

Apresentação do Dossiê “Anarquismo: teorias, abordagens e problemas”

Thiago Lemos Silva
Editor do Dossiê

Durante muito tempo, os/as anarquistas foram tratados/as pela historiografia nacional e internacional sob o signo da suspeição. Vistos/as como tipos antropológicos que encarnavam a manifestação ideológica de uma consciência pequeno-burguesa, típica de um estágio pré-industrial do capitalismo, seus/suas militantes teriam sido incapazes de colaborar na formação de um proletariado uniforme e homogêneo, apto para fazer frente ao caráter excludente e elitista da política praticada pelas classes dominantes ao longo dos séculos XIX e XX.

Como desdobramento disso, inferiam que a derrota da estratégia de ação direta, tal como preconizavam os/as anarquistas, era uma consequência “natural” e “previsível” em face da “evolução” da história política das sociedades capitalistas, tais como o desenvolvimento da indústria; a Revolução Russa de 1917, a criação dos Partidos Comunistas; e, o mais importante, a intervenção cada vez mais crescente do Estado na questão social por meio da adoção de uma legislação trabalhista. A conclusão lógica a ser deduzida desse raciocínio era a de que o anarquismo constituía um capítulo ultrapassado da história da classe proletária internacional, cuja memória não mereceria sequer ser preservada e transmitida para as gerações vindouras.

Essa situação começaria a mudar somente por volta de 1980. A partir da referida década, passamos a assistir a um vigoroso processo de transformação – em escala planetária – dessa mesma historiografia que parecia não conseguir mais dar repostas satisfatórias para captar o fazer-se do anarquismo. Graças aos aportes trazidos pela História Social Renovada com Edward Palmer Thompson e a Nova História Cultural com Michel Foucault, foi possível (re) abrir esse importante capítulo de nossa história política, promovendo uma (re) leitura acerca dos movimentos operários de orientação libertária.

Distanciando-se do determinismo monocausal, cujo efeito foi a cristalização de um modelo de classe operária “visivelmente alienígena” ou “absolutamente teórico”, o “sonhar libertário”, na feliz expressão de Cristina Hebling Campos, deixa de ser visto como pretensamente deveria ser e passa a ser visto como realmente foi, apresentado na sua virtual positividade. Logo, a estratégia de ação direta, resultado do enraizamento e duração da influência anarquista, é apreendida como uma resposta inventiva e criativa por parte dos trabalhadores e trabalhadoras para resistir contra as investidas micro e macroscópicas do poder na sociedade burguesa onde quer que apareçam, propondo a autogestão das fábricas, o amor livre, a pedagogia libertária, entre inúmeros outros aspectos.

Nesse sentido, este dossiê busca apresentar o anarquismo na sua pluralidade, trazendo à tona os diferentes contextos espaciais (Brasil, Argentina, Portugal, França, Rússia e Espanha) e temporais (século XIX e XX) nos quais seus contornos teóricos são delineados e desenvolvidos; discutir métodos de investigação histórica a partir de

diferentes prismas: história dos conceitos, classe, gênero, biografia, memória, esquecimento... e, por fim, levantar problemáticas no que concerne alguns lugares cristalizados na historiografia quanto ao seu caráter supostamente eurocêntrico, branco e masculino.

O anarquismo em Proudhon: uma introdução¹

Anarchism in Proudhon: an introduction

Munis Pedro Alves

Mestre em História pela UFU e professor do Instituto Federal do Amapá.
E-mail: munhoz.munis@gmail.com

Resumo: De caráter introdutório, o texto que se segue pretende apresentar e descrever os principais conceitos do filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon, conforme sua relação com a corrente político-filosófica anarquista no século 19. Sete partes compõem o trabalho, sendo que a primeira estabelece uma justificativa de estudo do anarquismo de acordo com sua contemporaneidade; a segunda desenvolve uma introdução abordando partes da trajetória biográfica de Proudhon e as demais partes apresentam conceitos da filosofia proudhoniana relacionada ao anarquismo, a partir de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Proudhon. Anarquismo. Mutualismo. Federalismo.

Abstract: Of an introductory character, this text intends to present and to describe the main concepts of the French philosopher Pierre-Joseph Proudhon, according to its relation with the anarchist political-philosophical current in the 19th century. Seven parts compose the work, and the first establishes a justification for studying anarchism according to its contemporaneity; the second one develops an introduction addressing parts of Proudhon's biographical trajectory and the other parts present concepts of the Proudhonian philosophy related to the anarchism, from a bibliographical review.

Keywords: Proudhon. Anarchism. Mutualism. Federalism.

I.

A despeito da acusação de possuir uma fragilidade teórica desde seu berço histórico, o anarquismo mostra-se cada vez mais atual, contemporâneo², pois a cada dia ficam nítidos os sinais de uma era de crise ou, melhor dizendo, de esgotamento da representação política.

Para alguns pensadores, essa fase trata-se tão somente da constatação de uma fratura, agora exposta, entre palavras e coisas. A ideia de democracia, cuja natureza deveria ser a de “um governo do povo, pelo povo e para o povo”, não faz sentido nenhum no modelo liberal de exercício da cidadania; em que muitos têm pouca ou

¹ Texto escrito a partir da palestra proferida em 24 de março de 2018, no UNIPAM, durante o “Curso de Introdução ao Anarquismo”. A parte verdadeiramente importante do mesmo, exposição dos conceitos de Proudhon, condensa as discussões do “Curso Livre de Anarquismo”, ocorrido entre 2010 e 2011, na Universidade Federal de Uberlândia. Por isso menciono e agradeço seus principais participantes: Thiago Lemos, Marcelo Silva e Fabrício Monteiro. Deste último, inclusive, recuperei e sintetizei ideias centrais de um capítulo de livro mencionado nas referências.

² Um contemporâneo, aos moldes de G. Agamben, ao mesmo tempo anacrônico, como quem lança luz do passado, possibilita visibilidade às trevas do presente.

nenhuma voz, enquanto poucos gritam as regras aos quatro ventos. Para outros, a pluralidade de viventes não possui nenhuma força diante da aliança Estado-mercado. Segundo o filósofo Jacques Rancière (1996, p. 367), ironicamente, após a vitória do autointitulado “mundo livre” contra a “ditadura soviética” no final do século 20, a democracia representativa foi tomada pela ideia da necessidade econômica e hoje está naturalizada. Não há mais decisões políticas. Em entrevistas e debates, “vossas excelências” repetem e repetem que é preciso atender aos ditames do mercado. Os cálculos políticos são utilizados, no máximo, para descobrir quais medidas irão satisfazer esse ente. E, assim, representantes eleitos pelo povo se intitulam não mais “políticos”, porém “gestores”, estranhamente, é como que um elogio, uma propaganda a eles mesmos.

Diante da invasão do mercado sobre a política, não somente esta é esvaziada de sua potência deliberativa e transformadora, como também a própria arena de eleições representativas se torna mercadológica. Apagam-se as diferenças entre cidadão e consumidor. No Brasil, principalmente, as eleições são um espetáculo regado a muito dinheiro, público e/ou oriundo de um manancial de *lobbies*. Além do fundo partidário, que beneficia os partidos mais ricos e indissociáveis ao *establishment*, as doações de empresas interessadas em benefícios fiscais e contratos estatais são jorradadas aos candidatos e partidos com maior chance de vitória eleitoral, independentemente da cor de sua bandeira. Compra-se tempo de televisão, carros de som, cavaletes nas ruas, pessoas segurando bandeiras e, principalmente, o apoio de lideranças locais e ultimamente influenciadores de opiniões, de pastores a donos de empresas. Sem “investimento”, ninguém é eleito no Brasil.

Com a máquina se retroalimentando continuamente, pipocam na mídia escândalos de corrupção e inúmeros casos de patrimonialismo. Por sua vez, aumenta o descrédito da população com a representação política e o resultado vem aparecendo nas urnas eleitorais. Em nosso país, o número de abstenções, votos em branco ou nulos foi de 27,7% nas eleições presidenciais de 2014, subindo para 32,5% nas eleições municipais de 2016. A tendência para o cenário institucional é o aumento de tais números e, infelizmente, o surgimento de candidatos que, ao massagear os preconceitos e alçar pautas moralistas e conservadoras, se enunciam antissistema e, portanto, apresentam-se como salvadores.

Pelo mundo, os sinais mais ressonantes de esgotamento da representação política vieram como ressaca da crise imobiliária de 2008, nos EUA, que atingiu o mundo todo. Mais uma vez, após a eminente falência de vários bancos, o Estado foi chamado para resolver os problemas do capital, ficando a conta nas costas dos cidadãos comuns. Então, sobretudo a partir de 2011, surgiram várias manifestações em diferentes pontos do planeta. Um destes, o movimento *Occupy*, eclodiu primeiro em Wall Street e depois se espalhou por diversos lugares do globo, cujo principal símbolo era a frase “Somos os 99%”, em referência à concentração de riqueza nas mãos de menos de 1% de pessoas no mundo. Embora a consequência visível tenha sido o aumento de desemprego e a carestia de gêneros alimentares, o impasse subcutâneo, como aponta o cientista político Henrique Carneiro, está no desejo de alternativas políticas organizadas (cf. HARVEY, 2012).

Por todos esses motivos e outros mais, vide experiências recentes de construção de sociedades autogeridas, como, por exemplo, a partir das guerrilheiras de Rojava no Curdistão e dos zapatistas no México, penso que o anarquismo mostra sua importância como inspiração ao futuro, devendo nós, contemporâneos, ao menos ler e apreender o que escreveram homens e mulheres, desde o século 19, sonhadores de uma sociedade mais justa e democrática.

Neste artigo, apresento algumas das perspectivas de uma dessas pessoas, Pierre-Joseph Proudhon. O texto que se segue será uma introdução a seu pensamento e seus principais conceitos.

II.

