a identificação e análise de edifícios/monumentos históricos e, principalmente, as principais diretrizes de ação para o plano de Educação Patrimonial, incluindo seus agentes internos e externos à instituição escolar. Todavia, as autoras afirmam que é de suma importância manter diálogo permanente sobre Educação Patrimonial no processo educacional a fim de estimular e facilitar a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens culturais.

5. Considerações finais

O presente capítulo apresentou um estudo sobre os lugares de memória do Colégio Pedro II, que se revelaram como importantes objetos da história e da etnografia escolar brasileira. Seu patrimônio histórico-cultural, especialmente reunido no campus Centro, contribui para a preservação da memória e da história da Instituição. Uma breve reflexão sobre Educação Patrimonial foi desenvolvida como mais um elemento que pode contribuir para o estabelecimento de ações e práticas de preservação e acesso a informação/memória no tempo.

De acordo com Thiesen (2013, p.87), "o fio que vai amarrar a memória às instituições é o tempo. Isso porque a memória, em sua forma mais elementar, é fundamentalmente tempo, movimento do tempo. Tempo que traz a marca do esquecimento, mas que, também, se encarrega de conservar os presentes na medida em que passam".

Ao longo do tempo, o Colégio Pedro II reuniu vestígios, traços do seu passado. Tudo que foi e que é produzido pela escola serve de fonte de pesquisa, possibilitando diferentes análises de uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico. Assim, os lugares de memória do Colégio Pedro II convidam-nos a tecer e a buscar destinos e trajetórias de vidas de alunos, professores, funcionários. Recheados de lembranças e de esquecimentos inerentes à memória, seu patrimônio nos auxilia no exame da cultura escolar, da prática docente, das disciplinas escolares e outras tantas temáticas que têm servido, no âmbito da história da educação, como possibilidade de se entender e compreender o sentido do cotidiano escolar.

A tarefa mais importante a ser realizada pelas instituições que tratam da preservação e produção de patrimônios é possibilitar, por meio dos seus projetos e programas de ensino, a recriação e ressignificação da memória coletiva no presente, reforçando o significado da participação da sociedade em ações que fortaleçam a cidadania. A memória, além de plural, não é uma operação espontânea. Ela, também, constrói-se a partir do que deixamos, buscando a coerência entre os fatos, de maneira a preenchermos as possíveis lacunas.

As três categorias, patrimônio, memória e história, possuem efeito formador de identidades, estas são trabalhadas nas ações de Educação Patrimonial, buscando a valorização de um cidadão capaz de compreender o mundo que o cerca e de exercer sua cidadania.

Referências

- ABREU, Regina. Patrimônios etnográficos e museus: uma visão antropológica. In: ABREU, Regina; DODEBEI, Vera (Org.). *E o Patrimônio?* Rio de Janeiro: Contra-capá, 2009, p. 33-59.
- ABREU, Regina. Patrimônio: ampliação do conceito e processos de patrimonialização. In: CURY, Marília Xavier; VASCONCELOS, Camilo de Mello; ORTIZ, Joana Montero (Org.). *Questões indígenas e museus: debates e possibilidades*. São Paulo: MAE-USP; Secretaria de Estado da Cultura, 2012, v.1, p.28-40.
- _____. Patrimônio cultural: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane. (Org.). *Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p.263-287.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> . Acesso em 5 jan. 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm . Acesso em: 12 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. *Diá-*

rio Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2012. Seção 1, p. 2-3.

CARDOSO, T. M. de M. *Construindo memórias e identidades por meio de narrativas: as experiências pessoais de docentes e discentes em pertencer ao Colégio Pedro II*. Orientadora: Diana de Souza Pinto. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Trabalho Necessário. v. 3, n.3, 2005, p.1-20. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/component/content/article/2-uncategorised/8-20053> . Acesso em: 20 mar. 2017.

CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. *Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.

CORBO, P. de A. B. *Repositório Institucional: um olhar para a preservação e o acesso aos documentos de memória histórico-institucional do Colégio Pedro II*. Orientadora: Rosali Fernandez de Souza. Coorientador: Luis Fernando Sayão. Rio de Janeiro, 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Andréa Virgínia Freire. *Lugares do passado ou espaços do presente?: memória, identidade e valores na representação social do patrimônio edificado em Mossoró-RN*. Recife: o autor, 2007. 204 f. (Dissertação de Mestrado).

FONSECA, M. C. L. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria. Etnografia e historia material de la escuela. In: _____. *La memoria y el deseo cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Espanha: TirantLoBlanch, 2002.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO; Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 1999.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, PR, v.1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MEDEIROS, Mércia Carréra de; SURYA, Leandro. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. *Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012. p. 293-302.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. São Paulo, Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História. v.10, 1993.
- PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro; GRANATO, Marcus. Para pensar a interdisciplinaridade na preservação: algumas questões preliminares. In: SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da. *Preservação documental: uma mensagem para o futuro*. Salvador: EDUFBA, 2012.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

_____. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

POMIAN, Krzystof. Memória. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000. v. 42 (Sistemática), p.507-516.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

THIESEN, Icléia. *Memória institucional*. João Pessoa: UFPB, 2013.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane. (Org.). *Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Diretrizes para a salvaguarda do patrimônio cultural mundial. *Memória do Mundo*. 2002. Disponível em: http://mow.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Diretrizes_para_a_salvaguarda_do_patrim%C3%B4nio_documental.pdf . Acesso em: 15 fev. 2017.

CAPÍTULO 07

MEMÓRIA, ARQUIVO E EDUCAÇÃO: considerações sobre ações educativas em arquivos públicos

Thays Lacerda Ferrando¹

1. Introdução

Este artigo é fruto de reflexões indiretas de minha pesquisa de doutoramento na área de ciência da informação. Digo indiretas pois os questionamentos aqui levantados não estão efetivamente conectados ao meu objeto de pesquisa atual, porém, são problemas que surgem ao tratar as temáticas que envolvem os arquivos, a informação e a memória social. Outro ponto a ser destacado é que os questionamentos aqui levantados, também, se relacionam com a prática do ensino de história na rede municipal do Rio de Janeiro. Portanto, este trabalho não tem por pretensão ser exaustivo, ou ainda apresentar a conclusão de uma pesquisa. Seu objetivo visa ao levantamento de questões que estão imbricadas nos temas de arquivo, memória social e educação, voltados, principalmente, para as ações educativas em arquivos.

Ao relacionarmos arquivo, educação e memória a primeira coisa que nos vêm em mente são perguntas sobre a relação existente no Brasil entre os arquivos² e a comunidade na qual deveria por eles estarem “representada”. Como desenvolver um vínculo entre as instituições arquivísticas

¹ Historiadora e arquivista. Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense.

² Estamos especificando arquivos como documentos permanentes, devidamente custodiados por instituições arquivísticas.

- que são consideradas por diversos autores como instituições de memória - e a população? Poderíamos ter projetos pedagógicos que aproximassem as instituições arquivísticas da população, ou, ainda, desenvolver trabalhos em sala de aula numa perspectiva de pesquisa a partir dos usos de documentos de arquivo?

Para pensarmos nessas relações, devemos considerar alguns pontos levantados por autores que trabalham a temática da memória, como Ricoeur, Huyssen e Nora, com o objetivo de refletir sobre o quanto o arquivo pode estar imbricado na dinâmica entre a memória e a educação. Será que as teorias construídas por esses autores, a partir da observação de sociedades ocidentais como a Alemanha e a França, podem ser aplicados à situação brasileira? Podemos pensar no papel do arquivo da mesma forma que Nora pensou quando tratou de lugares de memórias na França? Como podemos refletir sobre a realidade dos usos dos arquivos no Brasil a partir da teoria desses autores? É a partir dessas reflexões que situaremos, de forma breve, as possibilidades de projetos pedagógicos para arquivos.

2. Algumas reflexões sobre memória e arquivo

Para discutir as questões acima apresentadas, devemos considerar alguns pontos sobre a relação entre a memória/lembrança, o esquecimento e a sociedade. Começemos com alguns pontos desenvolvidos por Pierre Nora.

Para o autor, a memória – que aqui apontamos como coletiva, pois não estamos tratando de memória em nível individual - é uma espécie de liga que dá coesão à um determinado grupo social. Este, por sua vez, identifica-se à uma determinada memória, reconhecendo-se em uma identidade coletiva. Assim, a memória coletiva dá coesão ao grupo e o grupo, ao se reconhecer nesta memória, a constrói.

Dessa forma, a memória pode ser mutável e múltipla já que “emerge do próprio grupo que ela une” (NORA, 1993, p.9).

Podemos, então, ter em um mesmo espaço tantas memórias quantos grupos existentes, que são unidos e se veem representados por essas memórias.

[...] a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconscientes de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9)

Nora (1993), ao estudar a sociedade francesa e seus processos de construção de memória, aponta que o esforço por um não esquecimento, ou ainda a extrema valorização da lembrança em detrimento ao esquecimento, provocou uma busca incessante de reconhecimento de espaços (físicos ou não) voltados à prática da rememoração, que ele chamou de lugares de memória.

Segundo o autor, a criação e o reconhecimento dos lugares de memória deu-se em sociedades onde a escrita e os saberes institucionalizados adquiriram um status primordial nas construções culturais. Assim, haveria nessas sociedades uma tendência ao desaparecimento de uma memória intocada, ou ainda uma memória da tradição. Do mesmo modo, haveria o crescente desenvolvimento de uma memória científica (memória histórica), que teria como função narrar e construir as memórias dos grupos sociais que não transmitem mais seus conhecimentos e experiências pela oralidade.

Dessa maneira, “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea [...]” (NORA, 1993, p. 13, grifo nosso), sendo esta a memória – entendida, exclusivamente, neste caso como lembrança –,

mítica, sentimental, passada de geração em geração pela oralidade.

Nora traz uma perspectiva melancólica do passado, sendo assertivo ao afirmar que nas sociedades atuais ocorre o fim da memória. Aponta que " [...] o que chamamos de memória [hoje em dia] é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que poderíamos ter a necessidade de nos lembrar" (NORA, 1993, p. 15), que estaria, muitas vezes, estocado nos lugares de memória. Assim, vemos que "[...] é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações já não são naturais" (NORA, 1993, p. 13).

Nas sociedades de história – nome dado por Nora às sociedades que desenvolveram o conhecimento histórico, científico, escrito e institucionalizado, em detrimento da memória/oralidade – os lugares de memória são extremamente importantes para a reconstrução de uma memória que, conforme dissemos acima, não é mais espontânea. Surge, então, uma interdependência de necessidades: de registro, de acúmulo e de preservação.

Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio. À medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. (NORA, 1993, p. 15)

Podemos observar, também, que a necessidade de recuperação de memórias, de rememoração, observadas por

Nora vem ao encontro da "paixão" explicitada por Derrida (2001), em seu *Mal de Arquivo*. Para o autor, o desejo de arquivo é fundado a partir de uma pulsão de morte que, apesar de ser caracterizada como necessidade de destruição, torna-se criadora, na medida em que registramos, acumulamos, rememoramos, numa tentativa de não destruição, não esquecimento. Assim,

A perturbação de arquivo deriva do mal de arquivo. Estamos com mal de arquivo. [...] estar com mal de arquivo, pode significar outra coisa que não sofrer de um mal. É arder de paixão. É não ter sossego, é incessantemente, interminavelmente procurar o arquivo onde ele se esconde. (DERRIDA, 2001, p. 118).

A urgência de lembrar, e re-lembrar, em sociedades de história, acompanha o desejo de arquivo, a paixão, a construção de lugares de memória. E são nestes que encontramos os rastros, os testemunhos, os indícios e as coleções de raridades (RICOEUR, 2007) já, devidamente, monumentalizados (LE GOFF, 2003), historicizados (FOUCAULT, 2009) e, muito provavelmente, notabilizados em um passado (RICOEUR, 2007).

Ainda sobre as "necessidades" de memória das sociedades contemporâneas, temos Andreas Huyssen (2000; 2014) observando as relações existentes entre poder e construção de memórias. O autor aponta o crescimento de uma cultura de memória e de políticas de memórias globais a partir do fim da guerra fria e a queda do muro de Berlim. Essas políticas estão diretamente relacionadas aos acontecimentos traumáticos vivenciados por tais nações, principalmente ao longo do século XX.

Assim, mais frequentemente as nações olham para o seu passado sombrio e reprimido, desenvolvendo políticas reparadoras que enfrentam a própria história, seja por disputas internas por reconstrução de memórias e identida-

des, seja por pressões externas vindas de órgãos supranacionais, que colocam em pauta questões éticas relacionadas ao acesso à informação e aos direitos humanos.

Segundo o autor, alguns estados ocidentais direcionam suas preocupações para um lado traumático da cultura da memória, apoiados por dois tipos de aparatos: teóricos, que corroboram com a comercialização e o consumo em massa da nostalgia; e políticos, que desvelam controvérsias públicas, envolvendo o passado, a escrita da história e o Estado, vendo uma necessidade de reescrever sua própria história. Esses aparatos podem ter como consequências ações práticas de reparação e se apresentam das mais variadas formas, como, por exemplo, pedidos de desculpas ou perdões oficiais feitos por líderes religiosos e chefes de Estado, ou, ainda, o estabelecimento de políticas de cotas visando a um determinado grupo.

Para Huyssen, o lado traumático da cultura de memória adquire uma perspectiva global a partir dos diversos processos de globalização – e consequente internacionalização – observados em alguns países do ocidente nas últimas décadas. Corroborando sua tese, o autor indica que o Holocausto passou a ser visto como sinônimo de genocídio, assim como passou a ser entendido como referência de lugar-comum universal para os traumas históricos, como o caso de Ruanda, por exemplo.

Os discursos de memória aceleraram-se na Europa e nos Estados Unidos no começo da década de 1980, impulsionados, então, primeiramente pelo debate cada vez mais amplo sobre o Holocausto [...] e, um pouco mais adiante, com o movimento testemunhal bem como por toda uma série de eventos relacionados à história do Terceiro Reich (fortemente politizada e cobrindo quadragésimos e quinquagésimos aniversários) [...]. Estes eventos – a maioria deles “efemérides alemãs”, as quais se pode acrescentar a querela dos historiadores em 1986, a queda do muro de Berlim em 1989 e a unificação nacional da

Alemanha em 1990 – receberam intensa cobertura da mídia internacional, remexendo as codificações da história nacional posteriores à Segunda Guerra Mundial da história nacional da França, na Áustria, na Itália, no Japão e até nos Estados Unidos e, mais recentemente, na Suíça. O Holocaust Memorial Museum em Washington, planejado durante a década de 1980 e inaugurado em 1993, estimulou o debate sobre a americanização do Holocausto. (HUYSSSEN, 2004, p.10-11, grifo nosso).

Dessa forma, diversos países ocidentais viveriam em uma cultura de memória, pois diversos estados a utilizariam – reconstrução da memória ou resignificação de memórias - como uma espécie de redenção/perdão por um passado que, muitas vezes, viam-se na possibilidade de esquecer (HUYSSSEN, 2000). O autor aponta que há uma espécie de pânico público frente ao esquecimento (tanto do Estado, quanto da sociedade civil), sem conseguir identificar o que aparece primeiro: o medo do esquecimento que dispara o desejo de lembrar ou o desejo de lembrar que acelera o medo de esquecer?