Pierre-Joseph Proudhon nasceu na cidade de Besançon na França, em 1809. Ao contrário de boa parte dos intelectuais notórios da época, Proudhon era filho de família pobre. Seu pai foi cervejeiro e tanoeiro, sua mãe, cozinheira. O próprio pensador trabalhou como tipógrafo, serviço que lhe aproximou da leitura de jornais e livros, e cursou filosofia graças a uma bolsa de estudos (PRÉPOSIET, 2007). Tornando-se filósofo, Proudhon contribuiu para diversos jornais, se envolvendo em questões sociais em um período de intensa efervescência política na Europa. É sob suas palavras que será formulada a tríade de críticas que lançarão os fundamentos basilares do anarquismo: contra o Estado, o capital e a Igreja.³ Assim pode-se ler em suas *Confissões de um revolucionário*:

³ Nesse sentido, cabe um adendo importante antes de prosseguirmos. Há pouco tempo, tem virado moda, entre alguns pesquisadores e militantes do anarquismo no Brasil, uma determinada aversão a trabalhos intelectuais cujos objetos são aspectos teóricos de filósofos anarquistas ou que escrevem a história do anarquismo conforme as ideias do que intitularam “grandes nomes” da filosofia anarquista: Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Malatesta etc. Segundo essa concepção, tal constructo narrativo seria uma contradição com a noção social do anarquismo, pois as ideias ácratas teriam brotado de um coletivo, e não de indivíduos. Ora, parece-me por demais estreita essa compreensão de individualidade, como se os indivíduos, sejam intelectuais ou não, fossem como ilhas solitárias de onde emanam a razão. É necessário considerar que, ao utilizar um nome e priorizar a especificidade das ideias de um sujeito individual, não se quer dizer que o pensador retirou isso do vazio ou de uma genialidade *ex machina*, trata-se somente do cuidado em não se cometer indigência intelectual, porque é sabido a qualquer pesquisador de ciências humanas que todo o ser humano, preenchido de cultura e detentor de *logos*, está permeado pelas experiências e pelos aprendizados com e a partir de outros seres humanos. Espanta-me não termos superado a dicotomia entre sociedade e individualidade, sobretudo quem estuda e se interessa pelo anarquismo; pois apagar as individualidades em prol da sociedade ou, como se queira, de um coletivo, não se assemelha a propostas anarquistas, muito pelo contrário. Em meu entendimento, o que tiveram esses pensadores do século 19 foi a capacidade de traduzir de forma intelectualmente sofisticada sobre o agradável e o desagradável, o melhor e o pior, o justo e o injusto, na experiência histórica de homens e mulheres, que sofreram e sofrem mais do que outros o efeito do exercício dos poderes sobre suas vidas. No entanto, isso sem se desfazer do que pensavam os próprios intelectuais, como indivíduos autônomos, em suas diferenças para com os demais de sua época e sociedade. De certa maneira, ler seus livros, estudar e compreender seus escritos é a possibilidade material que temos de acesso a tais ideias e acontecimentos.

o capital, que sobre o terreno político equivale ao governo, tem por sinônimo em religião o catolicismo. A ideia econômica do capital, a política do governo ou da autoridade e a ideia teológica da Igreja são três ideias idênticas e diferentemente religadas; combater uma delas é atacar todas as outras, como o sabem o hoje todos os filósofos. O que o capital faz ao trabalho e o Estado à liberdade, a Igreja, de seu lado, o faz ao espírito. Essa trindade do absolutismo é tão funesta na prática quanto na filosofia. Para oprimir com eficácia o povo é preciso acorrentar temporariamente seu corpo, sua vontade e sua razão (PROUDHON, *apud* NETTLAU, 2008, p. 75).

Outros pensadores, como Mikhail Bakunin e Piotr Kropotkin, se utilizarão amplamente do legado intelectual deixado por Proudhon, seja modificando ou ampliando seus dizeres e suas propostas. O filósofo francês também participou das Revoluções de 1848 (também chamada de Primavera dos Povos), embora, inicialmente, fosse contra, haja vista que não nutria fé em transformações políticas abruptas, preferindo as mudanças graduais econômicas e sociais. No período da Assembleia Constituinte na França, durante o Governo Provisório de 1848, Proudhon foi eleito a deputado. Uma experiência terrível que teria sido, segundo escreveu dez anos mais tarde, “efeito de um equívoco por parte do povo” (PROUDHON, 2008, p. 55). Apresentou um projeto político que legislava sobre o fim da propriedade privada-capitalista e sua substituição pela posse para usufruto. Foi derrotado por 691 votos a dois.

A passagem de Proudhon pelo sistema representativo apenas confirmou aquilo de que desconfiava, era impossível transformar a sociedade de dentro do Estado. Lá, passou a ser conhecido por seus colegas e adversários como o “homem-terror”. Seu mandato durou poucos meses. Foi destituído e perseguido. Acusado de conspirar contra os poderes constituídos, sobretudo após escrever que o rei Luís Napoleão pretendia escravizar o povo, foi preso duas vezes e exilado. Já em liberdade, o convidaram para participar da fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores. Porém sua vida terminou antes disso, falecendo em janeiro de 1865. Ao futuro, deixou livros e inúmeros textos, alguns traduzidos para o português, como *O que é a propriedade?* (1840), *Filosofia da miséria* (1846) e *Do princípio federativo* (1863), dos quais, entre outros, extraio os conceitos apresentados neste trabalho.

III.

O primeiro conceito a ser apresentado aqui é exatamente o de “anarquia”. Isso porque Pierre-Joseph Proudhon, na obra *O que é a propriedade?*, se declara anarquista. Escreve (1975, p. 234-235):

Que forma de governo vamos preferir?

– Eh! Poderia perguntar, sem dúvida, um dos meus leitores mais novos: você é um republicano.

– Republicano sim; mas essa palavra nada especifica. *Res publica* é a coisa pública; ora, quem quer que queira a coisa pública, sob qualquer forma de governo que seja, pode se dizer republicano. Os reis também são republicanos.

- Pois bem! Você é democrata?
- Não! O quê? Seria você um monarquista?
- Não.
- Constitucionalista?
- Deus me livre.
- Então é aristocrata?
- Absolutamente nada.
- Gostaria de um governo misto?
- Ainda menos.
- Então o que você é?
- **Sou anarquista.**
- Estou a lhe ouvir: ah, isso é uma sátira; está dizendo isso ao governo.
- De maneira nenhuma: você acaba de ouvir a minha profissão de fé séria e maduramente refletida. Ainda assim, muito amigo da ordem, sou, no sentido forte do termo, um anarquista.

Ninguém havia expressado tal coisa antes. Até o momento o epíteto de “anarquista” possuía uma acepção somente negativa, utilizada para acusar algum adversário político mais à esquerda. Durante o processo de Revolução Francesa, a partir de 1789, os girondinos, por exemplo, chamavam os mais radicais ou *enragés* de anarquistas (WOODCOCK, 2007, p. 7). O que Proudhon irá fazer nessa passagem é habilitar positivamente esse adjetivo, ligando-o à natureza e à razão. Conforme a filosofia de Proudhon, o autoritarismo é a desordem, “a anarquia é a ordem”. A ausência de intervenção externa, artificial e autoritária é pressuposto para a organização, a paz e a justiça. A torção que o filósofo de Besançon fará com tal palavra será interessantíssima. Isso porque “anarquia” descenderia em sua origem grega da palavra *arkhé*. Para os gregos antigos, *arkhé* é o princípio que governa, portanto, *arkhé* precedida pelo vernáculo de negação “an” (*anarkhé*) seria, logicamente, a ausência de um princípio que governa. Ou seja, para Proudhon, é justamente o contrário. Existe, sim, um princípio que governa, uma ordem natural, mas esta é paradoxalmente a anarquia (cf. ALVES, 2013).

A despeito de sua declaração, Proudhon não dará continuidade em seus escritos à elaboração teórica da anarquia, ficando, posteriormente, conhecidos seus seguidores por “mutualistas”. O título “anarquista” atribuído a pessoas, organizações, movimentos e escritos apenas aparecerá tempos após sua morte e muito em função da acusação de Marx e Engels aos coletivistas revolucionários durante a AIT, seguida da expulsão de Bakunin e Guillaume, bem como dos escritos ainda mais tardios de Kropotkin, Reclus e outros. No entanto, já é possível perceber a complexidade que abarcará o pensamento e os conceitos do filósofo de Besançon, que formarão sua concepção ácrata.

IV.

Para alguns estudiosos de Proudhon, sua maneira filosófica de raciocinar é debitária de uma leitura muito particular do mais célebre filósofo alemão do período, Georg Hegel. A partir da compreensão da dialética hegeliana, o francês teria formulado um sistema diferente, a dialética serial. “Compreendi que, para adquirir o

entendimento das revoluções sociais, a primeira coisa a fazer era construir a série inteira de suas antinomias, o sistema de suas contradições”, escreve Proudhon (2008, p. 32). Para melhor apreensão de sua ideia, necessário é apresentarmos resumidamente a dialética de Hegel.

Pode se dizer que a dialética é uma maneira de refletir sobre o mundo que busca assemelhar-se à realidade material e sensível e cujo pressuposto teórico é o de que o real e as coisas (a natureza, os seres, a cultura, o próprio pensamento) estão em constante movimento, transformação e mudança. Trata-se de uma assunção sobre a ontologia da realidade. A dialética se opõe, portanto, à metafísica pré-socrática, segundo a qual existe uma essência imodificável em cada coisa. Conforme a concepção dialética da realidade há um princípio de contradição em cada ente (sua negação), ou seja, o agente de transformação do “ser” está contido nele próprio e se manifestará de acordo com o tempo. Didaticamente, para o esquema hegeliano, em primeiro está a “afirmação”, a coisa em si, em segundo momento vem a “negação”, o vir a ser, por último a “negação da negação”, a coisa para si. Imaginemos uma semente, sua negação será a flor e a negação da negação, o fruto. Tese, antítese e síntese. Na dinâmica de Hegel, o velho é destruído por esse exercício de contradição e dá lugar ao novo (cf. KONDER, 1991). Entretanto, a dialética na filosofia de Proudhon será diferente.

Conforme apontado por outros trabalhos (AVELINO, 2012; BORBA, 2008; MONTEIRO, 2014), Proudhon utiliza como método de análise a dialética serial, sob a qual não haverá destruição, porém, equilíbrio e coexistência dos opostos. Assim, a síntese, segundo o filósofo anarquista, não será final, mas contratual. “Sempre concluo pela necessidade de um acordo, conciliação ou síntese”, escreve (2008, p. 33). Anterior a tempo e espaço, a série é uma abstração, uma possibilidade para a linguagem captar categorias antitéticas da realidade. Um exemplo comumente citado, segundo a dialética serial proudhoniana, seria a pilha elétrica. Esta possui lados opostos que, em contato e equilíbrio, produzem energia, contudo não deixam de existir após tal produção. Levando as categorias para o campo social, teríamos, em primeiro, a propriedade (posse/pequena propriedade), em segundo, a comunidade (associação/mutualidade) e, por último, a liberdade; ou liberdade e autoridade, em contrato, que produziriam o federalismo. Interessante observar que Proudhon é um “revolucionário conservador”. Busca transformar sem abolir.

V.

Nesse sentido, ao apontar, por exemplo, que a propriedade apresentaria dialeticamente, no mínimo, uma série de dois aspectos, negativo e positivo, não há a pretensão de suprimi-la, como gostariam os comunistas, porém objetiva-se engendrar um acordo viável aos exercícios de liberdade. A partir dessa concepção, poderíamos supor, portanto, que a filosofia proudhoniana em nada se dissocia do liberalismo quando disserta a respeito da propriedade. Suposição incorreta seria, pois o filósofo anarquista rejeita a possibilidade de extrair capital ou lucro de uma dada propriedade a partir do trabalho alheio. Assim como aparece em David Ricardo e, posteriormente, em Marx, a filosofia proudhoniana compreende o trabalho como o único gerador de riqueza.

Em sua obra *O que é a propriedade?*, Proudhon lança a máxima segundo a qual “a propriedade é um roubo”. Isso porque a origem primitiva da mesma era comunal (pensemos aqui nas terras), podendo ser utilizada por todos a fim de garantir a sobrevivência e, entretanto, posteriormente, foi usurpada, dando origem à desigualdade entre os homens – assim como expusera Rousseau, no século 18. Ademais, somente haveria justiça em uma sociedade cujo princípio é a propriedade, caso a mesma fosse estendida a todos, porque, dessa forma, garantiria condições iguais a seus membros, correspondendo, assim, à correta aceção de associação. Diferentemente dos anarquistas-comunistas, o anarquismo em Proudhon admite a propriedade, mas especificamente em seu formato de “posse”, isto é, para usufruto e a partir da qual o indivíduo desenvolveria seu trabalho para adquirir o sustento. “A propriedade é um roubo; a prosperidade é uma liberdade: estas duas proposições são igualmente demonstradas e subsistem uma ao lado da outra no *Sistema de contradições*”, escreve o autor, mencionando uma de suas obras (2008, p. 33). E continua:

a propriedade, considerada no conjunto das instituições sociais, tem por assim dizer duas contas abertas: uma é a dos bens que ela obtém, e que decorrem diretamente de sua essência; a outra é a dos inconvenientes que ela produz, dos gastos que ela ocasiona e que se seguem, como os bens, também diretamente de sua natureza.

[...]

Na propriedade, como em todos os elementos econômicos, o mal ou o abuso é inseparável do bem, exatamente como na contabilidade por partidas dobradas o dever é inseparável do haver. Um engendra necessariamente o outro. Quer suprimir o abuso da propriedade é destruí-la; da mesma maneira que suprimir um artigo do débito de uma conta é destruí-lo no crédito. Tudo o que é possível fazer contra os abusos ou inconvenientes da propriedade é fundi-la, sintetizar, organizar ou equilibrar com um elemento contrário que seja frente a ela o que o credor é frente ao devedor, o acionista frente ao comanditado etc. (de tal será, por exemplo, a comunidade); de tal sorte que, sem que os dois princípios se alterem ou se destruam mutuamente, o bem de um cubra o mal do outro, como num balanço, as partes, após estarem reciprocamente liquidadas, conduzem a um resultado final, que é ou perda total ou benefício total (PROUDHON, 2008, p. 34).

Além de instituir condição de igualdade entre os indivíduos associados, a propriedade também cumpriria a função de contrabalancear o poder do Estado ou da autoridade/comunidade. Segundo Proudhon, em uma sociedade sem propriedade/posse individual, da qual todos os pertences fossem de um coletivo abstrato, haveria subjugação do indivíduo, espoliação das individualidades, ditadura da voz majoritária.

A partir do exposto, fica clara a oposição radical de Proudhon a um comunismo de tipo estatista ou a qualquer ditadura provisória ou contínua (seja ela “do proletariado” ou não) e, ao mesmo tempo, a tentativa de construção de uma espécie de socialismo libertário, o mutualismo. Isto é, ao defender a liberdade individual, o autor, apesar disso, não advogará que os indivíduos vivam isolados, como mônadas. É justamente o inverso. Conforme exposto pelo historiador Fabrício Monteiro (2014, p.

31) sobre o pensador de Besançon, os seres humanos são naturalmente sociáveis, inclinados à associação. Contudo, como já observamos, apenas é possível haver associação entre iguais. Assim, não faria sentido algum uma associação entre homens e animais, tampouco entre homem e Deus. Entre estes há uma disparidade natural irreparável.

VI.

Para melhor compreendermos o pensamento de Proudhon, exponho sua hipotética história da civilização, sintetizada em Monteiro (2014, p. 32-33). Esta, para fins de raciocínio filosófico, possui esquematicamente três passos. O primeiro passo civilizador viria com a Comunidade. Esta, portadora do signo da autoridade, poderia estar aqui representada pelo comunismo ou pela monarquia. Importa saber que, nesse momento, prevalece uma força centralizadora (seja de um coletivo, seja emanada por um líder) sobre as partes, indivíduos, membros, súditos, como queiram. Assim escreve:

a comunidade é opressão e servidão. O homem quer na verdade se submeter à lei do dever, servir sua pátria, obsequiar seus amigos, mas ele quer trabalhar naquilo que lhe agrada, quando lhe agrada, tanto quanto lhe agrada; ele quer dispor de suas horas, obedecer somente à necessidade, escolher seus amigos, suas diversões, sua disciplina; prestar serviço por satisfação, não por ordem; sacrificar-se por egoísmo e não por uma obrigação servil. A comunidade é essencialmente contrária ao livre exercício de nossas faculdades, a nossos pendores mais nobres, nossos sentimentos mais íntimos... (PROUDHON, 2008, p. 25).

Com a comunidade, o dogma da autoridade é, por sua vez, justificado conforme (ou está calcado em alguns pilares): a) perversidade da natureza humana; b) desigualdade essencial das condições; c) perpetuação do antagonismo; d) inevitabilidade da miséria; e) necessidade de governo, obediência, resignação e fé. O leitor identificado com o socialismo poderia estranhar que Proudhon disponha o comunismo lado a lado à monarquia. E aqui, embora esteja sendo considerado o chamado “comunismo primitivo” dos primórdios da civilização humana, o filósofo anarquista assevera que, com o passar do tempo, todo o governo “comunista” se aliaria à classe dos mais ricos. Profético?

A civilização, em seu segundo passo histórico, seria apresentada à Liberdade. Transportando os elementos da individualidade, a liberdade travaria um embate dialético com a autoridade da Comunidade. É desse momento que nasce a racionalidade elaborada, diferenciando os seres humanos, em conjunto, dos demais animais de sua ordem de seres vivos. Conforme vimos na dialética serial de Proudhon, não se pretende a extirpação de um dos contrários. Dessa maneira, não significa, nesse estágio, o fim da autoridade, mas seu reordenamento, um equilíbrio. Isso porque

a Autoridade e a Liberdade são tão antigas no mundo como a raça humana: nascem conosco, e perpetuam-se em cada um de nós. Notemos apenas uma coisa, a que poucos leitores atentariam: estes dois princípios forma, por assim dizer, um par cujos termos, indissolivelmente ligados um ao outro, são contudo irreduzíveis um ao outro e permanecem, independentemente do que façamos, em luta

perpétua. A Autoridade supõe igualmente uma Liberdade que a reconheça ou a negue; a liberdade por seu lado, no sentido político do termo, supõe igualmente uma autoridade que lide com ela, a reprima ou a tolere. Suprima-se uma das duas, a outra não faz mais sentido: a autoridade, sem uma liberdade que discuta, resista ou se submeta, é uma palavra vã; a liberdade, sem uma autoridade que a equilibre, é um contrassenso (PROUDHON, 2001, p. 46).

No terceiro passo, desfecho provisório e síntese parcial, um acordo de formação da anarquia. Nesse ponto, temos o retorno da propriedade transformada, inicialmente geradora de injustiças e desigualdades, agora sinônimo de “concretização social da liberdade” (cf. MONTEIRO, 2014, p. 37). Para isso, como exposto, é necessário que todos a possuam. É possível dizer que o mecanismo de regência social e econômica dessa sociedade, sob a anarquia, seria o mutualismo. Significa que, em vez da exploração do homem sobre o homem, as relações comerciais seriam mediatizadas pela reciprocidade e fraternidade. Não se acabaria o mercado, porém o preço de um produto não mais visaria retirar vantagem sobre o comprador, sendo as trocas justas ou equivalentes. É esse o ponto de chegada da revolução social e econômica proposta por Proudhon.

VII.

A viabilidade política dessa forma de organização social seguiria as bases do federalismo. Quem diz federação, diz pacto, contrato, tratado, aliança, enfim, convenção em que as partes se obrigam recíproca e igualmente. Por acreditar que “a constituição da sociedade é essencialmente progressiva”, a filosofia proudhoniana considera que seu “destino não pode concretizar senão em um sistema onde a hierarquia governamental, em lugar de assentar sobre o topo, seja estabelecida francamente sobre a sua base, quer dizer, no sistema federativo” (PROUDHON, 2001, p. 101-102). Ou seja, substitui-se a centralização dos poderes incrustados em um Estado ou governo, pelas associações entre indivíduos, proprietários, comunas, bairros, cidades etc. de baixo para cima. Trata-se de um ordenamento que visa suprimir ao máximo a necessidade de açambarcadores, atravessadores, enfim, terceiros. A federação seria uma resposta à unicidade da sociedade e multiplicidade dos indivíduos e grupos. Proudhon, por exemplo, não confia no contrato social defendido por Rousseau e outros pensadores. Isso porque o quinhão de liberdade que o indivíduo deveria, em tese, alienar a um terceiro, o Estado, para garantir sua segurança, poria em risco todo o resto. Ademais, sobre o pacto pressuposto,

você, caro leitor, já assinou o contrato social? É essa ficção denunciada por Proudhon, para quem o contrato deve ser “individualmente consentido, assinado com suas próprias mãos, por todos que dele participam”.

[...] No federalismo de Proudhon há uma forma de contrato firmado entre os indivíduos, mas ele é concreto, não abstrato e universal como para Jean-Jacques Rousseau. Para sua efetividade, ele necessita, em síntese, sustentar-se na igualdade, liberdade e soberania da organização mutual (MONTEIRO, 2014, p. 40-50).