Quanto mais nos pedem para lembrar, no rastro da explosão da informação e da comercialização da memória, mais nos sentimos no perigo do esquecimento e mais forte é a necessidade de esquecer. [...] A minha hipótese aqui é que nós tentamos combater este medo e o perigo do esquecimento com estratégias de sobrevivência de rememoração pública e privada (HUYSSSEN, 2000, p.20).

Paul Ricoeur (2007) ajuda-nos na compreensão dessa onda memorialística e a conseqüente cultura de memória. Segundo o autor, os excessos de memória têm uma relação direta com as memórias traumáticas europeias no pós segunda guerra mundial, principalmente as questões analisadas por filósofos e historiadores franceses. Para o autor, essa cultura de memória se dá em dois planos principais:

em um nível prático, ou seja, uma memória manipulada; e, em um nível ético-político, que seria uma memória obrigada.

Na memória manipulada, as lembranças e os esquecimentos são organizados pelas estruturas que dominam o poder institucionalizado, sendo quase uma memória instrumentalizada. É nesse nível que vemos o abuso de memória e o abuso de esquecimento. Dessa forma, o autor trabalha entrecruzando memória e identidade, tanto no nível pessoal quanto no coletivo, sendo a memória manipulada como uma busca/reinvidicação de identidade, o que, nesse ponto, o aproxima de Pierre Nora e a sua proposta de memória como coesão social e marca de identidade, conforme vimos acima.

Os sintomas desses abusos caminham entre dois extremos: quando temos um excesso de memória, que seria um abuso de memória e quando temos uma insuficiência de memória, que seria um abuso do esquecimento. Neste caso, as operações de uma memória manipulada dão-se no nível ideológico por meio da função narrativa de uma história oficial, institucionalizada, como sendo estratégia para lembranças e para esquecimentos (RICOEUR, 2007).

O outro nível apresenta a memória obrigada e a questão do dever de memória. Para Ricoeur, o dever de memória mantém uma relação intrínseca com os acontecimentos que marcaram a Europa no século XX e que geraram uma cultura da memória traumática.

[...] De fato, não se pode ignorar as condições históricas nas quais o dever de memória é requerido, a saber, na Europa Ocidental e particularmente na França, algumas décadas após os horríveis acontecimentos de meados do século XX. A injunção só passa a fazer sentido em relação às dificuldades, vivenciadas pela comunidade nacional ou pelas partes feridas do corpo político, de constituir uma memória

desses acontecimentos de modo apaziguado [...] (RICOEUR, 2007, p. 99).

Partindo dessas considerações, o autor apresenta a justiça como ponto de encontro entre o trabalho de memória, o trabalho de luto e a noção de dever - que aparece como um somatório da obrigação e da coerção. Dessa forma, a justiça transforma a memória em projeto (e, conseqüentemente, constrói a cultura de memória) a partir da extração de um valor exemplar das memórias traumatizantes, como elemento imperativo do próprio dever de memória, constituindo, assim, uma problemática moral. Ou seja, a memória e a justiça embasam o dever de pagamento de uma dívida moral/ética/histórica para com o outro que não é o nós, já que, por mais que haja um vínculo afetivo comunitário, é um outro anterior, que não está mais aqui para ter sua própria reparação. Assim, o dever de memória torna-se uma questão externa ao indivíduo, sendo um ponto de convergência entre a verdade e o uso da memória (RICOEUR, 2007).

[...] Pode-se então sugerir que, enquanto imperativo de justiça, o dever de memória se projeta à maneira de um terceiro termo no ponto de junção do trabalho de luto e do trabalho de memória. Em troca, o imperativo recebe do trabalho de memória e do trabalho de luto o impulso que o integra a uma economia de pulsões. Essa força federativa do dever de justiça pode então se estender para além do par memória e luto até aquele formado conjuntamente pela dimensão veritativa e pela dimensão pragmática da memória; [...] Tudo se passa como se o dever de memória se projetasse à frente da consciência à maneira de um ponto de convergência entre a perspectiva veritativa e a perspectiva pragmática sobre a memória (RICOEUR, 2007, p. 101).

E, em meio às análises dos autores citados acima, como podemos localizar a relação entre a memória e as ins-

tituições arquivísticas brasileiras? Vimos que as análises, de um modo geral, estão centradas em países como a Alemanha e a França, assim como no reconhecimento desses países diante de um passado traumático e um dever de memória. E o Brasil? Reconhecemos em nossa história oficial, aquela ensinada nas escolas e abordada nos parâmetros curriculares nacionais esse lado traumático de nosso passado? Ou, ainda, as práticas documentárias desenvolvidas no âmbito dos arquivos brasileiros levam em consideração que nós reconhecemos como parte de uma história traumática?

Não cabe a este artigo responder essas questões. Ao nosso ver, as respostas devem vir de estudos que enfoquem outros pontos além destes levantados aqui, neste breve trabalho. Porém, nos cabe considerar que precisamos compreender as relações entre arquivo e memória no Brasil sob uma ótica brasileira, ou seja, considerando as especificidades marcadas pelo nosso tempo e nosso espaço.

Dessa forma, será que não precisaríamos rever o uso da noção de lugares de memória como, normalmente, é trabalhada por autores clássicos brasileiros da ciência da informação e da arquivologia? Se pensarmos nos lugares de memória, por exemplo, como uma das possibilidades de efetividade do dever de memória, temos de considerar que as datas comemorativas, os monumentos, os arquivos, as bibliotecas, dentre outros, devem estar carregados de um caráter simbólico que representa a relação entre a escolha daquele elemento enquanto lugar de memória e a sociedade que o elegeu. Ou seja, a seleção de um lugar de memória será sempre histórica e social, marcada em um tempo e um espaço. O que é um lugar de memória para um grupo pode não ser reconhecido como tal por outro grupo.

Ou seja, são todos os museus, bibliotecas e arquivos que adquirem o status de lugar de memória? E, neste caso, a ideia de reconhecimento - que está imbricada na concei-

tuação de um lugar de memória - nos é cara, pois é a partir dela que podemos nos questionar o quanto os arquivos brasileiros estão, efetivamente, inseridos na perspectiva de Pierre Nora. Não caberia a esses lugares serem entendidos como custodiadores de documentos, ou seja, lugares de história, como nos aponta Lídia Freitas e Sandra Gomes, e não lugares de memória?

Nora (1993) [...] cunhou a expressão lugares de memória, que muitos teóricos da informação utilizam para a compreensão sociológica e antropológica da constituição e dos papéis sociais das bibliotecas e dos arquivos. Seguindo o pensamento de Nora, seria mais coerente designar tais instituições como lugares de História, já que incluem, através de seleção, acervos documentais – registros -, onde predomina a cultura erudita e seu saber institucionalizado, além da memória (História) do Estado e de seu aparelho, também institucional (FREITAS; GOMES, 2004, p.3-4).

Ficam as perguntas: quais são os grupos que se reconhecem nas instituições arquivísticas brasileiras, que veem nos documentos, custodiados por alguma instituição de cunho arquivístico, o fator de coesão identitário para a construção de suas memórias? Do mesmo modo, quais grupos as instituições arquivísticas querem representar, já que elas estão inseridas no jogo entre o que as práticas documentárias do presente pensam sobre o passado, e o que, concomitantemente, almejam e projetam de futuro?

Outras perguntas a serem feitas com relação ao caso brasileiro envolve as memórias traumáticas. Reconhecemos que temos um passado traumático e partilhamos desse trauma coletivo? Caso haja uma resposta negativa, como podemos inserir o Brasil numa perspectiva de uma cultura

de memória³? Ao mesmo tempo vemos iniciativas que têm como características os aparatos políticos apontados por Huyssen e o dever de memória/dever de justiça levantados por Ricoeur, como algumas ações práticas de reparação, oficializadas como políticas estatais. Mas qual é a efetividade dessas ações, tanto para o reconhecimento e uso dos processos de rememoração e qual é o peso nas práticas arquivísticas?

Se partirmos do pressuposto de que há uma distância entre a sociedade brasileira e as instituições de arquivo do Brasil, seja pela falta do caráter simbólico dos arquivos, seja pela não representação da sociedade nos documentos custodiados pelos arquivos podemos pensar nos meios que construiriam essas pontes. A nosso ver, uma das possibilidades de atingirmos essa aproximação é a partir da educação. E é isso que veremos a seguir.

3. Arquivo e educação: iniciativas pedagógicas

A nosso ver, a aproximação das instituições arquivísticas brasileiras - que estamos tratando por lugares de história - dos grupos sociais que estão representados pelos conjuntos documentais por elas custodiados, pode ser efetivada a partir de iniciativas pedagógicas que estimulem tanto a consciência da comunidade com a produção e uso dos documentos, quanto ao acesso aos arquivos e a importância destes para a memória coletiva. Assim como a perspectiva pedagógica dos arquivos, também, pode ser inserida na formação de novos arquivistas, para terem ciência de seu papel dentro dessa organização social.

³ Huyssen (2014) reconhece as especificidades de países situados na América Latina e na África, afirmando que a onda memorialista começa no fim da década de 1990, com as comissões da verdade que investigam os crimes praticados por governos ditatoriais, na segunda metade do século XX, como podemos observar no Brasil, a partir dos anos 2000.

Podemos pensar, então, em duas linhas principais de ações educativas relacionadas a arquivos: projetos pedagógicos a curto prazo, que atuem com grupos de pessoas que estão fora do tempo escolar, como, também, projetos pedagógicos a longo prazo que atuem no âmbito da educação de base.

Com relação a ações educativas voltadas ao público, vemos diversas iniciativas tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Alguns autores, como Ribeiro e Torre (2012), apontam que os projetos pedagógicos são poucos explorados nos arquivos brasileiros, pois estes “[...] mostraram-se pouco preocupados com o desenvolvimento de ações culturais de alcance mais amplo, especialmente no que se refere à manutenção de atividades de cunho educativo” (RIBEIRO; TORRES, 2012, p.1).

Para exemplificar, vemos o caso do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Portugal, que, ao desenvolver o Serviço Educativo, tomou como base a constituição portuguesa que garante ao cidadão o direito de fruição e criação cultural e o direito ao acesso ao patrimônio por meio de ações culturais e educativas (HENRIQUES, 2012). Assim, o setor de serviço educativo estabeleceu como objetivo o acesso público ao conhecimento do patrimônio cultural e suas potencialidades de uso, definindo estratégias metodológicas baseadas em pesquisas realizadas com professores de vários níveis de ensino. Com essas pesquisas, o setor percebeu que nas visitas ao arquivo.

[...] não se valorizava a informação contida nos documentos, não se interligavam os seus conteúdos às vivências diárias e nada se fazia para aproximar o público, particularmente o público escolar, dos arquivos. Dessa reflexão, assumiu-se a necessidade de transformar o que era uma oferta passiva numa oferta pró-activa, dinâmica, capaz despertar curiosidades, valores, conhecimentos e atitudes que pos-

sam vir a reflectir numa cidadania mais esclarecida (HENRIQUES, 2012, p.2).

O blog do Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul mantém uma série de publicações sobre ações educativas em instituições arquivísticas brasileiras. Ao falar sobre o projeto desenvolvido pelo Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, o artigo aponta algumas das dificuldades que os arquivos, de um modo geral, têm para efetivar esses projetos:

[...] dificuldades percebidas em aplicar visitas que oportunizassem contato direto com os documentos, devido às limitações de infraestrutura do Arquivo (pouco espaço físico, sem área pedagógica ou para lanches e descontração, etc); mudança nas demandas das escolas a partir de transformações em seus currículos, que passaram a valorizar projetos transversais em detrimento às pesquisas sobre história local; percepção de que os documentos poderiam ser explorados para a construção de sentidos relacionados a identidades e memórias individuais e coletivas, gerando relações de pertencimento entre estudantes e arquivo [...] (ARQUIVO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Além dessas, a publicação, também, mostra que para amenizar as dificuldades faz-se necessário o estabelecimento de parcerias feitas pelos arquivos públicos com outras instituições (universitárias ou não), assim como os investimentos financeiro, humano e de capacitação são essenciais para a manutenção dos projetos pedagógicos.

Esses dois casos apresentados, brevemente, mostram-nos um ponto importante que deve ser abordado nos projetos pedagógicos para arquivos: obter o maior conhecimento possível dos grupos de visitantes, considerando os mesmos como sujeitos sociais, que se inserem em uma pluralidade social e cultural. Ao mesmo tempo, essas in-

formações, também, servem para priorizar a criação das ações educativas específicas para cada grupo: informações sobre faixa etária; abordagem do projeto pela escola (caso o grupo esteja em período escolar); formação acadêmica do grupo (caso estejam fora do período escolar); etc. As ações educativas em arquivos devem prezar e considerar as

[...] experiências plurais, que possam expressar as tensões, ambiguidades e contradições de nossa relação com o tempo, com as memórias e com a produção de conhecimentos históricos educacionais singulares. Possibilidades de produção de conhecimento histórico educacional que fortaleçam os sujeitos da aprendizagem, considerando questões significativas para suas comunidades; a busca por outra experiência de tempo, a contrapelo da expansão incessante do presente e do tempo de cronos, que tudo devora; a busca do contato com uma experiência de memória que não se confunde com as narrativas de celebração do passado, mas que traz consigo questões fundamentais do presente dos sujeitos sociais e para o seu futuro (KOYAMA, 2016, p.142).

A partir desse conhecimento prévio, os projetos podem visar às perspectivas de preservação dos documentos de arquivo, de valor social e cultural da informação, da burocracia, da importância social dos arquivos, dentre outros, buscando desenvolver relações com os temas que são de interesse dos grupos que participam dos projetos, ou seja, relacionando às temáticas de documentos pessoais, história local e memória da comunidade, relações de gênero, direitos trabalhistas, direitos humanos e qualquer outro tema que esteja vinculado ao grupo visitante. Ou seja, podemos pensar nas reflexões sobre uma pedagogia da memória para uma pedagogia nos arquivos.

Uma pedagogia da memória pressupõe ainda uma pedagogia do sujeito, o que, em termos didáticos, se produz na adoção de estratégias implicativas inerentes a qualquer aprendizagem que se pre-

tenda activa. Numa pedagogia que temos em conta a pluralidade de tempos e culturas, ocupam lugar privilegiado os estudos de história local. Quando nos referimos aos estudos do meio não os limitamos ao recolher de costumes, traduções, festas ou comemorações locais, que podem e devem ter lugar numa didáctica deste tipo, mas também ao trabalho com fontes arquivísticas [...] (MANIQUE; PROENÇA Apud FONSECA, 2005, p.157)

Assim, percebemos que o arquivo deve ser considerado como espaço para construção de saber e para exercícios de pesquisa, assim como, parte do processo de ensino, aprendizagem e formação de criticidade. O trabalho com os documentos de arquivo (e no arquivo) pode ser uma excelente troca de experiências do nosso presente, com experiências de sujeitos passados e monumentalizados nos arquivos (KOYAMA, 2016).

4. Conclusão

Desde o início deste trabalho afirmamos que nosso objetivo está mais próximo de levantar questões do que necessariamente apresentar uma conclusão. As questões levantadas prezam pela reflexão sobre o papel do arquivo brasileiro em nossa sociedade: o quanto que os arquivos representam os grupos sociais e o quanto os grupos sociais se reconhecem nos documentos custodiados pelos arquivos.