Quer dizer, coloca-se fim na forma de democracia representativa, em que, ao invés de escolhermos propostas ou projetos, depositamos nossa confiança, nas urnas, em uma pessoa. Delegamos nossos anseios e interesses a esta. Não raro ficamos continuamente decepcionados com o desenvolvimento do “mandato”. Na perspectiva de Proudhon, esse estado de coisas se altera, pois devemos nós mesmos nos representarmos, formar organizações descentralizadas, sejam, por exemplo, assembleias de moradores de bairro, para discutirmos e deliberarmos sobre o que é melhor para o lugar onde vivemos e nossas vidas. Infelizmente, quando enunciamos tal cenário de mudança política na sociedade atual, soa como disparate. Colocamos mil empecilhos e nos acomodamos. Será que perdemos a capacidade de sonhar e de imaginar um futuro diferente?

Por fim, Proudhon aponta o elemento desencadeador para que a revolução social almejada se concretize: a razão. É necessário salientar que não é qualquer tipo de razão. Não está falando da racionalidade técnica ou de qualquer outra inteligência senão o esclarecimento. Pois o filósofo de Besançon é também herdeiro do Iluminismo. Semelhante como ocorre na filosofia de Kant, a razão seria responsável por possibilitar a autonomia, “saída” do ser humano de sua condição de “menoridade”, sob a qual é dependente de um senhor. Razão e revolta somam-se. O crepúsculo da autoridade sobre os seres humanos relaciona-se, por fim, com o uso da razão/esclarecimento e do desejo de um justo governo, em que cada um seria soberano de si mesmo. Nas palavras de Proudhon (1975, p. 239): “anarquia, ausência de senhor, de soberano, tal é a forma de governo que nos aproximamos todos os dias”, sim, à medida que a sociedade fica mais esclarecida.

Referências

- ALVES, M.P. O elogio da anarquia em “O que é a propriedade?” de Proudhon: apontamentos para a discussão conceitual do anarquismo. *Revista Urutágua*, n. 27, p. 15-21, nov. 2012/abr. 2013.
- AVELINO, N. Estudos anarquistas e teoria política: entre Proudhon e Foucault. *Política & Trabalho*, Revista de Ciências Sociais, n. 36, p. 187-206, abr. 2012.
- BORBA, J.R.A. *Relativismo e ceticismo na dialética serial de Proudhon*. 2008. 544 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- HARVEY, D. *et al. Occupy*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- KONDER, Leandro. *Hegel: a razão quase enlouquecida*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- MONTEIRO, F.P. Pierre-Joseph Proudhon: críticas ao Estado e propostas de transformação social. In: MATEUS, J.G.F.; ATAÍDES, M.A.M. (orgs.). *A destruição do leviatã: críticas anarquistas ao Estado*. São Paulo: Faísca, 2014, p. 25-63.

NETTLAU, M. *História da anarquia: das origens ao anarco-comunismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

PRÉPOSIET, J. *História do anarquismo*. Coimbra: Edições 70, 2007.

PROUDHON, P-J. *O que é a propriedade?* Trad. Marília Caeiro. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *A propriedade é um roubo*. Seleção e notas: Daniel Guérin. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. *Do princípio federativo*. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário, 2001.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras/ Brasília: Ministério da Cultura/ Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

WOODCOCK, G. *História das ideias e dos movimentos anarquistas - v.1: a ideia*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

Clemência Jacquinet e o ensino de história na Escola Moderna de Barcelona

Clemência Jacquinet and the teaching of history at the Modern School of Barcelona

Rodrigo Rosa da Silva

Doutor em Educação. Atualmente é Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais (GPEL).
E-mail: rodrigo.rosa.silva@ufsc.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar o livro de Clemência Jacquinet, *Compendio de Historia Universal*, editado pela editora *Publicaciones de la Escuela Moderna* e utilizado pela Escola Moderna de Barcelona (1901-1906), fundada pelo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), com o auxílio de diversos colaboradores. Pretende-se identificar as influências anarquistas de sua abordagem histórica e a referência ao geógrafo anarquista Piotr Kropotkin.

Palavras-chave: Educação anarquista. Ensino de história. Livros escolares.

Abstract: The present work has the objective of analyzing the book by Clemência Jacquinet, Compendium of *Universal History*, edited by the publisher Publications of the Modern School, and used by the Modern School of Barcelona (1901-1906), founded by the Catalan Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), with the help of several collaborators. It is intended to identify the anarchist influences of his historical approach and the reference to the anarchist geographer Piotr Kropotkin.

Keywords: Anarchist education. History teaching. School books.

Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) foi o fundador e diretor da Escola Moderna de Barcelona (1901-1906), projeto educativo vinculado às práticas operárias e libertárias de renovação da educação. Após seu fuzilamento, por ordem do estado espanhol e da igreja católica, sua influência multiplicou-se e a proposta de um ensino racionalista difundiu-se pelo mundo. A grande maioria dos estudos sobre a Escola Moderna de Barcelona e sobre Ferrer adotou uma abordagem histórica. Pere Solà (1978) e Buenaventura Delgado (1978) destacam-se por se dedicarem a interpretar alguns aspectos pedagógicos experimentados na escola. São ainda mais raras pesquisas que se dedicaram a compreender o papel que outras pessoas exerceram na edificação da escola racionalista, ainda mais quando se trata de professoras e mulheres que estiveram à frente das práticas pedagógicas libertárias. Nota-se também que uma das maiores dificuldades para implantação e manutenção da escola foi dispor de professores capazes e dispostos a enfrentar a batalha e levar à prática suas ideias. Uma das primeiras pessoas a se juntar a Ferrer foi a educadora francesa Clemência

Jacquinet, que ele conheceu pessoalmente em seu exílio em Paris durante as aulas de espanhol que ministrava na sede da loja maçônica do Grande Oriente. Jacquinet foi acusada pelas autoridades espanholas de ser anarquista e ateia e de haver sido expulsa do Egito. Na verdade, ela lecionou por muitos anos em uma escola do distrito de Sakha e havia ido para o Cairo com seu patrão, pois era também professora particular. Meses depois, a escola em que trabalhava foi fechada por falta de recursos, obrigando-a a retornar à Europa. Em meio a conflitos pessoais, Jacquinet aceita o convite de Ferrer e assume a direção pedagógica da escola. Archer a considera, “em certo sentido, anarquista” e “no mesmo sentido em que o era Ferrer” (ARCHER, 2010, p. 65-66, tradução nossa). Mesmo assim, após alguns anos, as tensões e discordâncias entre ambos se agudizam e Clemência deixa Barcelona para viver na França. Posteriormente, tece algumas críticas a Ferrer por meio de conferências e artigos em jornais.

Procuramos, no presente ensaio, destacar parte da enorme contribuição de Clemência Jacquinet à construção do projeto de ensino racionalista. Em que pese ter exercido a função central de “coordenadora pedagógica” da escola durante os primeiros anos de funcionamento, fato apontado mas não aprofundado pela maior parte dos estudos sobre a Escola Moderna, pouco ou nada se fala de sua produção teórica no campo da história e do ensino de história, assim como sua visão essencialmente anarquista da experiência humana. Felizes exceções são os dedicados trabalhos de Luciana Eliza dos Santos (2014) e de José Damiro de Moraes (2013)¹. Destacamos também os grandes achados de Oscar Segarra sobre a biografia de Jacquinet e sua relação com Ferrer e outros militantes envolvidos com a Escola Moderna, incluindo seu foco principal de investigação, Pablo Picasso, que o levou a desvendar novos dados e documentos sobre a pedagoga francesa².

Jacquinet, além de ter sido “responsável pela base teórica que subsidiaria o trabalho pedagógico da Escola Moderna” (SANTOS, 2014, p. 90), foi autora de uma série de artigos de formação, destinados aos professores, publicados nas páginas do Boletín de la Escuela Moderna. Rousseau, Rabelais e Spencer são alguns dos educadores apresentados por Clemência aos leitores na série *Estudios Pedagógicos* do periódico. A sua atuação tanto no campo educacional como na produção de estudos históricos destaca a transdisciplinaridade de sua prática científica. Destacaremos o livro de sua autoria utilizado pela Escola Moderna de Barcelona: o *Compendio de Historia Universal*. Para isso, cabe analisarmos brevemente o projeto editorial de Ferrer e a intenção política de tal empreitada.

Publicaciones de la Escuela Moderna

Muitos dos críticos mais virulentos, em geral católicos, direitistas e

¹ Além de referências às pesquisas de Santos (2014) e Moraes (2013), tomaremos como base para o presente texto trechos de capítulo revisto e ampliado de nossa Tese de Doutorado (SILVA, 2013).

² Ver tradução de entrevista com Oscar Segarra, publicada pela Agência de Notícias Anarquistas: Disponível em: <<https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2012/03/13/espanha-picasso-anarquista/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

conservadores, acusam Ferrer de uma série de atos – de fato e de pensamento – baseando-se concretamente na análise dos livros publicados pela editorial da Escola Moderna. Portanto, o caráter pedagógico se funde e se complementa com as ideais políticas e os métodos científicos contidos nas folhas cerradas das encadernações de capas vermelhas que ganharam vida entre 1901 e 1906. Esse aspecto político e educativo é próprio de qualquer proposta pedagógica. Educadores, legisladores, cientistas e militantes carregam junto de si e em todas suas ações – sejam elas na vida pública ou privada, na escola ou no trabalho – sua concepção de mundo que se traduz numa determinada crença política. A neutralidade no campo político não existe, assim como não existe no campo educacional. É nesse sentido que os livros da Escola Moderna refletem essa postura política de um grupo de intelectuais e trabalhadores preocupados com a renovação pedagógica e de uma rede de cientistas que se encontravam em suas respectivas áreas de conhecimento.