Entender os arquivos brasileiros dentro de suas relações sociais e culturais é compreendê-lo como lugar de história, ou seja, um local de produção de saber institucionalizado. Perceber o quanto o Brasil está inserido em uma onda memorialística global é sentir as especificidades da sociedade brasileira que, mesmo estando inserida em um contexto de globalização, internacionalização e estruturas

supranacionais, mantém características específicas de nossa realidade.

E, o que podemos afirmar é que as instituições arquivísticas não estão isoladas dessas relações. Entendidas enquanto lugares de história, devem ter políticas e estratégias que as revelem como parte do processo de ensino/aprendizagem, oferecendo serviços voltados para o acesso às informações, como, também, às práticas educativas. Lutamos para que arquivistas e professores unam-se pela consciência do papel do arquivo diante da educação, da construção e reconstrução de memórias coletivas e do conhecimento histórico.

Referências

- ARQUIVO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Ações educativas em arquivos XI: experiências do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (II)*. [Blog] Arquivo Público RS, 28 set. 2016. Disponível em <https://arquivopublicors.wordpress.com/2016/09/28/acao-educativa-em-arquivos-xi-experiencias-do-arquivo-publico-da-cidade-de-belo-horizonte-ii/> Acesso em: 13 abr. 2017.
- DERRIDA, Jacques. *O mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREITAS, Lídia Silva de; GOMES, Sandra Lúcia Rebel. *Quem decide o que é memorável?: a memória de setores populares e os profissionais da informação*. 1er. Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas. Buenos Aires, 2004. Disponível em <https://www.academia>.

edu/3637631/Quem_decide_o_que_%C3%A9_memor%C3%A1vel_a_mem%C3%B3ria_de_setores_populares_e_os_profissionais_da_informa%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 24 set. 2016.

HENRIQUES, Maria de Lourdes. *Conhecer e visitar: o serviço educativo do arquivo nacional da Torre do Tombo*. ALA, n.27, 2012. Disponível em <http://docplayer.com.br/4894782-Conhecer-e-visitar-o-servico-educativo-do-arquivo-nacional-da-torre-do-tombo.html> Acesso em: 13 abr. 2017.

HUYSEN, A. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas de memória*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

_____. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Imagens e interrogações sobre a experiência de educação em arquivos. In: PARRELA, Ivana; KOYAMA, Adriana (Orgs.). *Arquivo e educação: experiências e pesquisas brasileiras em diálogo*. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2016.

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

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo: PUC-SP, N°10, pp. 7-12, 1993.

RIBEIRO, Rafael Rajão; TORRE, Michele Márcia Cobra. *Educação patrimonial e o ensino de história em instituições arquivísticas: ações educativas no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte*. Acervo, v.25, n.1 Jan-Jun, 2012. Disponível em <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/338/338> Acesso em: 13 abr. 2017.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

CAPÍTULO 08

ARQUIVOS PESSOAIS E MEMÓRIA: um olhar para a diversidade e justiça social

Patrícia Ladeira Penna Macêdo¹

1. Introdução

Arquivo e Memória são temas centrais nas discussões contemporâneas no que tange à História, à Arquivologia, à Sociologia e aos demais ramos do saber ligados a questões sociais. Nas últimas décadas, assistimos uma intensificação dos investimentos de pesquisas e trabalhos sobre esses dois assuntos, em conjunto ou não. Esse fenômeno analisado por Pierre Nora (1984) como uma reação à aceleração do tempo presente, proporciona novos debates e questões distanciados de grandes narrativas homogeneizantes. A perda de referenciais por parte das coletividades permite que experiências de grupos sociais, até então silenciados, sejam valorizados e suas memórias encontrem expressões em cena pública.

O presente artigo nasce a partir dessas inquietações e da vontade de entender a relação entre arquivos, mais

¹ Patrícia Ladeira Penna Macêdo é professora assistente do Departamento de Estudos e Processos Arquivísticos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Formada em História e Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em História Social (UFF). Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Cultura Documental, Religião e Movimentos Sociais (CDOC-ARRE-MOS). Coordenadora do projeto de pesquisa: Produção Intelectual em Arquivos Pessoais e do projeto de extensão: Usos e Práticas da Arquivologia Social em documentos pessoais. Possui pós-graduação em Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

especificamente os pessoais e a memória, a partir de uma perspectiva mais ampla, diversificada e com vistas a agir em um caminho de justiça social. A possibilidade de trabalhar a Arquivologia, a partir de uma abordagem mais social e abrangente, possibilitou a existência do projeto de extensão: "Usos e Práticas da Arquivologia Social em documentos pessoais"². Cadastrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), o projeto faz parte do Programa de Extensão: "Memória, documento e cidadania: reflexões sobre direitos humanos e participação popular"³ e seu objetivo visa ampliar os debates em torno da Arquivologia e da Justiça Social, de forma a articular as duas temáticas no que tange à construção de uma memória mais representativa e identitária.

As ações propostas no projeto visam oferecer à comunidade oficinas e atividades que envolvam questões em torno da diversidade e democratização dos arquivos, principalmente os pessoais e comunitários. Por entender a importância dessas questões, inicialmente, o projeto propôs-se a realizar um estudo direcionado ao entendimento e à associação entre Arquivologia e justiça social.

No processo de estabelecermos os aportes teóricos que nos auxiliassem na abordagem acima citada, mapeamos as produções teóricas da área e observamos uma crescente corrente em nível internacional que pauta suas discussões e pesquisas a partir do *Social Justice*. Essa abordagem busca conscientizar os arquivistas e a sociedade do poder dos arquivos e do papel destes no que diz respeito à cidadania, reparação, empoderamento e transparência.

As discussões propostas por essa corrente possibilitam a reflexão e reconhecimento dos arquivos como po-

² O projeto de extensão é coordenado pela docente Patricia Ladeira Penna Macêdo, possui como colaboradores os pesquisadores: Douglas Vieira Machado e Camilla Campoi de Sobral, e bolsistas: Martina Benassi e Patricia Wu Martinho.

³ O programa de extensão é coordenado pelo Prof. Dr. João Marcus Figueiredo Assis.

tencializadores do exercício democrático. Os debates sobre o *Social Justice* não são consenso. Entretanto, é possível observar o desenvolvimento e avanços da corrente, e, também, que a diferença observada nas abordagens pode ser reconhecida como enriquecedora para se pensar os arquivos, os arquivistas e a sociedade em diferentes facetas.

Apesar de ainda ser um projeto em desenvolvimento e estar em seu primeiro ano, já podemos apresentar alguns dos seus resultados e, mais especificamente, os subsídios teóricos produzidos até o momento.

2. Arquivos pessoais, diversidade e justiça social

A necessidade de os Arquivos ampliarem suas funções de forma a possibilitar que a informação concretize e materialize seu sentido social, principalmente por meio da promoção da cidadania, ganha cada vez mais espaço na agenda da Arquivologia.

Desde os anos 2000, a literatura arquivística internacional tem demonstrado o interesse por questões que relacionam a identificação do conceito e a aproximação da Arquivologia com a justiça social. De acordo com Wendy Duff (2013, p.3 *et. all*) especificamente a partir de 2012, o número de artigos que trabalham essas duas temáticas em comum aparecem com frequência nos principais periódicos da área. Diversas hipóteses podem ser desenvolvidas para explicar tal acontecimento, sejam elas relacionadas a questões externas como a criação do Dia Mundial da Justiça Social, em 2009, pela Organização das Nações Unidas (ONU), seja por posicionamentos internos em torno do papel ético e social do arquivista.

Vale ressaltar que o conceito de justiça social é usado de forma muito diferente na literatura. Nesse sentido, sendo externo à Arquivologia, visa agir no que tange à busca

por direitos de reparação e de cidadania. A amplitude do conceito possibilita à área parâmetros e reflexões em torno de suas políticas e práticas de aquisição, tratamento, difusão e guarda de documentos⁴.

Segundo Randall Jimmerson (2007) a ação do arquivista, a partir do chamado ao imperativo da justiça social, é pautada, basicamente, em quatro pilares básicos no que tange à responsabilidade profissional: a prestação de contas (*accountability*); o governo aberto; a diversidade; e a justiça social.

Sendo assim, a justiça social pode ser vista como uma atividade, um conceito, uma postura filosófica, um sistema de valores e um processo. A dificuldade de sua apropriação, definição e aplicação reside, especificamente, no seu sentido diversificado. No presente trabalho, utilizamos as concepções em torno da justiça social como uma lente analítica de pesquisa, um objeto, uma chamada para o ativismo, bem como uma tentativa de construção democrática e social. Nos arquivos, a correlação entre documentos e justiça social apresenta-se em diversas circunstâncias, inclusive com alguns desses atributos operando simultaneamente.

Apesar da conceituação de justiça social ser heterógena, disciplinar, política e até mesmo controversa é essencial para se pensar os Arquivos e os documentos na contemporaneidade. A trajetória de construção da área, historicamente pensada a partir de uma vertente pública ou nos arquivos pessoais relacionada às figuras ícones na sociedade (os grandes nomes), não se atentou para uma construção social. Apesar dos conceitos de cidadania e prova estarem, intrinsecamente, relacionados aos conjuntos arquivísticos.

Em particular, uma abordagem de justiça social nos arquivos pode informar e animar a pesquisa e a práxis

⁴ Utilizamos a expressão documentos de forma ampliada, englobando as diversas espécies e suportes documentais.

da área. Na amplitude da contemporaneidade, Jimerson (2007) atenta para que os profissionais de arquivos devam buscar oportunidades de preservar documentos de pessoas frequentemente ignoradas pelas estratégias de aquisição e reconheçam de forma mais ampla, os arquivos produzidos pelas comunidades. Essa afirmação é, especialmente, importante para profissionais que diretamente trabalham com os arquivos pessoais, uma vez que as propostas do autor para a responsabilidade profissional no escopo da justiça social, convidam-nos a repensar nossas ações e práticas em uma esfera macro e micro, ou seja, a partir de um comprometimento com valores de responsabilidade pública, governo aberto, diversidade cultural e justiça social.

Pautados na discussão da justiça social, arquivistas podem agir proativamente na participação e no acesso ao arquivo. Os usos dos documentos e os processos de transferência de informação, sob essa ótica, devem ter por finalidade responder às necessidades informacionais pontuais de seus usuários (pessoas físicas ou jurídicas), assim como entrever uma função social, cultural e histórica nos acervos (Smit 2007, p. 55).

Nessa compreensão, o Arquivo permite a ampliação de uma perspectiva e uma abordagem global da disciplina arquivística no que tange ao respeito dos diversos usos, realidades e valores que lhes pode ser atribuídos. Em relação à informação arquivística, o seu uso se dá como elemento social e cultural, enquanto detentora, geradora e resultado da atribuição de símbolos e significados aos atos da produção social e histórica da humanidade.

Parafraseando Tom Nesmith (2004):

o retorno do "arquivo" e da própria arquivística é fundamental na medida em que se amplia e renova a relevância social e o conhecimento profissional. Criticando e explorando o passado da arquivística (...), reitera-se a importância da profissão não

só para a construção da identidade ou da memória de um determinado grupo ou nação. Alerta-se também sobre os percursos nem sempre tão claros da organização e teoria relacionada aos arquivos. Um arquivista que conhece a história de sua área está muito mais preparado para ampliar e redefinir aspectos de sua atuação. (NESMITH, 2004, p.272, tradução da autora).

Busca-se, assim, a partir da conceituação da justiça social, repensar a teoria e a prática arquivística, consolidando sua finalidade de servir à sociedade e contribuir para a construção de uma memória coletiva e plural. O despertar para a consciência social dos arquivos e dos pesquisadores associado à identificação de valores de memória, identidade e de conhecimento é a dimensão social da profissão de arquivista.

3. Criação do grupo e oficinas

A partir da relação entre Arquivologia e justiça social exposta, tendo a democratização dos Arquivos como pano de fundo, pretende-se no projeto de extensão: "Usos e Práticas da Arquivologia Social em documentos pessoais", pensar a possibilidade de produção de um conhecimento que possibilite a criação de saberes, tecnologias e a transformação social, a partir de atividades que extrapole os muros da Universidade.

O processo de tomada de consciência e formulação de políticas arquivísticas, a partir dos conceitos de justiça social, impulsionou-nos a localizar e entender o lugar desse discurso na área. As pesquisas interdisciplinares desenvolvidas em torno do documento de arquivo e a percepção de que estes são mais que simples recursos históricos ou parte do processo administrativo das instituições, apresen-

ta novas responsabilidades morais e profissionais aos arquivistas. (JIMERSON, 2007, p. 253).

Nesse sentido, cada vez mais os estudantes de Arquivologia precisam repensar os paradigmas teóricos da área de forma a compreenderem os discursos, os processos de formação dos acervos, a elaboração de políticas e práticas de acesso, assim como o tratamento desenvolvido e, até então, aplicado nas Instituições.

A primeira dimensão a ser destacada é a representação dos arquivos e do próprio patrimônio documental da sociedade. De acordo com Heymann (2010, p. 114) existe um capital simbólico dos documentos de natureza arquivística na estruturação de projetos que têm como objetivo recuperar determinada "memória".

Como pesquisadora que se interessa por arquivos pessoais, ou seja, documentos que representam trajetórias individuais percebo como o reconhecimento destes por parte das instituições e, também, da memória coletiva, relacionam-se ao fato de representarem pessoas com destaque e relevância social. Nesse sentido, historicamente Arquivos (Instituições) são usados para reforçar o prestígio e a influência das elites poderosas na sociedade.

Ao mesmo tempo, enquanto professora, cidadã e arquivista acredito que podemos ser agentes de mudanças ou mesmo despertar o interesse para a questão dos espaços sociais nos acervos arquivísticos, de forma a problematizar questões em torno da neutralidade e subjetividade de nossos Arquivos, buscando dar voz igual a grupos que muitas vezes têm sido marginalizados e silenciados.

A vontade de aprofundar e difundir esse debate na graduação de Arquivologia, proporcionou que iniciasse, em 2016, um projeto de extensão intitulado: "Usos e Práticas da Arquivologia Social em documentos pessoais", que pretende relacionar a questão da democratização dos ar-

quivos e os arquivos pessoais. O reconhecimento de fundos pessoais como alternativas de representação e possibilidade de espaço ao indivíduo comum nos arquivos institucionais, impulsionou a elaboração de tal proposta. Nesse sentido, o projeto tem como objetivo geral:

Oferecer a comunidade atividades de assessoria e conscientização no que tange à organização de seus acervos pessoais, reconhecendo-os de valor social para a identidade coletiva. Buscam-se com isso problematizar as questões em torno da democratização dos arquivos, as representatividades e a Arquivologia social. (MACÊDO, 2016, p. 3).

Por meio de um Projeto de Ação, desenvolvido em conjunto com o Programa de Extensão "Memória, documento e cidadania: reflexões sobre direitos humanos e participação popular", busca-se relacionar o discurso teórico acadêmico arquivístico em um viés social e prático, por meio de pesquisa e capacitação no que tange a conscientização dos indivíduos da importância de seus arquivos pessoais, identificando-os como possibilidade de reparar o silêncio e a invisibilidade que marcam a trajetória das coletividades em nossa memória nacional.