Entre os trabalhos sobre a vida e a obra de Ferrer que se produziu na academia nos anos 1970, encontramos o livro de Buenaventura Delgado (1978). Delgado dedica parte de seu trabalho à análise dos livros da Escola Moderna, buscando, basicamente, provar que Ferrer executou nada mais do que doutrinação política radical entre as crianças, tomando como exemplo os conteúdos antimilitaristas, anticlericais e preocupados com as questões sociais que afligiam os trabalhadores da época. Elenca um rol de citações, para ele absurdas por seu radicalismo dirigido a crianças. Ao contrário da obra de Delgado, podemos afirmar que, para uma análise das *Publicaciones de la Escuela Moderna*, a tese de doutorado de Pascual Velázquez Vicente (2009) trata com rigor o projeto complementar à sala de aula, concretizado pela edição dos livros que seriam utilizados tanto pela escola de Barcelona como por outras tantas escolas racionalistas ao redor do mundo. Vicente dedica-se ao exame minucioso de cada obra em seu conteúdo e materialidade, em seus mais profundos aspectos – edição, papel, cor e textura da capa, imagens, autores citados, números de edições, tiragem, conteúdo etc.

Em 1901, Ferrer lançou sua empreitada gráfica com grandes tiragens e custo acessível à maioria dos trabalhadores, direcionando-se para a edição de livros considerados de cunho político e de leitura de compromisso que se tornaria efervescente nos anos 1920 e 1930 em toda a Espanha. Vicente e Viñao (2010), baseados em uma interpretação quanto ao surgimento de um mercado editorial espanhol “de avanzada”, imprimem o papel primordial da *Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna* na história do livro e da leitura de obras revolucionárias ou sediciosas, como classificou Robert Darnton (1992).

Destaca-se também o trabalho de Nora Muro (2009), pois debruça-se sobre os métodos de ensino na Escola Moderna e propõe um estudo desde uma perspectiva estritamente pedagógica. Para isso, dedica-se também à análise dos livros de estudos e leituras utilizados na educação de crianças e adultos. Porém, suas conclusões divergem em muitos aspectos da de Delgado (1978). A autora reconstrói, assim, em parte, o currículo escolar colocado em prática na Escola Moderna entre os anos de 1901 e 1906. Uma de suas principais fontes são os diversos números do *Boletín de la Escuela Moderna*, publicação mensal editada a partir de sua inauguração, por meio da qual Ferrer e Clemência Jacquinet, diretora da escola entre 1901 e 1904, expõem, para os pais, estudantes, professores e apoiadores, as propostas e os resultados alcançados a cada

trimestre. Mas a centralidade do estudo está na análise dos “manuais escolares” utilizados no ensino racionalista e as suas especificidades frente aos manuais comumente utilizados nas escolas tradicionais espanholas.

Entre os principais instrumentos para a concretização de qualquer projeto político-pedagógico estão os livros didáticos, paradidáticos ou de orientação para os professores adotados por uma instituição. Segundo Alain Choppin, há muita dificuldade em determinar a natureza de livros didáticos, por conta dos conteúdos diversos e nem sempre uniformes, caracterizando-se por diferentes estilos de organização e linguagem. Todos os livros didáticos, segundo Choppin, oscilam entre dois objetivos de difícil equação: por um lado, produzem uma exposição de dados objetivos e conteúdos relacionados à aprendizagem e, por outro, a difusão de valores e visões de mundo de seus autores ou instituições. Choppin (1998, p. 185) afirma: “o manual, que constitui a elaboração concreta dos objetivos de aprendizagem, flutua necessariamente entre duas funções: veicular uma ideologia, um sistema de valores, ou então expor conhecimentos objetivos”. Entre a bibliografia acadêmica especializada há um consenso em relação à interpretação corrente nos estudos analisados por Choppin (2004) de que os livros escolares foram frequentemente utilizados como ferramentas de difusão de sentimentos patrióticos entre as crianças e a inculcação de uma atuação cívica dentro das leis estabelecidas, bem como forma de transmissão e consolidação de valores de uma sociedade ou instituição em dado momento histórico. Estudos apontam a utilização de tais obras pelos regimes totalitários e populistas como forma de doutrinação e dominação da população, em geral desqualificando e demonizando as dissidências políticas. Outro aspecto importante é que os estados nacionais logo perceberam o potencial dos livros escolares para a construção de uma identidade nacional, afirmando o pertencimento a uma nação, o compartilhamento de uma mesma história nacional. O livro didático vai apontar quais são, na visão dos estados e das instituições nacionais, os valores e comportamentos que devem ser exaltados em suas páginas. Para Alain Choppin, ele é um “instrumento privilegiado de construção de identidade” e é, em geral, “reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Portanto, podemos afirmar que os livros escolares são, em si, ferramentas políticas para além de seu uso estritamente pedagógico.

Entendemos que os livros didáticos carregam as posturas políticas de quem os produz e os historiadores da educação devem buscar, sempre que possível e ao máximo, desvelar as intenções com as quais tais obras foram colocadas nas mãos das crianças, pois

o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Nesse aspecto, Ferrer e seus colaboradores nunca esconderam suas intenções, muito menos omitiram os conflitos sociais e econômicos das páginas impressas pela editora da Escola Moderna. O público preferencial dos livros era, nos primeiros anos, as crianças. A partir de 1903, pode-se dizer que houve uma mudança em relação a quem se dirigiam os novos títulos. No prefácio escrito por Ferrer para *Origen del Cristianismo*, lemos:

apoiar esta composição circunstância importante de que nossos livros não se dirigem exclusivamente à infância, mas serve também para as escolas de adultos que por todas partes se criam por iniciativa de várias sociedades operárias, livrepensadoras, cooperativas, recreativas, círculos de estudos sociais e quantas agrupações progressivas e ilustradas existem e se formam, ansiosas de combater esse analfabetismo que sustenta a tradição e é naturalmente refratário ao progresso (*Origen del Cristianismo*, 1906, p. VI, tradução nossa).

O público não se restringia aos alunos e adultos em processo de alfabetização, mas abarcava também os professores e as outras escolas que pretendessem utilizar uma pedagogia renovada. Também se ofereciam envios dos livros ao exterior, ampliando, assim, ainda mais, o alcance que tais obras poderiam ter. Para Pascual Velázquez, a editora teria explorado dois âmbitos muito claros em busca de formar seu público e seus leitores, um “marco escolar” e um “espaço social”. O autor explica que no primeiro pretende colocar suas obras nas mãos das crianças e adultos, sejam alunos, professores, pais e mães de escolas livres e laicas e, no âmbito social, que se chegasse aos ateneus operários, sindicatos, centros de estudos e cooperativas (VICENTE; VIÑAO, 2010).

Ou seja, também eram leituras de formação política para jovens e adultos. Mas a mudança mais significativa ocorre após os contatos de Ferrer com Élisée Reclus. Os livros da Escola Moderna passam a ter natureza e função diferentes das de um livro didático para crianças. A origem dessa visão nasce do episódio em que, diante da solicitação feita em carta pelo educador catalão para que produzisse um livro didático para as crianças da Escola Moderna, o eminente geógrafo e anarquista Élisée Reclus nega-se a cumprir tal tarefa. Ele argumenta ao colega que “não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias” e continua dizendo não conhecer “um só [livro] que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática” (RECLUS, 2011, p. 27). Afirma, ainda, que as crianças devem conhecer diretamente os fenômenos, a partir do contato com a Natureza, pela experiência e observação. Por fim, admite que livros científicos que sirvam de manual ou guia para os professores podem enriquecer o ensino. Então, o Compendio de Jacquinet insere-se nesse modelo de obras destinadas a subsidiar o trabalho dos professores, e não de formatar o ensino de estudantes baseado em métodos livrescos.

É possível identificar diversas referências, diretas ou indiretas, às teorias anarquistas e à produção científica e educacional de intelectuais e militantes adeptos das ideias ácratas nas obras publicadas por Ferrer. Referimo-nos, especialmente, aos conhecidos anarquistas Piotr Kropotkin (1842-1921) e Élisée Reclus (1830-1905), que são citados frequentemente. Mas também identificamos outros nomes por meio da análise

de uma seleção de livros editados pela *Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna*. Para William Heaford (*apud* ABBOTT, 1910, p. 41, tradução nossa), amigo e colaborador de Ferrer, os nomes dos autores dos livros publicados pela Escola Moderna, como Dr. Engerrand, Dr. Letourneau, Dr. Odon de Buen, entre outros, dão “uma ideia do valor e da autoridade das publicações que servem de base intelectual para a instrução dada nas escolas [racionalistas]”. Dedicaremos-nos, na próxima seção, a apresentar alguns aspectos centrais da obra de História editada pela Escola Moderna em 1901: o *Compendio de Historia Universal* de Clemência Jacquinet.

A Historia Universal numa perspectiva anarquista e “de baixo”: Jacquinet e Kropotkin

O primeiro livro editado pela *Publicaciones de la Escuela Moderna* foi justamente o de sua diretora, Clemência Jacquinet: *Compendio de Historia Universal*, uma obra em três volumes. Por ter sido uma figura fundamental na estruturação e na manutenção da escola, bem como a principal responsável por boa parte dos aportes essencialmente pedagógicos ao projeto, Jacquinet é muito citada em vários estudos sobre Ferrer e a Escola Moderna. Seu livro é analisado em termos de conteúdo por Nora Muro (2009), José Damiro de Moraes (2013) e Luciana Eliza dos Santos (2014). Vicente (2009) dedica-se aos detalhes materiais da edição do mesmo. Em 1914, a editora lusitana Guimarães e Cia. publicou uma tradução para o português, dentro da coleção Biblioteca de Educação Racional, compilando a obra em dois volumes³. Isso fez com que tivesse uma ampla difusão entre os anarquistas e livre-pensadores em Portugal e também no Brasil. Há evidências da circulação desses tomos e de outras obras de educação racionalista, a partir da análise de seções dos jornais operários brasileiros em que eram anunciados e recomendados (MORAES, 2013).