Como parte de um conjunto de discussões que envolvem os documentos de arquivo e suas instituições, também contemplamos reflexões sobre as políticas de aquisição arquivística, as práticas de organização e gestão da área, assim como o acesso e a democratização dos arquivos. Nosso interesse, com isso, é mostrar tanto aos profissionais como aos alunos, que as práticas arquivísticas precisam ser constantemente avaliadas, principalmente, em virtude da própria constituição da nossa área, que nasce com objetivos práticos, em meio a uma corrente positivista de pensamento.

A compreensão de que os arquivos não são meramente recipientes do passado, e que a concepção da justiça so-

cial nos arquivos visa ao reconhecimento e à busca de uma memória mais igualitária, a partir da reparação de direitos, de ampliação e democratização das vozes, pretende-se oferecer à sociedade meios, valorizar e incorporar documentos de indivíduos historicamente marginalizados.

Portanto, ao oferecer oficinas que atendam, principalmente, à movimentos sociais, agentes comunitários, ONGs e grupos, visamos possibilitar que estes reconheçam seus documentos como parte de uma memória coletiva e de especial relevância para a democratização dos acervos arquivísticos.

As universidades brasileiras são reconhecidas por seus três pilares de execução, ou seja, seus objetivos envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Por meio de atividade de extensão, os alunos, professores e envolvidos nos projetos de ação são convidados a avançar os muros da academia e compartilhar o conhecimento produzido de forma a oferecer possibilidades de troca entre os indivíduos das diversas esferas sociais.

Como docente do curso de Arquivologia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), percebe-se a necessidade dos alunos aprofundarem seus conhecimentos em situações cotidianas práticas que tenham enfoque, principalmente, no papel social do arquivista. Os diálogos promovidos nas ações de extensão contempladas no projeto citado problematizam a relação entre arquivos pessoais e representação coletiva. A parte empírica relaciona-se a conhecer alternativas para a formação de um patrimônio documental mais amplo, representativo e democrático, ou seja, conhecer grupos e manifestações sociais de forma, a saber, se esses reconhecem e identificam a importância de seus acervos documentais, bem como oferecer ao público em geral oficinas e materiais de apoio sobre a importância da preservação de seus acervos arquivísticos.

Nesse contexto, a extensão universitária possui papel importante no que diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. No que se relaciona à Arquivologia permite a formação de um profissional mais crítico e participativo em questões sociais, assim como desenvolve a consciência profissional em três pontos centrais: a autoridade e o poder do arquivista para moldar a memória coletiva da sociedade; a responsabilidade e o controle do arquivista sobre a preservação e segurança dos registros; e o papel do arquivista na interpretação e mediação entre registros e usuários.

Na abordagem contemporânea o Arquivo extrapola seus muros e encontra a sociedade. Apesar de uma antiga prática arquivística voltada somente para o institucional, essa nova abordagem pressupõe uma aproximação com o usuário e um acesso democrático. A justiça social aplicada aos arquivos proporciona o empoderamento de profissionais e instituições, explicitando uma relevância social e a potencialidade dos Arquivos, da Arquivologia e dos arquivistas como instrumentos democráticos de transformação. A popularização da tecnologia amplia o acesso, permitindo que mais atores possam empreender lutas e fazer ouvir suas demandas por inclusão. Nesse sentido, os arquivistas devem atuar, mais do que nunca, de forma democrática, empenhados em garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, o projeto de extensão criado visa debater questões em torno do reconhecimento do poder dos arquivos. Proporcionar o reconhecimento e as novas possibilidades de desenvolver as práticas arquivísticas são prerrogativas discutidas a partir do convite à consciência social.

4. Considerações Finais

A necessidade de a Arquivologia debater sobre sua identidade profissional e seu papel na sociedade, a partir de questões em torno do acesso, da identidade, da garantia de direitos e da memória possibilitou o desenvolvimento de pesquisas que revelam a compreensão de comunidades e do sentido de justiça social nos Arquivos. Nosso objetivo, neste artigo, foi expor as lacunas existentes na área e, principalmente, na esfera universitária.

De uma forma geral, a teoria tradicional sobre Arquivos não problematiza as questões da representação nem das memórias como construções e projetos de poder. Nesse sentido, busca-se mostrar aos alunos, por meio de iniciativas de pesquisa e extensão, a necessidade da reflexão teórica e prática, bem como da necessidade de acervos e instituições arquivísticas que ofereçam um panorama democrático e social.

O projeto de extensão "Usos e Práticas da Arquivologia Social em documentos pessoais" destaca-se como uma possibilidade de debater e ampliar o conhecimento, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Apesar de estar em seu início, já é possível afirmá-lo como uma alternativa de construção social de conhecimento.

Referências

DUFF, W.M.; FLINN, A.; SUURTAMM, K.E.; WALLACE, D.A. *Social Justice Impact of archives: a preliminary investigation*. *Archival Science*. 2013. p.01-31.

EVANS, Joanne; MCKEMMISH, Sue; DANIELS, Elizabeth; MCCARTHY, Gavan. *Self-Determination and archival autonomy: advocating activism*. *Archival Science*, vol.

15, 2015, p. 337-368.

HEYMANN, Luciana Quillet. Memórias da elite: arquivos, instituições e projetos memoriais. *Revista Pós Ciências Sociais*. v. 8 n. 15. São Luis/MA, 2011.

JIMERSON, Randal C. Archives for All: Professional Responsibility and Social Justice. *The American Archivist*. V.7, fall/winter 2007, p. 252-281.

MACEDO, Patricia Ladeira Penna. *Usos e Práticas da Arquivologia Social em documentos pessoais*. Projeto de extensão. Rio de Janeiro: Unirio, 2017.

MCEWAN, Cheryl. Building a postcolonial archive? Gender, collective memory and citizenship in post-apartheid South Africa. *Journal of Southern African Studies*, vol. 29, nº 3, September 2003.

NESMITH, Tom. *Reopening Archives: Bringing New Contextualities into Archival Theory and Practice*. *Archivaria*, nº 60, 2004, p.259-274.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. In: _____. (Ed.) *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984. v.1.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos. *A construção do objeto científico na trajetória histórico-epistemológica da Arquivologia*. São Paulo: Associação do Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), 2015.

SMIT, Johanna W. *Como Organizar o arquivo enquanto sistema de informação*. São Paulo: Manual Oficinas do Projeto Como Fazer, 2007.

CAPÍTULO 09

ARQUIVOS COMO LUGAR DE DESENSINAMENTO: censura a lgbt durante a ditadura militar no brasil

Jacqueline Ribeiro Cabral¹

A poeta pernambucana Jenyffer NASCIMENTO, voz feminina do intenso movimento artístico e literário, que ronda as periferias de São Paulo, tem buscado inspiração para o seu trabalho em cenas do próprio cotidiano, que denunciam a condição das mulheres negras: “Estão a moldar nossos pensamentos / A roubar a nossa autoestima / Nos ensinaram um andar cabisbaixo / Corpos curvados encaram o chão / Como se olhar o céu ou o front / Não fosse algo permitido para negras”. A poesia prossegue revelando uma série de ensinamentos que, desde sempre, apontaram o único espaço que cabe a essas mulheres, ou seja, o lugar situado às margens da sociedade ou mesmo o não lugar. Os versos finais propõem a antítese da pedagogia opressora da branquitude: “Então um dia / Outras mulheres negras / Das mesmas fileiras que nós / Nos ensinaram que tudo o que tínhamos aprendido / Era uma grande farsa / Foi quando aprendemos a lutar”.

¹ Arquivista e historiadora, atua como professora adjunta do Departamento de Ciência da Informação na UFF. Realizou estágio pós-doutoral em Sociologia no IUPERJ e obteve o título de Doutorado em História das Ciências pela Fiocruz. Integrante dos grupos Informação, Discurso e Memória (PPGCI/UFF) e Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros-Degenera (UERJ), ambos cadastrados no CNPq. “O texto ora apresentado é uma versão reduzida e modificada do artigo que publiquei na revista *Periódicus* da UFBA (n. 4, v. 1) e um extrato do projeto de pesquisa ‘Acervos iridescentes – fontes de informação sobre diversidade sexual e de gênero nos arquivos públicos’, que conta com o apoio da CAPES e da FAPERJ.”

O título da poesia em questão é “Desensinamentos”, do livro *Terra fértil* (2014) e foi tomada de empréstimo para pensarmos no lugar dos Arquivos não como espaços de preservação de privilégios das elites nem como guardiões da memória do Estado-Nação, mas como lugares potenciais de desensinamento. A pesquisa que deu origem a este capítulo buscou identificar e reconhecer, nos mais variados documentos depositados no Arquivo Nacional, a existência de pessoas as quais se pode atribuir, de forma mais ou menos legítima, o rótulo geral contido nos substantivos que compõem a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis), ainda que se leve em conta que tal etiqueta não abarque as múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais por demais fluídas e cambiantes como possibilidades que transcendem binarismos e normatizações, conforme apontado pela Teoria Queer².

Nesse sentido, trata-se de um levantamento das fontes de informação acerca das representações socioculturais que conferem determinados significados à diversidade sexual e de gênero na documentação sob custódia daquela instituição. A partir de tal sondagem, buscou-se revelar como os acervos de diferentes épocas e dos mais variados fundos de instituições ou coleções privadas, retratam os su-

² Queer é um termo oriundo do inglês para designar pessoas que não seguem o padrão heterocentrado em termos de sexualidade ou do binarismo de gênero. Literalmente, significa estranho ou ridículo, e foi por muito tempo considerado ofensivo aos homossexuais e indivíduos cuja expressão de gênero é diferente daquela atribuída ao sexo no nascimento. Atualmente, tem sido adotada por parte da comunidade LGBT com a intenção de ressignificá-la de maneira positiva. Entretanto, Queer não é necessariamente sinônimo de ser gay, lésbica ou bissexual, no sentido de fazer parte de uma normatização, ainda que desviante do padrão hegemônico. Herdeiros da tradição epistemológica feminista, os estudos Queer têm reafirmado que a orientação sexual e a identidade de gênero são o resultado de complexas construções sociais e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana e sim formas variadas de desempenhar esses papéis. Dentro de tal lógica, o Queer não pretende sair da condição de marginal e sim desfrutar da mesma (MISKOLCI; PELÚCIO, 2012).

jeitos desviantes tanto da heteronormatividade³ quanto da identidade de gênero com base no sexo biológico.

Mesmo considerando o anacronismo da simples alusão a termos que possuem historicidade própria em contextos nos quais cada uma das letras da abreviatura LGBT sequer existiam como categorias analíticas ou, talvez, a apropriação indébita frente à possibilidade da não identificação dos indivíduos nessa complexa taxonomia, minha incursão nos acervos do Arquivo Nacional pretendeu evidenciar como a documentação lá depositada retrata os protagonistas quase solitários ou os sujeitos sociais com maior ou menor grau de consciência coletiva, cujas práticas e comportamentos têm sido, historicamente, vistos como desviantes no que concerne à ideia de como nos apresentamos ao mundo – performance social de gênero –, de como somos representados ou nos autorrepresentamos – identidade ou subjetivação política – e de como levamos a efeito a nossa sexualidade – práticas sexo-afetivas (BUTLER, 2003).

Assim, o propósito dessa espécie de mapeamento era ir no encaicho, praticamente, dos mesmos registros em diferentes acervos e documentos, contribuindo para a ressignificação dessas subjetividades que, mesmo não possuindo laços estreitos como coletividade numa perspectiva de militância política, revela a estreita comunhão pelas injúrias de que cotidianamente são vítimas, ou melhor, alvos, muitas e reiteradas vezes com agência tanto no sentido de

³ Heteronormatividade é um conceito usado para descrever situações em que orientações sexuais diferentes da heterossexual são ignoradas, marginalizadas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas, a partir da noção de que existem duas categorias distintas e complementares (homem/macho e mulher/fêmea) e que relações sexuais e maritais consideradas normais dão-se entre pessoas de sexos diferentes, cada qual com determinadas funções 'naturais'. Dessa forma, sexo físico, identidade e papel social de gênero deveriam enquadrar todas as pessoas dentro de normas integralmente masculinas ou femininas, sendo a heterossexualidade considerada como a única orientação sexual normal. Os críticos da heteronormatividade afirmam que a mesma estigmatiza comportamentos, práticas e subjetividades desviantes, dificultando vários tipos de autoexpressão e minando o direito das pessoas a se identificarem com o gênero que quiserem, inclusive nenhum.

resistência transgressora às normas, quanto no sentido de negociação com as mesmas, de modo genuíno e em proveito próprio.

Enfim, a intenção era denunciar o que, persistindo na condição de memória sobre a existência de pessoas com cada vez mais visibilidade social, perpetua-se no tempo por meio de atitudes discriminatórias e intolerantes a partir de três principais categorias-chave (pecado, crime e doença) que se prolongam no tempo de forma diacrônica e sincrônica, cada uma das quais com seus respectivos correspondentes institucionais (Igreja, Estado e Ciência), substantivos (sodomia, pederastia e homossexualismo), adjetivos (sodomita, pederasta e homossexual) e demais derivados.

Numa sociedade cisheteronormativa⁴, a tríade pecado-crime-doença e suas variantes, também, estão presentes nos arquivos, e esses têm muito a dizer sobre as percepções e sentidos acerca de LGBT, se levarmos em consideração a noção de representação coletiva elaborada desde DURKHEIM

⁴ Termo derivado de cissexual ou cisgênero ('cis', na forma abreviada) que se refere às pessoas, cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento, indicando uma concordância entre a identidade de gênero e o sexo biológico de um indivíduo, além do comportamento considerado socialmente aceito para tal. Portanto, cissexismo é a desconsideração da existência de pessoas transexuais e transgêneros ('trans', na forma abreviada) na sociedade, é a negação de suas necessidades específicas, como a proibição de acesso aos banheiros públicos, a exigência de legitimação do discurso médico para que existam, a negação de status jurídico que impossibilita a vida civil e social em documentos oficiais, isto é, um conjunto de ações discriminatórias que estabelecem que trans são inferiores às cis de maneira institucional ou individual. Para tentar explicitar melhor o uso desses prefixos, 'cis-' vem do latim e sugere algo que está ao lado, daí Cisjordânia e Cisplatina (em paralelo, que margeia ao Rio Jordão ou da Prata), e cisgênero, isto é, cujo gênero está em consonância com o sexo de nascimento; já 'trans-' se refere a algo que está além, que transcende, daí Transatlântico, Transiberiana (que atravessa o oceano Atlântico, que cruza a Sibéria) e transgênero, ou seja, que está do outro lado, em oposição ao sexo de nascimento. A estratégia de nomear, apontando a produção sócio-histórica do lugar de 'normalidade' não é nova nos movimentos sociais. Ao longo do século XX, as feministas explicitaram a masculinidade presumida na noção de sujeito da filosofia e da ciência; o movimento negro pautou a necessidade de se evidenciar a branquitude dos sujeitos da ciência e da política; e o movimento LGBT reivindicou a importância da categoria heterossexual para nomear a orientação sexual de pessoas ditas 'normais' até então, no campo da sexualidade. Em todos esses casos, as pautas dos movimentos sociais tiveram importantes efeitos no tensionamento dos discursos científicos.

(2000) enquanto a forma homogênea e duradoura como o grupo social pensa suas relações com os diferentes objetos que os afetam, até a reapropriação da mesma noção pela psicologia por MOSCOVICI (1978) em que o individual e o coletivo engendram-se mutuamente. Na verdade, o conceito de representação é bastante complexo, sendo difícil estabelecer um consenso sobre o seu significado. Em linhas gerais, aqui, optou-se por reconhecê-lo como importante campo de visibilidade que opera a enorme profusão de discursos, imagens e formas simbólicas produzidas no mundo contemporâneo, assim como as influências de tais manifestações no pensamento e nas práticas sociais diárias dos indivíduos (GUARECHI; JOVCHELOVITCH, 1994).