No prefácio, de sua autoria, a pedagoga e historiadora avisa de antemão aos professores quanto ao uso do *Compendio* com as crianças somente quando tenham inteligência e desenvolvimento o suficiente para compreender seu conteúdo e estabelece que “das classes preparatórias se aparte a história”, ou seja, que somente aos “cerca dos onze ou doze anos, quando os discípulos tenham adquirido a faculdade de observar, será então tempo de lhes falar dos homens que os precederam, preparando-lhes o caminho” (JACQUINET, 1914, p. 6). Nisso encontra-se de acordo com Ferrer e também com Paul Robin (1989) e Sébastien Faure (1989) e muitos outros educadores que destinavam a aprendizagem da história para quando as crianças entrassem na adolescência, quando não somente para os alunos de níveis superiores ou universitários (TOLSTOI, 2003). Jacquinet também estabelece sua perspectiva do que é - e do que deveria - ser a história na sua concepção e justifica a abordagem que escolheu para o seu livro. Primeiramente, identifica como era e como é a história em sua época:

Antigamente entendia-se por história o relato das guerras e a cronologia dos reis, relato que se reduzia à glorificação da força, a que se juntava oportunamente uma apologia religiosa; [...] Na nossa época [...] iniciou-se o método de dar a

³ Utilizaremos aqui a tradução portuguesa. Ver Jacquinet (1914).

preponderância à história da civilização, deixando apagada a história política. [...] Que se compreendeu, porém, sob o nome de história da civilização? Trata-se de expôr os esforços dos homens, de todos os homens, na sua marcha ascendente para um futuro melhor? Não. Limitam-se a mostrar o funcionamento e os diversos expedientes dos governos; a extensão do comércio, isto é, da exploração do homem pelo capital, da vassalagem do dinheiro; também se nos fala muito das elucubrações altamente fantásticas dos fundadores de religiões e a sua suposta ação benéfica na humanidade (JACQUINET, 1914, p. 5-6).

E segue propondo como a história deveria ser ou como ela pretende que ela seja, em seu livro:

Pela nossa parte compreendemos de muito diversa maneira a história da civilização: pegando nos homens à sua aparição sobre a terra, esforçamo-nos em reconstituir a vida real com todas as suas lutas, com todos os seus sofrimentos e progressos; também procuramos pôr a nu a maldade de todos os exploradores: guerreiros, legisladores, sacerdotes; e de todo conjunto de ludíbrios que sofrem os povos, os verdadeiros, os que trabalham [...] (Id., p. 6)

Jacquinet propõe um novo ponto de vista do fazer histórico: uma “história dos de baixo” ou dos “excluídos”, antecipando noções posteriormente desenvolvidas por historiadores contemporâneos como E. P. Thompson (1987; 2001) e Michele Perrot (1988). A anarquista e diretora da escola racionalista dizia que, nos livros de história de sua época, se fazia “a história dos guias dos povos” e “não dos povos em si mesmos” (JACQUINET, 1914, p. 6).

Para Jacquinet, a escola deve ser um espaço “de fraternidade universal, um penhor de paz para homens honrados e um motivo de terror e espanto para todos aqueles que intentarem avassalar seus irmãos” (Id., p. 6). E, ao final, faz recomendações ao jovem leitor e estudante da história universal:

[...] feliz de ti se tiveres energia para arrancar vítimas à opressão, partidários à mentira, segredos à natureza, e para converter porções do cristão vale de lágrimas em floridos vergéis onde pela paz e a ciência refulja a felicidade humana conciliada com a majestade da justiça e o esplendor da arte (JACQUINET, 1914b, p. 256-257).

Entre os poucos pensadores a que a autora se refere, estão clássicos como Rousseau, Voltaire, Diderot etc. Cita também nominalmente, com certo destaque, dois eminentes anarquistas que, como sabemos, exerceram enorme influência na mente de Francisco Ferrer e no projeto político-pedagógico da Escola Moderna: Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. No capítulo intitulado “O Parlamentarismo”, após analisar as concepções de república parlamentar com todas as implicações morais e políticas que ela carrega, podemos ler: “em duas palavras exprimiu Elíseo Reclus o mesmo pensamento: ‘Delegar o nosso poder é perdê-lo’”; e algumas linhas à frente que “o mesmo autor acrescenta: ‘Votar é aviltar-se’” (JACQUINET, 1914b, p. 222). São citações que se referem ao texto de Élisée Reclus. Uma leitura atenta ao texto indica que as páginas finais do capítulo reproduzem uma longa citação, constando, ao final, as

inicias “S.F.” (Id., p. 223). O estilo do texto e a abordagem libertária do tema nos faz levantar a possibilidade de ser uma referência a um texto do anarquista francês Sébastien Faure. E as referências anarquistas continuam no capítulo “A Questão Social”, tema que fecha a obra. Jacquinet faz uma declaração de fé anarquista a partir da análise do discurso inaugural do Congresso Operário de Barcelona de 1870, que tem como marco político a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores alguns anos antes. Apesar de sua extensão, faz-se necessário citá-la por completo, devido a sua importância para nossa argumentação em favor da influência anarquista no projeto e nos livros da Escola Moderna. Diz Jacquinet (1914b, p. 252-254):

ao mesmo tempo [que a organização dos trabalhadores na AIT], certos espíritos clarividentes e generosos davam ao socialismo uma orientação nova, uma base científica inquebrantável: fundaram a Sociologia ou ciência da vida social, investigaram, em primeiro lugar, qual a verdadeira posição do homem na natureza, e pelo estudo experimental das leis da vida geral chegaram a formular os princípios em que se deve firmar uma sociedade posta em harmonia com o grande todo que forma a parte.

A observação demonstrou a inconsistência de uma crença numa ordem rigorosamente estabelecida no universo por forças que existem fora da matéria, e, por conseguinte, proclamou a negação de um criador, de um deus, seja qual for.

Não existindo na natureza o princípio de vontade criadora, ou, por outra palavra, de autoridade, este não tem razão de ser na sociedade humana; nela só pode produzir a desordem, e, portanto, o sofrimento para todos.

Uma sociedade bem feita deve assentar na inteira liberdade de todos os seus membros, associando-se entre si consoante as suas necessidades e preferências, para todos gozarem de todos os bens postos em comum.

Esta organização social, simples e racionalmente concebida, foi apresentada pelos interessados inimigos de todo o progresso como sinônimo de desordem e de violência, abusando da ignorância popular e do seu próprio poder, o que constitui um crime de lesa-humanidade.

A ideia emancipadora, como todas as ideias novas e todos os progressos, lutou para abrir caminho; é perseguida por todos os governos, amaldiçoada por todos os exploradores, e, infelizmente, até repelida por muitos daqueles a quem há de redimir; mas o sangue dos seus mais valentes defensores dá os seus naturais frutos de entusiasmo, de saber e de convicção.

Esta ideia impõe-se tanto pela justiça que representa como destrói a injustiça que nega. Todos os homens sinceros, de qualquer filiação de pátria, de escola ou partido, prestam homenagem à sua elevação moral, e na luta entabulada batem em retirada opondo pobres argumentos, não de princípios nem de doutrina, mas de mesquinho oportunismo.

Entretanto os proletários, cada vez mais dignos, mais instruídos e mais bem organizados, até derrotam esse oportunismo, levando as teorias até o terreno dos fatos.

Nem a força pública, nem as masmorras, nem o tormento, nem os assassínios jurídicos prevalecem. E jamais prevalecerão, porque a violência nada pode contra a justiça.

Hoje, é certo o triunfo do ideal; só falta apressá-lo, e para isso basta que o proletariado robusteça a sua instrução, e repila a ignorância.

Quanto à educação, ela afirma que o trabalhador deve libertar-se da ignorância que a igreja e o Estado o submetem pelo catecismo ensinado nas escolas religiosas ou pelos valores que são inculcados nas crianças nas escolas do regime “parlamentar e democrático” com o “intuito de amoldar o homem futuro à fórmula de cidadão e patriota” (Id., p. 254). Ao que responde com energia:

não. Nem santo, nem cidadão. O primeiro conhecimento que convém adquirir é a ciência da natureza, isto é, a do meio em que se vive e de que se forma parte, a das íntimas relações que entre si unem todos os seres, a fim de compreender, como entendimento livre de toda a preocupação, o problema da vida e os fins verdadeiros da humanidade (Ibid.).

E, por fim, cita um trecho de uma obra do anarquista russo Piotr Kropotkin para “confirmar o nosso conceito do ideal” (Id., p. 255). Aqui referimo-nos ao livro *La Gran Revolución*, em que o autor traça uma interpretação *sui generis* sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais da Revolução Francesa de 1789. Kropotkin percebe, nesse episódio essencial do mundo ocidental, dois grandes movimentos, duas grandes ondas de lutas, estabelecidas em diferentes espaços e âmbitos da sociedade: uma primeira, jacobina, de ordem política, e uma segunda, popular, revolucionária (KROPOTKINE, s/db). O geógrafo anarquista analisa a reação política e religiosa que se sucedeu à Revolução, restabelecendo alguns domínios da Igreja e dos conservadores, porém sem mais alcançarem recobrar seu antigo poderio. Alguns dos novos princípios de liberdade penetraram definitivamente no tecido social. Porém, logo após a Revolução, que brandiu aos quatro ventos os princípios de *liberdade, igualdade e fraternidade*, “começou a lenta *evolução*, isto é, a paulatina transformação das instituições e a aplicação, na vida diária, dos princípios cardiais pregados na França nos períodos de 1789-1793” (KROPOTKINE, s/d, p. 23). Para Kropotkin, “essa gradual realização, pela via evolutiva, dos princípios que a tormenta revolucionária precedente aclamara, fôra reconhecida como uma lei geral de desenvolvimento das sociedades humanas” (Ibid.).

O autor chama atenção, em especial, para aspectos referentes à emancipação econômica e aos movimentos revolucionários que irromperam do povo, proclamando, em alto e bom som, que “soara a hora de cessar de ser uma palavra vã a Igualdade” e que era o momento de ela “entrar no domínio dos *atos concretos*” (KROPOTKINE, s/d, p. 24). Apesar de algumas conquistas em relação à diminuição da pobreza do povo, esse movimento de tendência libertária, na visão de Kropotkin, durou pouco, ou seja, até a reação burguesa em 1794. Desse episódio, surgiu um único autor que compreendeu de maneira racional as bases nas quais tais movimentos se assentavam e fez surgir, em 1793, uma obra que o “elevou à categoria de primeiro teórico do socialismo sem governo, isto é, do anarquismo” (Id., p. 25): Willian Godwin e o livro *Da Justiça Política e da sua Influência sobre a Moralidade*.