A partir dessas problematizações, dei início ao levantamento da documentação presente no Arquivo Nacional, consultando as coleções, fundos e instrumentos de pesquisa disponíveis na base geral do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), e o vocabulário controlado nas bases indexadas das séries do Acervo Judiciário, que reúne os processos dos antigos tribunais de última instância no Brasil como os do Supremo Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal, com documentos de 1808 até 1935. Também, consultei os inventários do Fundo Floriano Peixoto (com data de produção documental de 1863 a 1924), a Coleção Comba Marques Porto (1918 a 1991), os Dossiês Avulsos da Série Movimentos Contestatórios do Fundo da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça (com documentos datados de 1946 a 1990), e o Fundo Serviço de Censura e Diversões Públicas (com documentos de 1978 a 1985).

Em todos os casos, dei preferência aos documentos textuais nos seus mais diversos suportes e formatos de apresentação manuscritos ou impressos em papel, reproduzidos em microfimes ou arquivos digitais, em detrimento de outros gêneros documentais como os audiovisuais, filmográ-

ficos e iconográficos. Nesse ponto, é preciso enfatizar que o levantamento no Arquivo Nacional deu-se através dos descritores mais óbvios das representações sobre LGBT, no âmbito da documentação disponível, o que resultou na recuperação de 63 itens ou conjuntos documentais (amarrados, maços ou pastas) com datas-limite entre 1860 e 1992.

Também, é necessário advertir que, apesar do debate em relação ao anacronismo no uso da sigla LGBT, de criação recente, e da preferência pelo conceito de homossexualidades pelos historiadores da área, nem sempre me refiro à tal abreviação como coletividade coesa que, de fato não é, exceto para fins de simplificação aparente, ou de viés político, no intuito de qualificar as orientações sexuais minoritárias – minoria não em termos quantitativos, mas em relação ao padrão socialmente hegemônico – e as manifestações de identidade de gênero divergentes do sexo designado no nascimento. Na verdade, o termo não dá conta da identificação dos sujeitos assim denominados nos documentos consultados, já que, ali, aparecem representados como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou transgêneros e travestis, separadamente. Daí que, não escrever LGBT por extenso apenas nos poupa tempo, mas, também, significa evitar um termo ainda mais generalizante, normativo e engessado no masculino como homossexualidades⁵.

Por fim, considerando as indicações da literatura acerca dos estudos de gênero e sexualidade, a experiência de outras pesquisadoras e pesquisadores associados às teorias (trans)feministas, e as orientações sugeridas pela ver-

⁵ O termo 'homossexual' foi criado pelo advogado e ativista de direitos humanos austro-húngaro Karl Maria Kertbeny como parte do seu sistema de classificação de tipos sexuais em substituição ao depreciativo 'pederasta', a fim de designar homens que se sentiam atraídos por outros homens. Kertbeny referiu-se à palavra, publicamente, pela primeira vez, em 1869, numa petição contra a lei que incriminava a 'fornicação antinatural' na Alemanha, facilitando a chantagem e extorsão de homossexuais que os levava ao suicídio ou à prisão com trabalhos forçados. Mais tarde, Kertbeny inventou outros termos que logo foram apropriados pelo discurso médico psiquiátrico como uma forma de nomear, condenar e, sobretudo, reivindicar seus direitos de propriedade sobre determinado grupo.

tente acadêmica da militância LGBT, para quem tem interesse em realizar levantamentos preliminares da temática em arquivos e bibliotecas, lancei-me nas buscas dos termos livres e do vocabulário indexado do Arquivo Nacional em torno das categorias que refletem tanto a antiguidade da existência das subjetividades lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis no tempo quanto à extensão de sua publicidade. Em razão de limites de espaço, apresentarei, apenas, alguns dos documentos encontrados da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça (DSI/MJ), que correspondem aos papéis do onipotente Serviço Nacional de Informações (SNI), durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985).

1. O olhar do outro – injúria, estigma e vergonha

Um sujeito é sempre produzido pela ordem social, que organiza a experiência dos indivíduos num dado momento histórico pela subordinação a determinadas regras, normas, leis. Se isso é verdade para todos os sujeitos, parece ainda mais real àqueles que ocupam um lugar inferiorizado na ordem social, como é o caso dos homossexuais, já que a sua existência numa sociedade heterocentrada subordina-os a um sistema de constrangimentos excludente e marginalizante.

Os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (1978) afirmam que, a despeito das mudanças que abalaram as relações entre os sexos há mais de meio século, as estruturas de dominação continuam se reproduzindo, algo que ainda parece bastante atual. Talvez, possamos fazer uma analogia semelhante para o caso dos homossexuais, ao constatar que existe um tipo particular de violência simbólica exercida sobre aquelas e aqueles que amam o mesmo sexo, violência esta que é sustentada por esquemas de percepção, no

âmbito das mentalidades, fortemente baseada numa visão androcêntrica de mundo.

Essas ideias parecem, particularmente, interessantes para se pensar os processos de sujeição e de produção de sujeitos. Partindo do problema da injúria, sempre tão presente na vida de lésbicas, gays, transexuais e travestis, pode-se reconstituir a maneira como estes são sujeitados pela ordem heterossexual, em especial no terreno da nomeação propriamente dita dos sujeitos, já que linguagem nunca é neutra. Os atos de linguagem têm efeitos sociais que definem imagens e representações, e a injúria proferida contra e/ou sofrida por LGBT remete à vulnerabilidade psicológica e social que ajuda a moldar suas personalidades e subjetividades.

Trata-se de uma sentença perpétua, de um veredicto que revela a dissimetria fundamental instaurada pelo ato de linguagem da injúria frente ao estigma de ser objeto de discursos e olhares. Nos termos do linguista britânico Austin (1990), a injúria seria um enunciado performativo, um ato de linguagem em que um lugar particular é atribuído a quem dela é destinatário, que não só comunica uma informação sobre o que o outro é, mas inscreve na consciência a marca da vergonha.

O enunciado performativo 'bicha nojenta' ou, simplesmente, 'bicha', não só produz efeitos profundos na mente como separa os 'estigmatizados' dos 'normais' (GOFFMAN, 1988). Daí, ser plenamente compreensível porque gays e lésbicas buscam fugir da injúria e da violência pela dissimulação de si mesmos, já que as categorias inferiorizadas são sempre representadas com fórmulas desprezíveis, reduzidas pelo discurso dominante a traços desmoralizantes como pecado (sodomita), crime (pederasta), doença (homossexual), dentre outros.

A injúria opera do geral para o particular, associa o indivíduo a um grupo, toma como exemplo uma pessoa que

faz parte de uma espécie (condenável), atribuindo-lhe traços comuns a todos os sujeitos da mesma categoria estigmatizada. Por sua vez, os integrantes dessa coletividade, por assim dizer, procuram se dissociar dela e até se anulam, a fim de mostrar a sua 'normalidade', insultando e escarneando outras 'bichas' na ilusão de que serão poupados de risos e ofensas.

Em *A dominação masculina*, Bourdieu (2002) afirma que o dominante é aquele que impõe a forma como quer ser percebido, enquanto o dominado é pensado, definido e nomeado pela linguagem do dominante, pela fala cotidiana atravessada por relações de força, por relações sociais de classe, sexo/gênero, idade, raça/etnia etc., como esfera da dominação simbólica que impõe visões de mundo e representações socialmente legítimas. É precisamente nesse sentido da injúria difamatória que se compraz na humilhação do outro, que vou retomar, aqui, a documentação encontrada no Arquivo Nacional que atribui tais significados à diversidade sexual e de gênero.

2. Imorais e subversivos – ditadura e homolebobi-transfobia

O Fundo da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça (DSI/MJ) é um dos conjuntos mais interessantes para confrontar as representações acerca de LGBT. Refere-se aos papéis de todas as divisões de Segurança e Informações presentes em diversos ministérios civis com origem em 1946, na antiga Seção de Segurança Nacional, órgão do Conselho com o mesmo nome. A nomenclatura definitiva como SNI e a atribuição de fornecer informações a todos os ministros aos quais estavam subordinadas veio em 1967, já sob a ditadura.

Com a redemocratização do país, o acervo do DSI/MJ foi transferido para a atual Coordenação de Gestão de

Documentos do Arquivo Nacional, que elaborou o arranjo e o inventário sumário, além de providenciar o acondicionamento dos documentos. O debate sobre os governos militares e o destino dos acervos produzidos pelos órgãos de informação toma novo impulso e o Arquivo Nacional começa a receber diversos acervos públicos e privados, que se encontram quase todos sob os cuidados da Coordenação Regional do Distrito Federal, em Brasília, sendo o único dessa origem recolhido, desde 2001, à sede no Rio de Janeiro, o da DSI/MJ. Em 2008, é retomado o tratamento arquivístico desse acervo, quando da criação do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil – Memórias Reveladas, com a finalidade específica de reunir informações sobre os fatos da história política recente.

Todas as informações sobre esses documentos foram transferidas para as bases de dados do projeto Memórias Reveladas e do SIAN, ambas acessíveis online. O acervo da DSI/MJ reveste-se de especial importância, pois sob o âmbito do Ministério da Justiça atuavam o Departamento de Polícia Federal, a Divisão de Censura e Diversões Públicas, a Comissão Geral de Investigações e a própria DSI, que tinha como atribuição o fornecimento de informações ao SNI. A atuação desses órgãos, decorrente das principais linhas ideológicas das forças políticas que assumiram o poder em 1964, reflete-se nos documentos, especialmente, no que diz respeito ao combate da "subversão" cujas informações estão, em sua maioria, na Série Movimentos Contestatórios.

A criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2011, com a finalidade de apurar graves violações de direitos humanos, ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, acelerou mais ainda o tratamento arquivístico e o acesso público às informações sobre as ditaduras que assolaram o país no século XX, inclusive ante-

cipando o processo de digitalização desses acervos, a fim de facilitar consulta dos documentos e melhor preservá-los.

Dentre as recomendações finais da CNV, estão a que fala do "prosseguimento e fortalecimento da política de localização e abertura dos arquivos da ditadura militar", o que inclui esforços para estimular e apoiar as pesquisas, produção de conteúdo, tomada de depoimentos, registros de informações, recolhimento e tratamento técnico de acervos sobre o período do regime de exceção. Outra recomendação importante e que interessa diretamente ao presente estudo é a que indica a "supressão, na legislação, de referências discriminatórias das homossexualidades", sugerindo que se altere o artigo 235 do Código Penal Militar de 1969, excluindo a referência à homossexualidade como crime (BRASIL, CNV, v. I, 2014, p. 972). Assim, cabe apresentar, aqui, alguns documentos do Fundo DSI/MJ, na Série Movimentos Contestatórios, com datas de produção de 1946 a 1987. Os limites da minha contribuição neste texto não me permitem trazer à tona outras tantas centenas de exemplos de calúnia e difamação contra LGBT encontrados no acervo em questão.

Um deles é o *Semanário Opinião*, que circulou entre 1972 e 1977, tendo repercussão nacional similar à da *Veja* na atualidade. Destacou-se, ao lado de *O Pasquim*, como mais uma publicação da chamada imprensa alternativa, que fazia oposição ao regime militar, e foi citado num processo do Serviço de Comunicações em 1973, que traz, em apenso, várias edições apreendidas e matérias vetadas, um informe do Centro de Informações da Aeronáutica contendo o histórico dos sócios da editora da revista, relação de funcionários, colaboradores nacionais e internacionais com endereço, salário, vínculos políticos etc., além de um levantamento dos telefonemas da redação (BRASIL, Arquivo Nacional, 2013).

O documento encerra com denúncia à publicação pela difusão do pensamento das "pecaminosas organizações de esquerda", o que inclui a "afrenta à moral e aos bons costumes", solicitando providências a vários órgãos das instâncias federal, estadual e municipal, inclusive para identificar os assinantes de periódico. Nas edições do *Semanário Opinião* em anexo, encontram-se artigos sobre a vida sexual dos franceses, revelando que seis por cento dos homens e dois por cento das mulheres confessaram ter tido relações homossexuais (contra 37% e 13% dos homens e mulheres nos EUA). Mais adiante, há uma matéria sobre a insinuação de 'homossexualismo' ou sua presença escancarada em filmes estrangeiros que levavam às telas tanto a "elite gay" quanto o "antro de travestis" de várias cidades do mundo, o que atesta a postura homofóbica, transfóbica e até esnobe do jornal, a despeito da sua posição contrária à ditadura militar.

É preciso enfatizar o quanto os agentes da repressão ligados às Forças Armadas insistem em estender suas regras draconianas aos civis em vários aspectos da vida, particularmente em relação à sexualidade considerada desviante, pois como vimos pela própria recomendação do Relatório da CNV supracitado, ser homossexual ainda é crime no Código Penal Militar e pode levar à prisão por até um ano. Os documentos abordados na série Movimentos Contestatórios constituem a parte simbólica e relativamente suave de toda a agressividade e violência sofrida pelos LGBT durante a ditadura, que deixou na sociedade brasileira uma cultura de intolerância que permanece viva até os dias atuais, já que a documentação sobre prisões e torturas está na Coordenação Regional em Brasília.

De fato, a CNV apontou de forma inédita que as perseguições e abusos sofridos por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais ocorreu tanto por parte dos militares e seus correligionários – que investiram numa políti-

ca de Estado homobissexual –, quanto por grupos de esquerda, apesar da participação ativa de LGBT na resistência contra o regime que, pela sua própria condição de minoria e subalternidade submeteu-os às torturas mais graves, agindo da mesma forma com negros e mulheres.

Outro documento é um ofício da Procuradoria Geral da Justiça encaminhando processos relativos à denúncia dos representantes do Ministério Público contra os responsáveis pelo *Jornal Luta Democrática*, por publicações "atentatórias à moral e aos bons costumes". O que levou os promotores a solicitar a instauração de inquérito policial contra o referido periódico, a fim de deflagrar uma ação penal contra o que consideraram extrapolação dos limites da liberdade de imprensa, que se encontra nas transcrições literais, no próprio ofício, das chamadas e matérias do jornal. A fim de caracterizar a denúncia, intercalam notícias de páginas policiais sobre agressões e crimes fatais contra ou cometidos por gays, lésbicas e travestis, sobre uma confusão entre mulheres após apresentação musical numa casa noturna do Rio de Janeiro e sobre o clima de liberdade sexual durante o Carnaval carioca, com uma rara referência ao termo 'bissexualismo'. Portanto, fica evidente o quanto a homossexualidade, a diversidade de gênero e a própria sexualidade como um todo incomodam as autoridades.

O *Luta Democrática* adotava uma linha editorial escandalosa e maliciosa, com a utilização de manchetes ambíguas, fotografias em close de cadáveres no noticiário policial e retratos de mulheres em trajes sumários. A folha é exaustivamente citada pelos órgãos de informação da ditadura como exemplo de publicação atentatória à moral e aos bons costumes. Vocábulo como "bissexualismo", "homossexualismo", "sapatão", "sapatismo" e "veado" aparecem, várias vezes, em situações tragicômicas, que, em nada, podem contribuir para a imagem de uma sexualidade consiente, plena e saudável.

Cabe aqui, novamente, ressaltar que, para os militares, LGBT eram vistos como uma ameaça à moral e aos bons costumes, opinião compartilhada por grande parte da sociedade, inclusive pelos meios ditos subversivos. Dessa forma, os militantes de esquerda consideravam questões de diversidade sexual e de gênero como um "vício pequeno burguês", enquanto o regime militar fazia com que homossexuais presos sofressem mais pelo agravante do seu comportamento, condição, estética e práticas "imorais". Para piorar a situação, estabeleceu-se uma relação direta entre os desvios sexo/gênero e a ideologia de esquerda, de modo que a prisão de homossexuais e travestis foi considerada prioritária pelos militares no combate ao que consideravam como perversão perpetrada por "comunistas".

Se os documentos da Série Movimentos Contestatórios até agora não evidenciaram as piores violações aos direitos humanos causadas pela ditadura a LGBT – o Fundo DSI/MJ concentra-se, apenas, na censura dos veículos da grande mídia e da imprensa alternativa –, os conjuntos documentais aos quais a CNV teve acesso registram a prática sistemática de rondas policiais para ameaçar e prender gays, lésbicas e travestis, sobretudo estes últimos, alvo preferencial de torturas, espancamentos e extorsões. Só na cidade de São Paulo, o Relatório da CNV estima que esse tipo específico de higienização social tenha levado pelo menos 1.500 pessoas às cadeias e porões da ditadura.

Amparados por uma ideologia cristã de família e moral, os governos das esferas municipais e estaduais, também, promoveram uma verdadeira caça à população LGBT, em perfeita consonância com o ideal de povo e corpo sãos do regime autoritário, que estabeleceu formas de medição do corpo das travestis e recolhia suas imagens para averiguação, a fim de determinar o quão perigosas elas poderiam ser, algo bem semelhante às determinações contidas na ideologia eugênica dos anos 1920 e 1930 (CUNHA

2002, SCHWARCZ 1993). Nas palavras dos delegados de polícia que se empenhavam em varrer das cidades todos os "degenerados", o maior perigo que LGBT apresentavam era incentivar e perverter a juventude com suas práticas "abomináveis".

Antes de ir para a próxima seção do texto, deixo aqui registrada a minha admiração pelo exemplo de resistência representado por todas e todos LGBT que tiveram que esconder a sua sexualidade e identidade de gênero para atuarem nos coletivos de luta antigolpe.

3. O olhar de si – resistência e reexistência

Já foi dito que a partir da questão da injúria, sempre tão presente nas vidas de LGBT, é possível reconstituir a forma como esses são sujeitados pela ordem cisheterossexual, com seu binarismo inescapável. Contudo, também, é possível reconstituir a maneira como elas e eles resistem à dominação, produzindo novos modos de vida, criando espaços de liberdade e um certo mundo particular como possibilidade de reexistência. Daí, a importância de falar dos processos de subjetivação que recriam a identidade pessoal a partir da identidade atribuída, resignificando não só a própria subjetividade, a fabricação de si mesmo, mas engendrando novas maneiras de se relacionar com os outros.

Sartre (1999) reflete sobre a vergonha de si e a vontade de se dissociar do grupo de estigmatizados para assinalar que não somos aqueles que podem ser objetos de insultos e risos. Tamanha é a força da injúria que, inicialmente, o indivíduo pode fazer de tudo para escapar dela, a fim de não ser considerado como integrante daquela coletividade

que é alvo da injúria.¹ Por outro lado, o reconhecimento de si como membro de um coletivo, pode servir como ponto de apoio e resistência ao estigma social e até como forma de sobrevivência em contextos mais problemáticos (SDH, 2012)²

Essa é uma luta que passa tanto pela transformação de si e do mundo, a partir de cada gesto e de cada palavra para se libertar da homobobitansfobia internalizada, quanto pelo ativismo cultural e pela mobilização política. A visibilidade coletiva é um processo que depende de vontades individuais sustentadas pela consciência de que se trata de um empreendimento de pessoas livres e autônomas. Para que isso se realize, é preciso criar laços de solidariedade mínima com e entre LGBT, pois seus inimigos comuns não se enganam nem perdem tempo ao denunciá-los e combatê-los mutuamente.

Os períodos de crise ou irrupção de mobilizações políticas e culturais são sempre profícuos para o questionamento da ordem simbólica instaurada na linguagem e nas representações, ordem esta que, de acordo com Bourdieu (2002), insiste em operar como algo natural e imutável, como se sempre tivesse existido. A violência simbólica exercida pela representação dominante requer a contrapartida de uma ação política que entre na disputa pela linguagem e pelas palavras, fazendo valer outra percepção de mundo que escape ao poder da maioria, ainda que toda definição não passe de construções provisórias e contraditórias.

É certo que a identidade não é uma realidade que se encaixa num programa congelado, num discurso único

¹ O pensador francês fala, também, do orgulho como o avesso da vergonha, algo que faz todo sentido no processo de ressignificação das subjetividades de LGBT.

² Há anos que o Brasil está entre os três países com os índices mais altos de homicídios de pessoas que transgrediram a ordem heterocentrada e binária de corpos e performances. E, só para constar que ainda há muito a enfrentar, são cinco os países que instituem pena de morte (por apedrejamento, enforcamento etc.) e 76 com pena de reclusão de 14 anos até prisão perpétua, banimento e castigos corporais para LGBT.

e estável. Por isso, a autodefinição coletiva é sempre um desafio, sempre um terreno de conflitos e contestações. De qualquer forma, parece fundamental que lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, intersexuais, assexuais e todo amplo espectro das “minorias iridescentes” produzam as suas próprias representações como sujeitos que se recusam a ser apenas objetos do discurso alheio, que percebem a si mesmos e desejam falar de si de forma eminentemente múltipla.

Em *História da loucura*, Foucault (1997) afirma que a sociedade se define por aquilo que ela exclui, e seguindo essa lógica, pode-se pensar que a heterossexualidade define-se, em grande medida, por aquilo que ela rejeita, o que equivale a dizer que a estabilidade da identidade heterossexual é garantida pela delimitação e exclusão da homossexualidade. A total dissimetria entre ambas fica explícita cada vez que imagens positivas ou pelo menos neutras, não depreciativas, caricaturais ou insultuosas da homossexualidade são produzidas: logo surgem os fiéis depositários da ordem heterossexual para berrar contra o “proselitismo”, como se fosse possível incitar alguém a ser homossexual.

A partir daqui, quero recuperar um pouco dessas representações positivas ou neutras acerca da homossexualidade e do que LGBT têm a dizer sobre si mesmos na documentação depositada nos diversos acervos do Arquivo Nacional. Como não poderia deixar de ser, essas linhas são bem mais enxutas que a seção precedente, já que séculos de discriminação e intolerância ficaram profundamente arraigados nas mentalidades, impedindo ou dificultando a consciência de si como tanto numa perspectiva individual quanto de consciência coletiva, esta última historicamente recente (FRY & MACRAE, 1985; REIS, 2007; STEARNS, 2010).

4. Da vergonha ao orgulho

Os papéis do Fundo DSI/MJ a considerar neste contexto, alusivos às representações mais construtivas acerca da diversidade sexual e de gênero, partiram da própria comunidade LGBT organizada, como expressão de uma consciência coletiva enquanto grupo. Tais documentos aparecem como anexos dos encaminhamentos e informes dos serviços de informação do regime militar e seu levantamento, aqui, é apenas uma breve amostra do potencial desse acervo na aceitação de resistência à cisheteronormatividade.

Não entrarei em detalhes acerca do conteúdo dessas publicações, mas é evidente que, apesar de estarem sendo monitoradas e receberem avaliações negativas dos órgãos do regime de exceção à época, elas são um excelente exemplo dos primórdios da consolidação de forças políticas mais organizadas de grupos identificados com a luta pelos direitos de "minorias" no Brasil. Nelas, já se veem surgirem categorias nativas diferentes das utilizadas pelo olhar daquele que lança a injúria e diminui, ou pelo menos as mesmas categorias analíticas, só que ressignificadas e, em geral, não mais a partir de um sentimento de vergonha, porém de autoestima, orgulho.

Como exemplo da documentação a qual faço referência, cito um parecer da DSI/MJ sobre publicações "contrárias à moral e aos bons costumes", dando destaque ao quinzenário *Companheiro*, órgão do Movimento de Emancipação do Proletariado, uma organização clandestina de orientação marxista, cujo primeiro congresso ocorreu no município fluminense de Itaipava em 1976. Numa rara demonstração de que não se coaduna com posicionamentos heterossexistas, o jornal divulga um artigo intitulado "Somos – por uma livre sexualidade", em referência ao grupo de afirmação homossexual pioneiro na defesa dos direitos

LGBT no Brasil, fundado em 1978. Na opinião do informante do SNI, a matéria publicada em *Companheiro* sobre o grupo Somos, “procura macular a moral e os bons costumes da sociedade brasileira quando apresenta o homossexualismo como um fato normal da sociedade e defende a livre sexualidade”.

Antes de encerrar, gostaria de salientar que as minhas observações em relação à política identitária, não excluem o que Foucault (1981) chamou de “política da amizade”. Sua sugestão era a de que o movimento homossexual deveria se preocupar mais com a arte de viver do que com o conhecimento pseudocientífico acerca do que é a homossexualidade; mais com a reinvenção de si e das relações com o outro do que com a busca de direitos iguais aos heterossexuais, saindo da lógica do gueto para entrar na lógica do mercado.

De qualquer forma, a aposta na identidade deveria estar sempre aberta à impermanência e à constante revisão, mesmo raciocínio válido sobre se contrapor ao monogamismo como engessamento hierárquico das relações afetivo-sexuais e continuar lutando pelo casamento para obter direitos em nível das instituições, enquanto a esfera dos vínculos interpessoais pode ser completamente recriada para além da cultura machista alicerçada no sistema patriarcal, que atinge, implacavelmente, todas e todos, homens e mulheres, héteros e homossexuais, bi, trans etc.

5. Considerações finais

Retomando os versos da poesia “Desensinamentos”, inspiração para a ideia de que os Arquivos podem ser um lugar de insubordinação e transformação, o propósito principal da pesquisa foi contribuir para o conhecimento sobre o papel dos acervos públicos na sedimentação de preconceitos, inverdades e sentimentos hostis, como reflexo da

própria sociedade, e para a ressignificação das subjetividades LGBT em relação ao que, persistindo na condição de memória sobre a sua existência, perpetua-se no tempo através de atitudes discriminatórias e intolerantes ou de resistência e transgressão às normas hegemônicas. Talvez esta seja uma das maneiras de, como aposta Jenyffer NASCIMENTO, aprender a lutar.

Referências

- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja, 1978.
- BRASIL, Arquivo Nacional. *Inventário dos dossiês avulsos da série Movimentos Contestatórios do fundo Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013.
- BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. Comissão Nacional da Verdade (CNV). Portal CNV: *Institucional e Relatórios Finais da CNV*. Brasília (DF): CNV, 2012-2014. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2014.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (2011)*. Brasília, DF: SDH, 2012. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-2011-1>. Acesso em: 6 jun. 2014.

- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Acesso em 6 jun. 2014.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes. *Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro (1917-1940)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Da amizade como modo de vida – entrevista de Michel Foucault*. Gai Pied, n. 25, p. 38-39, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade?* São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1988.
- GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- HITE, Shere. *O relatório Hite: um profundo estudo sobre a sexualidade feminina*. São Paulo: Difel, 1976.
- MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.). *Discurso fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2012.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- REIS, Toni. O movimento homossexual. In: FIGUEIRO, Mary Neide Damico (Org.). *Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina (PR):

Ed. da Universidade Estadual de Londrina (EDUEL), 2007, p. 101-102.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lilian. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STEARNS, Peter. *História da sexualidade*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO 10

HISTORICIZANDO E REFLETINDO SOBRE O PASSADO: arqueologia pública como instrumental alternativo para educação inclusiva

Camila Garcia Iribarrem³

1. Considerações Iniciais

A perspectiva desse artigo atravessa dois campos sumariamente distintos e profundamente entrelaçados: educação e arqueologia pública. Distintas em seu caráter teórico acadêmico que define especificidades técnicas e epistemologias aplicadas. Entrelaçadas e coadunadas em suas visões críticas por uma cidadania emancipatória.

Este texto não se trata de uma articulação fechada entre arqueologia e educação com o propósito específico de discutir as relações inerentes às práticas educacionais e o patrimônio cultural. Há, sobretudo, a reflexão sobre a arqueologia pública enquanto instrumental de construção de identidades e reconhecimento de diversidades sociais por uma prática de educação inclusiva. Inclusiva no sentido mais amplo da terminologia, que encerra as diferenças humanas, como tentativa de desconstrução de um paradigma histórico que emblematiza o patrimônio cultural, valorizando sua face elitista e colonialista que compõem as grades curriculares da educação no Brasil.

³ Mestre em Antropologia Social - PPGAS-UFAM; especialista em Arqueologia Brasileira – IAB-RJ; especialista em Educação Ambiental- SENAC-AM.

Como palco de discussão por uma arqueologia pública que possibilite a integração de ações alternativas para práticas socioeducativas de educação inclusiva, destaca o trabalho de musealização arqueológica *in situ* realizada no edifício Paço da Liberdade na cidade de Manaus, capital do estado Amazonas, como espaço privilegiado para elaboração de ações socioculturais e abertura dialógica entre educandos para o questionamento de sua historicidade, identidade e diversidade cultural. Com isso, objetiva-se contemplar a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, e fazer valer os ideais de um estado democrático e de direitos, como explicita a Constituição Federal de 1988.

Esse diálogo entre arqueologia e educação inclui a interface entre o universo social implicado pelas políticas culturais e como estas mesmas políticas culturais relacionadas a esferas de poder vêm sendo assentadas sobre o direito à diversidade cultural e às práticas correlativas à socialização e preservação do patrimônio cultural. Tais questionamentos, também, encontram-se implicados na atuação da arqueologia no Paço da Liberdade enquanto construção de um espaço privilegiado para esse tipo de debate.

Em Manaus/Amazonas a realização de um projeto de musealização arqueológica *in situ*, no interior de um edifício histórico da capital proporciona uma contextualização questionadora sobre as interpretações da ocupação histórica e pré-colonial no local, como espaço de encontro de distintas materialidades e culturas, cuja proposta se insere sobre um debate crítico-dialógico sobre a valorização do patrimônio cultural e arqueologia pública, como instrumento de sensibilização para práticas de educação inclusiva.

O conceito de Patrimônio Cultural está socialmente implicado ao sentido de pertencimento, do encontro e significação de identidades que atravessam o engajamento social por uma cidadania emancipatória. O pensamento crítico é a chave indispensável nesse processo. O conhe-

cimento dos elementos que compõem a diversidade cultural, advindas, originalmente, de várias etnias e diferentes populações, contribuiu para formação cultural do estado do Amazonas, entre trançados, histórias e lendas, demonstram seus saberes através das múltiplas expressões, linguagem e diferentes formas de manifestações, expressas na socialização cotidiana da cidade: Para Demo (2004 p: 15).

Aprender é preciso na vida, já que também somos, em vastos momentos, objeto de domesticação, adaptação, socialização. Mas a cidadania emancipatória não se nutre disso. Forja-se no aprender a aprender, no saber pensar, virtudes próprias de um possível sujeito que está à frente de seu destino, e o faz com autonomia tanto quanto.