Posteriormente, tais ideias fundamentais foram desenvolvidas por Charles Fourier, um dos pioneiros do socialismo moderno, e por Saint Simon e Robert Owen, primeiros reformistas da era moderna, e estabelecidas como três diferentes escolas de

pensamento. Em meados dos anos 1840, surge Proudhon para reafirmar e avançar nos fundamentos do anarquismo como filosofia social e política. Mesmo admitindo que as bases científicas do socialismo em seus dois aspectos principais – governamental e antigovernamental – foram desenvolvidas nos primórdios do século XIX, sua fundação de fato se deu em 1864, com a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). E esse socialismo compreende que, para alcançar a realização de seus objetivos, é necessária uma revolução social no seu sentido exato e muito concreto: “o da reconstrução geral e imediata das bases da sociedade” (Id., p. 26). O pensador russo afirma o caráter essencialmente revolucionário e antigovernamental do socialismo e, ao referir-se às correntes estatistas na sociedade, escreve categoricamente:

quanto à centralização e ao culto da autoridade e da disciplina que a Humanidade deve principalmente à teocracia e à lei imperial romana, essa superestrutura de um passado obscuro, constituem restos atávicos conservados ainda por uma multidão de socialistas modernos que, por isso mesmo, ainda não atingiram o nível dos seus predecessores ingleses e franceses – Godwin e Proudhon (Ibid.).

Assim, acreditamos termos conseguido destacar o caráter diferencial da produção e interpretação histórica por parte de Clemência Jacquinet e Piotr Kropotkin (apoiados e difundidos por Francisco Ferrer y Guardia), ambos pensadores calcados essencialmente em uma perspectiva anarquista e em um método de olhar a realidade compromissada com as classes exploradas. A denúncia de toda e qualquer forma de dominação política e econômica da humanidade ao longo de sua história é, ao que parece, o objetivo central do fazer histórico dos anarquistas. Assim, podemos dizer que nos deparamos com uma história do povo, para o povo e pelo povo como ferramenta de luta de sua própria emancipação intelectual, política e econômica.

Apontamentos finais

A importância da Escola Moderna na constituição de uma reflexão crítica e científica na Espanha foi tão grande que, muitos anos depois, Federica Montseny (s/d, s/p, tradução nossa), expoente do anarquismo espanhol do século XX, declarou, durante um encontro em memória de Ferrer, que

a Escola Moderna encheu de escolas racionalistas os *pueblos* e cidades da Espanha. Iniciou uma obra editorial que introduziu entre os trabalhadores e sobretudo entre as crianças, concepções novas. Não se pode esquecer jamais que às edições da Escola Moderna se deve a tradução e impressão na Espanha de *El Hombre y la Tierra* de Reclus, e que Malato, Grave, Enrique Lluria e alguns dos grandes cientistas revolucionários foram divulgados na Espanha graças às edições da Escola Moderna.

Ao compreendermos a relação entre Francisco Ferrer y Guardia e Clemência Jacquinet, bem como com pensadores e cientistas anarquistas que o apoiaram, podemos traçar paralelos entre a prática pedagógica anarquista e as propostas políticas do anarquismo não só concretizadas na experiência escolar, mas também presente na

percepção libertária da História que destaca a História Política e a luta constante dos povos e da classe trabalhadora pelo fim da exploração e da dominação do homem pelo homem; almeja a abolição do Estado e da igreja; e atua com vistas à organização da sociedade a partir do apoio mútuo, do federalismo e da autogestão. Aqui, é inevitável a referência às seminais obras de Reclus, *A Evolução, a Revolução e o Ideal Anarquista* (2002) e *La Gran Revolución* (s/db), de Piotr Kropotkin, lançado em versão castelhana também pela Escola Moderna.

Acreditamos, por fim, que ainda há a necessidade de um estudo que insira a obra de Jacquinet no contexto historiográfico mais amplo de sua época, que estabeleça os diálogos possíveis com outras correntes que propunham uma renovação pedagógica e que, também, imprima seu nome entre as mulheres educadoras e destaque seu papel de pioneira na construção e implementação da educação racionalista e anarquista. No presente estudo, limitamo-nos a apontar algumas das influências anarquistas no pensamento de Clemência Jacquinet que transparecem, a olhos vistos, nas páginas de sua *Historia Universal*. Sabemos que há muito ainda a desvendar, mas mantemos a esperança de que trabalhos futuros abordem novas questões ou reinterpretem fatos que por ventura continuam até o momento sem o devido aprofundamento.

Referências

ABBOT, Leonard D. (org.) *Francisco Ferrer: His Life, Work and Martyrdom*. New York: Francisco Ferrer Association, 1910.

ARCHER, William. *Vida, Proceso Y Muerte De Francisco Ferrer Guardia*. Barcelona: Tusquets, 2010.

CHOPPIN, Alain. *Os manuais escolares na França e a formação do cidadão*. Veritas, Porto Alegre, v.43, nº especial, 1998. p.185.

_____. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2016.

DARNTON, Robert. *Edição e sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DELGADO, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia*. Barcelona: CEAC, 1978.

FAURE, Sébastien. “La ruche (a colméia)”. In: MORIYÓN, F.G.(org). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

JACQUINET, Clemência. *História Universal – Vol.1*. Lisboa: Guimarães & Cia., 1914.

_____. *História Universal – Vol.2*. Lisboa: Guimarães & Cia., 1914b.

KROPOTKINE, Pedro. *Humanismo Libertário e a Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: Mundo Livre, s/d.

_____. *La Gran Revolucion*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, s/db.

MONTSENY, Federica. Intervención de Federica Montseny el día 9 de octubre de 1959 en el "Palais de la Mutualité" de París, Mitin celebrado en memoria de Ferrer y Guardia", s/d. Disponível em: <<http://centroestudioslibertarios.jimdo.com/francisco-ferrer-i-guardia>>. Acesso em: 11 maio 2016.

MORAES, José Damiro. 'Leitura que recomendamos - o que todos devem ler': impressos didáticos e ensino de História nas escolas anarquistas. In: *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v. 12, p. 45-58, 2013.

MURO, Nora. *La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*: Barcelona (1901-1906). Burgos: Editorial Gran Vía, 2009.

Origen del Cristianismo. Barcelona: Escuela Moderna, 1906.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

RECLUS, Élisée. *A Evolução, A Revolução e o Ideal Anarquista*. São Paulo: Imaginário, 2002.

_____. Carta a Francisco Ferrer y Guardia. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre Educação e Geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011.

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÓN, F.G.(org). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SANTOS, Luciana Eliza dos. *A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária*. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 2014.

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 2013.

SOLÀ, Pere. *Las escuelas racionalistas em Catalunya (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets, 1978.

_____. *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial, 1978.

TOLSTOI, León. *La Escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta Editor, 2003.

THOMPSON, E.P. *A Formação da Classe Operária Inglesa (3 Vols.)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As Peculiaridades dos Ingleses e outros escritos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VICENTE, Pascual Velázquez. *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. Tese de doutorado, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, 2009.

_____; VIÑAO, Antonio. Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). In: *Educació i Història*, Núm. 16, juliol-desembre, 2010, p. 79-104.

Periódico consultado

Boletín de La Escuela Moderna

O anticlericalismo e a luta feminina anarquista: *La Voz de la Mujer* como estudo de caso (Buenos Aires, 1896-1897)

El anticlericalismo y la lucha femenina anarquista: “La Voz de la Mujer” como estudio de caso (Buenos Aires, 1896-1897)

Ingrid Souza Ladeira de Souza

Mestranda em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (PPGH/UNIRIO). Bolsista Mestrado Nota 10 FAPERJ. Membro do Grupo de Estudos Libertários. (GEL/UNIRIO).
E-mail: ingridladeira@yahoo.com.br

Resumo: Este texto é parte da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da UNIRIO e que tem como proposta apresentar as origens do anticlericalismo no mundo e nas Américas e utilizar o periódico *La Voz de la Mujer* como estudo de caso, apresentando seus principais artigos sobre o tema e as críticas feitas pelas mulheres anarquistas à instituição Igreja. O periódico *La Voz de la Mujer* circulou em Buenos Aires entre os anos de 1896 e 1897, sendo esse o recorte espaço-temporal do texto. Os artigos que apresentam traços do anticlericalismo no periódico fazem parte de uma série de textos contestatórios que tinham por objetivo final o levante feminino em busca de sua própria emancipação.

Palavras-chave: Anticlericalismo. Mulheres. Argentina.

Resumen: Este texto es parte de la investigación de maestría que viene siendo desarrollada en Programa de Postgrado en Historia de UNIRIO y que tiene como propuesta presentar los orígenes del anticlericalismo en el mundo y en las Américas y utilizar el *La Voz de la Mujer* como estudio de caso, presentando sus principales artículos sobre el tema y las críticas de las mujeres anarquistas a la institución Iglesia. El periódico *La Voz de la Mujer* circuló en Buenos Aires entre los años 1896 y 1897, que es el recorte espacio-temporal del texto. Los artículos que presentan rasgos del anticlericalismo en el periódico forman parte de una serie de textos contestatarios que tenían por objetivo final el levantamiento femenino en busca de su propia emancipación.

Palabras clave: Anticlericalismo. Las mujeres. Argentina.

1 Introdução

O anarquismo vê a Igreja como parte da rede de exploração e opressão encabeçada pelo Estado e associada ao Capital, cujo objetivo era a repressão e a dominação das consciências femininas e masculinas. O objetivo de sua luta anticlerical era desmobilizar e desmoralizar o clero, o que significava criticar a moral burguesa que defendia a família, regulamentada pelo casamento civil e disciplinada pelo enlace religioso.

Negar Deus era negar a Igreja, era defender a autonomia da mulher no que se refere à escolha do companheiro e das práticas da sexualidade, optando ou não pela maternidade. Nessa perspectiva, o texto privilegia o combate que as articulistas do periódico *La Voz de la Mujer* empreenderam contra a tradição religiosa e o domínio das consciências exercidas pela Igreja. O periódico divulga contos que pretendiam desmoralizar a Igreja e seus agentes, alertando as mulheres sobre os perigos da religião, que nelas provocava completa ignorância e alienação.

A defesa do anticlericalismo faz parte do projeto social e revolucionário do periódico, deter a dominação das mentes implicava em seguir um caminho diferente da sociedade burguesa. Dominar as mentes fazia parte de um plano de sustentação da opressão contra as mulheres e contra os mais desfavorecidos, justamente os grupos sociais responsáveis pelo enriquecimento dos burgueses.

2 Breve perfil do periódico “La Voz de la Mujer”

O periódico *La Voz de la Mujer* surgiu com uma proposta social diferente dos demais periódicos que compunham o cenário da imprensa argentina na época, no que se refere tanto à grande imprensa quanto à imprensa operária. Embora outros periódicos trouxessem a questão da mulher para suas pautas, discutindo a situação social da mulher na época, o *La Voz de la Mujer* priorizava a mulher, ou seja, era um jornal redigido e organizado por mulheres e voltado para as mulheres. Todas as pautas do jornal estavam direcionadas para o processo de conscientização da mulher que, segundo as articulistas, nesse percurso, deixaria de ser apenas uma mulher e se transformaria na mulher libertária, disposta a lutar por sua emancipação.

O *La Voz de la Mujer* entrou em circulação no dia 08 de janeiro de 1896, quando lançou seu primeiro exemplar e encerrou suas atividades no dia 01 de janeiro de 1897. Foram nove exemplares, sendo o último exemplar (número 9) que se tem conhecimento publicado em 01 de janeiro de 1897. Há evidências que indicam que o exemplar de número nove não foi o último a circular. Segundo Juan Suriano, no livro *Anarquista: cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910* (2001), foram publicados dez exemplares, entretanto, o autor não indica a fonte da informação.

O projeto editor e administrativo ficou, inicialmente, por conta de Josefa M. R. Martinez, cuja confirmação da participação como redatora foi anunciada pelo periódico *El Perseguido* antes do lançamento oficial do *La Voz de la Mujer*. Uma pequena nota dizia:

se nos comunica la aparición de un nuevo periódico anarquista que llevará por título “La Voz de la Mujer” ¡Adelante compañeras!”

Su dirección es:

Calle Bolivar, 670. (*El Perseguido*, 8 dez. 1895, p. 4).

O nome de Josefa Calvo também aparece como uma das redadoras do periódico. Pepita Gherra (Guerra) também produziu sistematicamente conteúdos para a publicação, assumindo quase que toda autoria do jornal a partir do exemplar de número sete, sendo identificada como uma das redadoras. No seu corpo de

colaboradoras(es), aparecem uma série de nomes que, possivelmente, são pseudônimos: Carmem Lareva, Milna Nohemi, Luisa Violeta, Esther Buscaglia, Soledad Gustavo, Maria Muñoz, Rosario de Acuña são algumas das colaboradoras. Abreviaturas indicando letras iniciais de alguns nomes como J.C. e M. também aparecem assinando artigos. “Nomes de luta” femininos como Una Striratrice (Uma Passadeira) também são relacionados como colaboradoras(es).

Nesse quadro de colaboradoras(es), apenas um nome masculino surge, primeiro como Tulio El Bugués e depois como E. Heine. Trata-se do pseudônimo do poeta alemão Enrique Heine (Heinrich Heine), o qual foi uma das personalidades mais contraditórias do século XIX, cuja corrente literária seguida era o romantismo.

As libertárias foram influenciadas pelos pensamentos de Kropotkin, em sua ficha técnica o periódico se autointitula comunista-anárquico. Essa corrente foi sistematizada por Kropotkin em sua obra, destacando-se o livro *A Conquista do Pão*. O libertário italiano Errico Malatesta também foi um teórico e propagador importante da corrente.

A tiragem do periódico variava entre 1.000 e 2.000 exemplares, sendo que os quatro primeiros números tiveram uma tiragem de 1.000 exemplares. Para um periódico anarquista e feminino, sua tiragem pode ser considerada extremamente significativa. Sabe-se muito pouco sobre sua forma de distribuição, porém o jornal era enviado para grupos libertários parceiros para ser distribuído para militantes que enviavam cartas solicitando remessas e distribuídos pelas próprias redatoras em portas de oficinas, de fábricas.

O periódico teve sua periodicidade irregular, alternando muito entre os números. Esses hiatos entre as publicações já eram esperados, o próprio periódico anunciava em sua ficha técnica, localizada abaixo do título do periódico, “Aparece cuando puede.”. As formas de financiamento da folha funcionavam por meio de subscrição voluntária das companheiras e dos companheiros simpatizantes com as ideias do periódico. Logo no cabeçalho, o jornal informava à leitora e ao leitor sobre esse modelo de financiamento “por suscripción voluntaria”.

O lançamento do jornal *La Voz de la Mujer* realizava o desejo das redatoras de representar a voz feminina, mostrando para outras mulheres que elas não estavam sozinhas e que, por meio do periódico, teriam uma voz de resistência contra o que as redatoras consideravam uma vida degradante e explorada.

3 As origens do anticlericalismo

De origem francesa, o termo anticlerical surgiu pela primeira vez por volta de 1850, sendo apropriado por grupos extremamente heterogêneos. A própria palavra esteve associada a diversos sentidos como: blasfematório, marxista, revolucionário, pornográfico, jurídico, comunista, popular, terrorista, estatal, literário, maçônico, ideológico, anarquista. Antes de se estabelecer na América como um todo, já era uma palavra utilizada por grupos de extrema-direita e de esquerda na Europa. O anticlericalismo seria a ruptura desses grupos heterogêneos como toda estrutura eclesiástica e símbolos que poderiam representar a Igreja (VALLADARES, 2000; SANTOS, 2014).

No decorrer das décadas dos séculos XVIII e XIX, os beatos, padres e madres tiveram uma mudança em sua identidade religiosa, que se concretizou pela estagnação de uma figura idealizada de sujeito, inclusive no campo literário. Segundo Cristian Santos (2014), a introdução da racionalidade como forma para o progresso dos povos ou até mesmo a defesa do conhecimento racional como modo para vencer preconceitos e ideologias políticas tradicionais reduziu a atuação da religião, provocando aversão à instituição clerical.

A relação entre Igreja e Estado, já no início do século XVIII e ao longo do século XIX, começa a ser tornar insustentável. Novos projetos políticos começam a surgir sem contemplar as ideias do clero e estabelecem uma separação entre os dois poderes. Assim, a Igreja vai deixando de interferir nas escolhas estatais e nas indicações para cargos de poder do Estado.

Após o surgimento e a consolidação do anticlericalismo no seio de determinados grupos sociais e políticos, todas as decisões da Igreja eram vistas como algo negativo e as atitudes de padres, bispos, cardeais e até mesmo do Santo Papa passam a ser vistas como antigas, arrogantes e incapazes de abranger um discurso mais racionalista. Até mesmo o Papa, “com seu séquito, bulas e solenidades, é encarado como a encarnação de um passado triste e insepulto” (SANTOS 2014, p. 51).

[...] o discurso anticlerical vai se delineando: por um lado, um anticlericalismo nascido de dentro, disposto a restabelecer o estado primitivo das coisas, cortando na própria carne tudo o que se distanciava da proposta evangélica. Esse movimento brotaria de uma aspiração reformista e seus agentes estão ideologicamente comprometidos com o discurso cristão. Trata-se, portanto, de um anticlericalismo nascido na Igreja e dirigido a ela. Por outro lado, há uma profusão de movimentos engendrados a partir de uma concepção restritiva à Igreja, contemplada como entidade hegemônica e anacrônica. Tudo o que provém de seu seio é recebido com suspeição. As decisões emanadas de Roma parecem arrogantes e antiquadas, incapazes de acompanhar o espírito modernista que vai se firmando. [...] (SANTOS, 2014, p. 51).

Caro Baroja, em sua obra *Introducción a una Historia Contemporânea del Anticlericalismo Español* (1980), identifica três momentos do anticlericalismo na história do Ocidente. Entre os três momentos, o segundo contempla a ideia da negatividade que vinha sendo atribuída, por parte da sociedade, aos membros da Igreja; ao comportamento de padres, bispos que se desviavam da conduta religiosa adotada por eles mesmos no ato de entrar na escola seminarista. Essa negatividade foi redirecionada à instituição Igreja, sendo os desvios de conduta um reflexo da infidelidade de seus membros a Deus, fazendo da instituição a responsável por essas atitudes.

As mais variadas manifestações anticlericais, no decorrer da História, tenderam a provocar movimentos de mudanças, construindo novos sentidos e rompendo com uma importante instituição da sociedade.

[...] diversas e distintas manifestações anticlericais [...] constituíram-se em fenômenos deflagradores de mudanças, trazendo em seu bojo uma

intencionalidade marcante de construir novos significados, o que, evidentemente, pressupunha romper, em maior ou menor grau, com a concepção discursiva de instituições e pessoas formadores de opinião. [...] (SANTOS, 2014, p. 53).

A partir de determinado momento, as mais diferentes correntes de pensamento encontram-se em dois campos opostos: clericais e anticlericais. Cada uma das duas frentes propagará diversos motivos para comprovar a sua verdade e reafirmar suas ideias no plano religioso ou social, “ambas as malhas axiológicas são tecidas a partir da oposição de 46 atributos, desfiados num discurso antiético: luz e trevas, liberdade e escravidão, modernidade e tradição” (SANTOS, 2014, p. 58).

As acusações de que os anticlericalistas eram ateus foram encaradas como uma estratégia de desconfigurar o discurso do opositor. Mas ser anticlerical não significava ser ateu, embora o ateísmo fosse uma possibilidade do anticlericalismo.

[...] declarar alguém ateu é negar validade as suas proposições, é fazê-lo inimigo da sociedade que, mesmo em crises profundas, ainda se reconhece como cristã. O grande desafio dos modernistas é opor-se ao pensamento clerical da época sem se apresentarem como inimigos da fé. [...] (SANTOS, 2014, p. 60).

Em alguns grupos, as representações do movimento anticlerical são configuradas a partir da resignificação de elementos que são parte do clericalismo. As primeiras manifestações do anticlericalismo por grupos de esquerda, por exemplo, se deram no plano estético. Imagens e caricaturas colocaram um olhar de deboche sob os membros do clero, a fim de ridicularizar e de expressar seu repúdio sobre a instituição e seus componentes.

O anticlericalismo, em suas diversas facetas, foi também muito forte dentro do movimento anarquista, tanto na Europa como na América, destacando-se os exemplos da Argentina e do Brasil. No Brasil, destacamos o periódico *A Lanterna*. Em sua primeira fase, foi fundado por livres pensadores e, depois, um grupo anarquista assumiu a edição. Sua fundação foi no ano de 1901, na cidade de São Paulo, sendo um instrumento de combate anticlerical. Existiu, também, no Brasil, uma Liga Anticlerical.

O anticlericalismo libertário constitui-se em um movimento político militante, reunindo uma gama de manifestações contra a instituição Igreja e seus membros. Tais manifestações incluíam críticas ácidas explícitas e diretas, por meio de artigos em periódicos, poemas, contos, caricaturas, charges e desenhos temáticos em que padres eram representados por homens obesos e depravados e madres como mulheres imorais e pervertidas.

4 O anticlericalismo nas páginas do periódico “La Voz de