A arqueologia pública, como instrumento para educação inclusiva, necessita ser compreendida a partir da representatividade intrínseca às manifestações da trajetória cultural de um povo e suas peculiaridades. Todos os elementos componentes do ambiente constituído configuraram-se como patrimônio social e estão inseridos no âmago das interações humanas e da formação da sociedade, que se apropria de suas formas e com ela interage, culturalmente, compondo assim sua historicidade singular.

2. Entrelaçando os campos: arqueologia pública e educação inclusiva

Uma pequena reflexão se faz necessária ao iniciar este artigo sobre os sentidos entre arqueologia pública e educação inclusiva que essa abordagem pretende alcançar, distinguindo os campos para, em seguida, entrelaçá-los na forma em que interagem e possibilitem novas alternativas sobre práticas educacionais.

A arqueologia pública, de maneira geral, refere-se às ações em arqueologia voltadas para o âmbito comunitário de maneira que a sociedade possa interagir e reconhecer as atividades de pesquisa realizadas em um local específico. De forma que os métodos arqueológicos utilizados e a revelação da cultura materiais provenientes dos sítios arqueológicos possam ser apropriados pela comunidade e inseridos em programas socioeducativos de valorização do patrimônio cultural da área pesquisada.

Desde 2002, o IPHAN-Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, tornou obrigatório pela Portaria 230/2002¹, que empreendimentos localizados em áreas de elevado potencial arqueológico, em especial onde escavações de solo/subsolo demonstrem a presença de sítios dessa natureza, realizem, em contrapartida ao licenciamento ambiental, programas socioeducativos e de publicitação dos sítios arqueológicos encontrados, então definidos como Programas de Educação Patrimonial.

O que incorre em grande parte desses programas implementados, a partir da necessidade de obtenção do licenciamento ambiental pelos empreendimentos implicados, é o descomprometimento com a participação efetiva da comunidade envolvida, camuflado pela distribuição de cartilhas infantis em escolas próximas à localidade afetada pelo empreendimento e a apresentação de palestras em canteiros de obras da área impactada, fazendo com que tais procedimentos possam ser caracterizados pela apresentação de relatórios ao IPHAN como programas de educação patrimonial.

Por outro lado, um movimento crítico sobre a arqueologia pública vem tentando, além da implementação de projetos inclusivos de arqueologia pública e comunitária, um debate crítico sobre as bases de inserção dos mode-

¹ Na atualidade a Portaria 230-2002, foi substituída pela Portaria Interministerial nº 60, de 24 de Março de 2015.

los de arqueologia preventiva, suas formas de atuação e relações sobre educação patrimonial, refletindo sobre os processos, métodos, multidisciplinaridades, construção de identidade e cidadania cultural. (BEZERRA, 2003, 2011; FUNARI, 2001, 2008; BASTOS 2007).

Para Carvalho & Funari (2009), o primeiro questionamento a ser problematizado em relação à expressão: arqueologia pública, advém da própria terminologia “pública”, a partir da indagação sobre como se define o que seja “público”, já que, a princípio, todo trabalho de arqueologia, assim como o de produção do conhecimento deveria assim ser considerado. No entanto, o foco central relacionado ao sentido “público” da arqueologia define-se a partir da relação sobre a produção do conhecimento em arqueologia e as diversas formas de alcance social que essa perspectiva possa atingir.

Assim, a arqueologia pública está presente desde a concepção sobre exposições arqueológicas em museus, a programas de educação patrimonial, perpassando por debates acadêmicos e demais intervenções sociais que os programas de arqueologia têm relacionado. O processo social que envolve a arqueologia pública e multiplicidade de agentes que interagem sobre esses processos, incorre substancialmente em discursos multivocais, em que vezes segregadas são quase sempre abafadas pelos discursos elitistas do capitalismo e das relações de poder que pensar sobre arqueologia pública suscita. Para Funari (2008, p.20);

Em uma sociedade muito desigual, como a do Brasil, com características aristocráticas patriarcais, as elites utilizam a Arqueologia para fomentar costumes e valores, e são capazes de controlar as instituições públicas e particulares graças à sua posição e lealdade para com regimes ditatoriais. Valores capitalistas e sutilezas burguesas são saudados e os valores não capitalistas da sociedade são ignorados,

apesar das diferentes características das identidades sociais envolvidas.

Nesse sentido, a arqueologia pública participa de uma dimensão irrefutável do contingente humano, já que compreender sua perspectiva pública sob um viés inclusivo prenuncia uma tarefa laboriosa de considerar em que ponto se encerra não somente os discursos multivocais prementes sobre a questão, mas, também, motivações implícitas, visões de mundo, de seres e coisas, além da própria condição humana enquanto agente transformador do mundo na sociedade em que se insere, em sua trajetória cultural, política e social.

Há, nesse sentido, uma simetria epistemológica no que se refere à educação inclusiva. Quando tratamos aqui de educação inclusiva cabe esclarecer que esta não se refere unicamente às práticas de inclusão para educandos portadores de necessidades especiais, onde se enquadram adaptações construtivas, mobiliárias e tecnológicas.

Referimo-nos ao sentido de educação inclusiva como desafio educacional, por uma ruptura nos processos de segregação social e cultural, como proposto por Santiago; Akkari; Marques (2013), onde a inclusão, como princípio, refere-se ao questionamento de todos os processos de exclusão social, seja na escola, na experiência cotidiana ou aos que subjazem os processos educacionais e institucionais da sociedade.

A inclusão, como princípio, é uma práxis de contemplar as diferenças. Apoiados na abordagem de Booth; Aisncow (2002), os autores supramencionados desenvolveram uma perspectiva sobre a "dimensão de construção de culturas", interrelativa à conceituação sobre educação inclusiva. Para Santiago; Akkari; Marques (2013, p. 104),

A dimensão de construção de culturas contribui na construção de uma comunidade e no estabe-

lecimento de valores inclusivos. Essa dimensão se refere as nossas crenças e representações; ao sentimento de acolhimento; a cooperação entre os alunos e os profissionais; aos encontros e circulação de informações entre os membros das comunidades locais com a escola.

Uma percepção sobre uma educação inclusiva implicada em sua dimensão sobre a construção de culturas e o estabelecimento de valores inclusivos, apresenta-se como a corrente de um elo que relaciona o reconhecimento do ser histórico enquanto agente do processo social.

A arqueologia pública, como instrumento para práticas educativas inclusivas, pode contribuir para a ruptura dos paradigmas homogeneizadores na construção de culturas da sociedade, desvelando a diversidade de materialidades culturais que se apresentam no contato do público com o sítio arqueológico, propiciando o reconhecimento das diversidades culturais a partir do questionamento do processo histórico e a identificação dos sujeitos na dinâmica social do mundo que os envolve.

A constituição do processo educativo de segregação social de caráter histórico apresenta-se nas grades curriculares, subvertendo contextos históricos e de formação social sob a retórica de exclusão do reconhecimento de sociedades pretéritas que habitavam o território nacional, no período da ocupação europeia, e categorizando a afrodescendência da população brasileira sob o estigma da escravidão.

Nesse sentido, o etnocentrismo da cultura europeia colonialista que dizimou a maioria étnica das antigas populações que habitaram o Brasil, antes de sua ocupação e escravizou sociedades africanas inteiras incluindo suas mulheres, crianças e lideranças políticas, desdobra-se sobre a face discriminatória e preconceituosa do aprendizado

de história nos currículos escolares, e, ainda, multiplicam afirmações deturpadas e que não se assentam em bases legítimas, como o descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral e a descendência negra tendo como origem a escravidão.

Desse modo, gera-se a inferiorização da cultura do outro, imposta pela colonização como estratégia de dominação política, econômica e social, hoje refletida na intolerância religiosa, no racismo e em todos os processos de segregação social e cultural.

Nesse pensamento, o patrimônio cultural, também, tem sido apropriado pela ótica de valorização do patrimônio histórico, que emblemata monumentos edificados cujas referências históricas são de origem colonialista. Ainda que, desde o ano 2000, tenha sido promulgado o Decreto nº 3.551, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, que incorporam os saberes tradicionais, suas práticas e modos de criação cultural que outras culturas, como a indígena e a africana, que constituem essa formação (GALLOIS, 2011), a atuação e documentação desses conhecimentos de natureza intangível, perpassam estudos e pesquisas aprofundadas para seu tombamento, muitas vezes suprimidas entre comunidades impactadas pelos empreendimentos e obras gigantescas que a emolduraram.

O que, ainda, parece mais comum, dentro da nossa sociedade, é mesmo a valorização do patrimônio histórico, da estética arquitetônica como referência emblemática do patrimônio cultural nacional. Não que essa valoração não seja importante, o é, porém, outros aspectos relevantes e tão desconhecidos devam ser considerados e incluídos na valorização do patrimônio cultural nacional.

3. Observando o passado no contexto arqueológico: A musealização *in situ* no Paço da Liberdade-Manaus (AM)

Tombado pela Lei Municipal nº 636, de 19 de dezembro de 1957, como patrimônio Cultural Edificado, o edifício Paço da Liberdade localiza-se no Centro Histórico de Manaus² e possui a particularidade de abrigar a somatória de tempos e referências anteriores à colonização europeia até o presente, reunindo elementos de significação cultural e etno-histórica da constituição social da capital.

A edificação histórica, datada de 1874, foi, originalmente, construída como sede do governo da Província, e erguida sob um dos mais importantes sítios arqueológicos da região, o Sítio Manaus, que abriga uma congruência de artefatos arqueológicos funerários e outros característicos de sítios-habitação, como panelas, alguidares, vasilhames de tamanhos diversos e uma variedade de vestígios que foram sobrepostos por esse conjunto arquitetônico da Manaus *Èpoque*, configurando-se, atualmente, em uma complexa estrutura pré-colonial e histórica.

Após a entrada do Programa Monumenta, do Ministério da Cultura, no Município de Manaus, em 2004, foi iniciado o processo de restauração do Paço da Liberdade, e em 2006, uma nova etapa se iniciava para a história da arqueologia no local. A revelação de artefatos funerários no subsolo de uma sala no interior do edifício emergiu um processo conturbado entre dirigentes locais e arqueólogos envolvidos na pesquisa.

As divergências metodológicas expuseram circunstâncias que se confrontavam, sem, contudo, chegarem a um consenso. A partir da intervenção do Ministério Pú-

² Perímetro urbano localizado no centro de Manaus, onde foi iniciada a colonização da cidade às margens do Rio Negro, delimitado e tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 2012.

blico (2008) e a entrada de nova diretoria da MANAUS-CULT - Fundação Municipal de Cultura e Arte, foi possível o desenvolvimento da ideia inicial do arqueólogo Eduardo Góes Neves, de manter os fragmentos das urnas funerárias no local.

Em 2009, uma nova etapa surgiu à luz de reflexões entre a equipe de arqueologia do Paço da Liberdade, coordenada pelos arqueólogos Marcus Vinicius de Miranda Corrêa e Carlos Xavier Netto, e a Superintendência Regional do IPHAN no Amazonas, para articulação de medidas que contemplassem as instituições e demais agentes envolvidos no processo, contribuindo para o alcance dos procedimentos metodológicos que, enfim, resultaram no desenvolvimento expográfico da arqueologia *in situ*, com a visualização dos artefatos provenientes da cultura material no local onde a pesquisa arqueológica encontrou e atuou no edifício.

A configuração estética da escavação desenvolvida no local procurou evidenciar o que a arqueologia classifica como cronologia estratigráfica do sítio, ou seja, a sobreposição de camadas de sedimento relacionados à temporalidade, da cultura material, em associação aos artefatos encontrados e destacados por uma iluminação intimista, com efeitos visuais de luz e sombra, envolvendo a leitura da arqueologia em simetria diacrônica com cultura material na contemporaneidade.

A partir de uma etnografia do fazer arqueológico no Paço da Liberdade, essa pesquisa se ancorou sobre as configurações entre a agência do material arqueológico e o desdobramento desse processo sobre os diferentes atores implicados no discurso local, e os paradigmas teóricos que os referenciam, e como o reflexo das ações debruçaram-se sobre a política de preservação do patrimônio cultural na cidade com a rede de relações que envolvem o contexto político cultural, buscando integrar visões de mundo, re-

presentadas nos discursos que se confrontaram sobre a arqueologia no Paço da Liberdade.

Uma hipótese que se articula sobre a perspectiva de múltiplas visões de mundo, interagindo no processo, é o resultado dessa expografia da arqueologia *in situ*, o que pressupõe um segundo questionamento: tempo e espaço coexistem a partir do nosso ponto de vista ou são expressões das representações do mundo em que vivemos? Sob essas interrogações, a análise sobre o paradigma da agência das coisas, objetos/artefatos, orienta-se a partir da agência relativa à cultura material arqueológica existente no local, atuando sobre as pessoas envolvidas no processo de restauração que as evidenciou, partindo dos pressupostos de Gell (1989), sobre a agência dos objetos.

Cabe, ainda, a agência da cultura material, no contexto enunciado, não se limitar ao trabalho arqueológico de musealização *in situ*. Retomando a trajetória da pesquisa arqueológica, na região, antes da produção da arqueologia *in situ* no interior do prédio entre 2008-2013, a evidencição de urnas funerárias na Praça Dom Pedro II, em frente ao Paço da Liberdade, no ano de 2003, desencadearam o caráter de agência sobre o movimento indígena da COIAB³, que passou a reivindicar o direito sobre as urnas funerárias, solicitando que as mesmas não fossem exumadas e permanecessem expostas no local em respeito aos ancestrais e às crenças dos povos indígenas.

As reivindicações realizadas pela COIAB, em 2003, não foram contempladas. Entretanto, no ano de 2007, com o prosseguimento de novas intervenções no interior do edifício por um programa de revitalização, e a ocorrência de outros artefatos funerários, abriu-se espaço para a intervenção do Ministério Público e o posicionamento do IPHAN-AM sobre uma metodologia arqueológica que contemplasse a musealização das urnas *in situ*, seguindo a vi-

³ Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.

são sobre os artefatos que a COIAB, noutro tempo, havia sugerido. De acordo com as intencionalidades apresentadas, cabe ainda a pergunta: que mecanismo, possibilitou o despertar dos atores envolvidos no discurso das políticas culturais e o próprio movimento indígena a interagir no processo de construção desse fazer arqueológico e sobre as políticas de preservação do patrimônio cultural?

Para Gell (1989), agência é um fenômeno de ação social, que pode ser atribuído, tanto a pessoas, quanto a objetos e animais, como uma espécie de força emanada ou espírito gerador de consequências que podem ter partida, em uma hipótese holográfica, de quaisquer elementos constituintes do universo social, que possam refletir em uma perspectiva individual o espírito humano agente. Segundo Gell (1998:17);

Animais e objetos materiais podem ter espíritos e intenções atribuídos a eles, mas estes serão sempre em algum sentido residual, espíritos humanos, e de fato, somente um deles, o nosso próprio... Nós só conhecemos nosso próprio eu em algum tipo de contexto social.

Nesse aspecto, a observação de múltiplas atuações da agência do material arqueológico sobre as pessoas, nesse contexto, parte da hipótese de uma agência dos artefatos funerários sobre o movimento indígena, que, por sua vez, foi agente de transformação de uma política de preservação do patrimônio cultural que se estabeleceu a partir de suas reivindicações. Desse ponto de vista, abro espaço para concepção sobre agência dos objetos, ou a percepção sobre como eles atuam, interagindo no contexto social e influenciando relações humanas e não humanas.

A teoria sobre agência dos objetos foi desenvolvida e apresentada, pela primeira vez, por Alfred Gell em seu livro póstumo, lançado em 1988, *Art and Agency*, que de-

safiou antropólogos a pensarem sobre antropologia da arte com base na dinâmica e circulação social dos objetos, subvertendo a lógica da estética convencional sobre a concepção de arte, e expressando uma forma de se pensar objetos ou observá-los da mesma forma como é feita a observação participante entre indivíduos, ou seja, considerando a perspectiva de alteridade com os objetos enquanto pessoas, e incentivando o desenvolvimento de experiências a partir de suas etnografias, a observação sobre a interatividade social que os envolve e suas formas de circulação como prerrogativa para testar a hipótese sobre a agência dos mesmos, (GELL,1998).

Pensando a relação sincronia e diacronia entre antropologia e arqueologia, considero duas variáveis infinitamente percorridas desde os primeiros passos das ciências em termos genéricos: tempo e espaço. É quase senso comum que uma das teorias mais impressionantes sobre esses dois fatores advenha da física quântica de Einstein e sua Teoria da Relatividade, que desencadeou uma vertente de interpretações que, também, relacionam-se a outras disciplinas: tempo e espaço são relativos e estão profundamente conectados. Para as duas disciplinas, antropologia e arqueologia, esses dois princípios, também, configuram-se entrelaçados, como uma "arqueologia do presente" (SILVA, 2009, p. 135).

Cenas políticas, também, relacionam-se a propostas de espacialidades e a forma como a apropriação desses espaços culturais integram modelos políticos e econômicos de atuação do estado sobre a sociedade. Para Calderipe (2014), as exportações de modelos arquitetônicos instalados no processo de colonização integram, "estratégias pautadas por interesses econômicos, políticos e culturais, que podem ser pensadas a partir de um modelo de processo civilizatório elaborado pelas elites locais numa ruptura com outras tradições". Nessa continuidade, os conflitos de

interesses convergem para um questionamento apontado na tese de Ortolan, 2006, p. 05: A participação indígena nas esferas públicas governamentais de atuação tem permitido a articulação entre os distintos sistemas de significados ou tem mantido o domínio hierárquico do sistema não indígena?

4. Considerações finais

Contudo, cabe ressaltar que a musealização arqueológica *in situ* não se conclui como instrumental único a ser utilizado para que sejam desenvolvidos programas socio-educativos sob uma perspectiva inclusiva. A indicação do Ministério Público, em 2008, para que fosse destinada uma ala do edifício que deveria abrigar o Museu da Cidade, resguardando e valorizando a história indígena regional, a partir de pesquisas antropológicas e arqueológicas, até o momento, não foi efetivada. Além do espaço que fora destinada a essa proposta museológica da arqueologia, finalizada pela equipe técnica em dezembro de 2012, não foram incluídos mais espaços ou outras abordagens museológicas que contemplassem as solicitações do Ministério Público.

A área, ainda, mantém no local o painel de referência do trabalho arqueológico de musealização *in situ*, exposto desde a primeira apresentação ao público visitante, cuja abordagem aponta as expectativas do trabalho arqueológico referentes ao desenvolvimento da proposta expositiva presente naquele espaço da edificação. A musealização da arqueologia *in situ* caracteriza-se nesse sentido, como contribuição para o desenvolvimento de outros formatos expográficos que viessem a compor o espaço destinado à etnografia e arqueologia. O próprio painel exposto na sala sinaliza sobre essa proposta, como apontado em algumas linhas. (CORRÊA; IRIBARREM, 2012).

Ainda que o contexto arqueológico original do sítio tenha sido perturbado em função dos procedimentos e escavações necessárias para o estabelecimento dos alicerces da edificação o objetivo fundamental dessa musealização é atender ao caráter social que a arqueologia pretende através do enfoque cultural proporcionando amplitude de conhecimentos à população em relação as suas raízes e identidade

É ainda intenção fomentar a curiosidade quanto aos fragmentos de memória existente nos vestígios cerâmicos e suas origens étnicas, assim como a história impregnada na construção do conjunto arquitetônico que fornecem elementos contundentes para educação patrimonial e ações culturais que possam beneficiar a sociedade.

É incomum obter um contexto ideal para o desenvolvimento de um projeto que alcance uma perspectiva cultural a partir do ambiente *in situ*. Nessa condição o complexo paisagístico e arquitetônico do Paço da Liberdade contém a qualificação necessária para o desenvolvimento desse projeto socioambiental por seu caráter histórico e pré-colonial, possuindo em seu interior vestígios remanescentes de sociedades pretéritas que constituem em seu aspecto simbólico a representatividade ancestral das populações amazônicas.

A abordagem exposta nesse painel demonstra a expectativa do trabalho para a abertura de outras atividades e práticas de museologia que correspondam à inclusão sobre a diversidade cultural encontrando-se exposta no próprio subsolo do local. Por outro lado, as substituições no governo municipal, característica das mudanças políticas, alteraram essa proposta. As trocas das equipes de trabalho e outros profissionais com diferentes concepções compõem o quadro técnico que, atualmente, gerencia esse espaço museológico.

No espaço museológico do edifício, de um modo geral, poucas coisas foram acrescentadas, com exposição de poucos móveis do período histórico que fizeram parte das administrações municipais que ocuparam, anteriormente, a edificação, sem, entretanto, conterem as explicitações e contextualizações pertinentes, que situem os artefatos e objetos históricos em seu tempo e origem socioculturais.

Há um painel na entrada do museu com explicações específicas sobre a fase histórica do edifício, com uma frase aludindo à presença do antigo cemitério indígena no subsolo do local. Existem outras salas destinadas a exposições permanentes de artes plásticas, e o salão principal, que dá acesso aos compartimentos-salas laterais. É preenchido por exposições diferenciadas, em geral, relacionadas às artes plásticas e fotografias. O edifício possui, ainda, salas fechadas ou preenchidas por setores administrativos institucionais.

Possivelmente os financiamentos para a concretização das práticas acordadas relativas ao Museu da Cidade ainda não foram disponibilizados. As políticas públicas e culturais, de prioridade, socioeducativas parecem sempre ocupar patamares inferiores na hierarquia verticalizada de valores promovidos pela política cultural da região. Os espaços dos grandes eventos que movimentam massas surpreendentes encabeçam a lista dos incentivos, patrocínios e financiamentos públicos, em detrimento dos projetos e programas que relacionam a cultura aos processos sociais de educação e cidadania. Nada parece reproduzir melhor essa condição que a frase citada por Rotman e Castells (2007, p.77), ancorados na perspectiva de Ocho Gautier (2001) "O problema em definitivo é de justiça social e cultural".

A identificação e apropriação desse patrimônio são de caráter distintivo para a constituição da cidadania emancipatória. Nesse aspecto, a proposta para uma educação inclusiva entra em foco para o fortalecimento do processo

de aprendizado, na busca do sentido da “assunção” cultural e singular, que considera as distinções humanas, valoriza e caracteriza a individualidade dos seres sociais. Assim, também, buscamos nos apropriar do que foi deixado na história por Freire (1996, p. 41).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

A integralidade de se assumir implica em compromisso de compreender a realidade que se apresenta, e é possível que, por esse motivo, tão complexo seja. Como uma prática de alteridade a assunção de si mesmo é como um reflexo do indivíduo que se enxerga no outro, e, a partir da compreensão desse outro diverso, o indivíduo, enquanto ser social, encontra em si mesmo sua parte diversa. Encontrando sua parte diversa em muitas outras partes diversas no mundo social, reúne em si essa diversidade. Respeita-a. Assume-a.

Referências

- BASTOS, Rossano Lopes. *Preservação, Arqueologia, e Representações Sociais: uma proposta de Arqueologia Social para o Brasil*. Erechim, RS: Habilis, 2007.
- BEZERRA DE ALMEIDA, Márcia. O público e o Patrimônio arqueológico: reflexões para arqueologia pública no Brasil. *Habitus*. Goiânia, v. 1, n.2, p. 275-295, jul-dez, 2003.
- BEZERRA, Marcia. As moedas dos índios: um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico

para os moradores da Vila de Joanes, ilha de Marajó, Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 57-70, jan.-abr. 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *Index para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M. P. Santos]

CALDERIPE. Márcia Regina. Os estudos socioespaciais e a antropologia contemporânea: trajetórias, diálogos e cooperação. *29ª Reunião Brasileira de Antropologia: diálogos antropológicos expandindo fronteiras*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

CARVALHO, Aline Vieira; FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. *As possibilidades da Arqueologia Pública*. 2009. Disponível em: www.historiaehistoria.com.br/materia. Acesso em: 23 out 2013.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA.-COIAB. *Coiab solicita intervenção do Ministério Público federal para garantir a proteção a urnas funerárias descobertas no centro de Manaus*. Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia. Manaus 25 de setembro de 2003. Disponível em: www.coiab.com.br/jornal. Acesso em: 04 mar 2004.

CORRÊA, Marcus Vinicius de Miranda; IRIBARREM, Camila Garcia: Texto impresso em painel expositivo da sala de musealização arqueológica *in situ* do Paço da Liberdade - Manaus -AM. Manaus, 2012.

CORRÊA, Marcus Vinicius de Miranda; NETTO, Carlos Xavier de Azevedo. *Procedimentos para Continuidade dos Trabalhos Arqueológicos na Restauração do PAÇO DA LIBERDADE*. Relatório técnico encaminhado ao IPHAN-AM Fundação Municipal de Turismo-Manaustur. Manaus. 2008

- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de Conhecimento: Metodologia científica no caminho*. Habermas. 6. ed. RJ: Tempo Brasileiro. 2004. (Biblioteca Tempo Universitário; 96)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção leitura).
- FUNARI, Pedro Paulo A. & GONZÁLEZ, Érika M. Ro-brahn. Ética, Capitalismo e Arqueologia Pública no Brasil. In: *Dossiê Patrimônio Histórico*. HISTÓRIA. São Paulo, 27 (2): 2008.
- FUNARI, P. P. de A. Public Archaeology from a latin American perspective. In: *Public Archaeology*, n.º. 1, 2001 (pp. 239-243).
- GALLOIS, Dominique Tilkin. *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas*. São Paulo: Iepé, 2011.
- GELL, Alfred. *Art and Agency: an anthropological theory*. Oxford University Press. New York, United States, 1998.
- HISTÓRIA DE MANAUS está debaixo do solo. *A crítica*. Manaus, 09 de Julho de 2003. P. c7.
- IGUALDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003/ [coordenadoras Ana Lúcia Silva e Souza e Camila Croso]. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.
- ÍNDIOS reivindicam praça. *Diário do Amazonas*. Manaus. 28 de agosto de 2003. p.2.
- MANAUS (AM). Compromisso de Ajustamento de Conduta. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN; Município de Manaus; Fundação Mu-

nicipal de Turismo. Diário Oficial de Manaus nº 1.883. Quinta feira, 17 de janeiro de 2008.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Edições 70, Lisboa, Portugal, 2011.

OCHOA GAUTIER, A. M. "El Patrimonio Intangible en un mundo globalizado: De que memoria estamos hablando?". In: *Memórias, Identidades e Imaginários Sociais*. Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, 2001 (pp.11- 17).

ORTOLAN, Maria Helena. *Rumos do Movimento Indígena no Brasil Contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari*. Campinas, SP, 2006. Tese. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas

ROTMAN, Mônica; CASTELLS, Alicia Norma González de. *Patrimônio e Cultura: Processos de politização, mercantilização e construção de identidades*. Associação Brasileira de Antropologia. Blumenau: Nova Letra, 2007.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco: *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Carlos Augusto da. *A dinâmica do uso da terra nos locais onde há sítios arqueológicos: o caso da comunidade cai n'água, Manaquiri-AM*. Manaus, 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, Fabíola Andréa. *Etnoarqueologia: uma perspectiva arqueológica para o estudo da cultura material*. MÉTIS: história & cultura – v. 8, n. 16, p. 121-139, jul. /dez. 2009.

- SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia: Educação Patrimonial: Perspectivas e dilemas. In: *Antropologia e Patrimônio Cultural: Diálogos e desafios contemporâneos*. Associação Brasileira de Antropologia. Blumenau: Nova Letra, 2007.
- SIMÕES, Mário F. 1974. Contribuição à Arqueologia dos Arredores do Baixo Rio Negro. In: *Programa Nacional de Pesquisa Arqueológica*. Resultados Preliminares do 5.º ano, 1969-70. Pub. Avulsas. Museu do Pará Emílio Goeldi Belém, 26: 165-188 il.
- ZANETTINI et al. Projeto Arqueourbs: Forte São José da Barra do Rio Negro e Adjacências – Caderno Técnico. Secretaria de Estado e Cultura. Governo do Amazonas. Manaus. 2002.

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
– Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!	Tua jangada afoita enfune o pano!
Soa o clarim que a tua glória conta!	Vento feliz conduza a vela ousada;
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta	Que importa que teu barco seja um nada,
Em clarão que seduz!	Na vastidão do oceano,
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro	Se, à proa, vão heróis e marinheiros
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!	E vão, no peito, corações guerreiros?!
Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!	Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Chuvas de prata rolem das estrelas...	Porque esse chão que embebe a água dos rios
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,	Há de florar em messes, nos estios
Ressoe a voz dos ninhos...	Em bosques, pelas águas!
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos	Selvas e rios, serras e florestas
Rubros, o sangue ardente dos escravos!	Brotem do solo em rumorosas festas!
Seja o teu verbo a voz do coração,	Abra-se ao vento o teu pendão natal,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!	Sobre as revoltas águas dos teus mares!
Ruja teu peito em luta contra a morte,	E, desfaldando, diga aos céus e aos ares
Acordando a amplidão.	A vitória imortal!
Peito que deu alívio a quem sofria	Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi o sol iluminando o dia!	E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!

**Mesa Diretora
2017-2018**

Deputado José Albuquerque
Presidente

Deputado Tin Gomes
1º Vice-Presidente

Deputado Manoel Duca
2º Vice-Presidente

Deputado Audic Mota
1º Secretário

Deputado João Jaime
2º Secretário

Deputado Júlio César Filho
3º Secretário

Deputada Augusta Brito
4ª Secretária



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ**

Inesp

Thiago Campêlo Nogueira

Presidente

Gráfica do Inesp

Ernandes do Carmo

Coordenador

Cleomarcio Alves (Marcio), Francisco de Moura,

Hadson França e João Alfredo

Equipe Gráfica

Aurenir Lopes e Tiago Casal

Equipe de Produção Braille

Carol Molfese e Mário Giffoni

Equipe de Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)

Equipe de Design Gráfico

Lúcia Maria Jacó Rocha e Vânia Monteiro Soares Rios

Equipe de Revisão

Site: www.al.ce.gov.br/inesp

E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701

Fax: (85) 3277-3707



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Av. Desembargador Moreira 2807,

Dionísio Torres, CEP 60170-900, Fortaleza, Ceará,

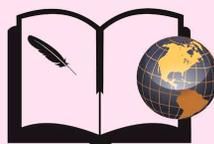
Site: www.al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-2500

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará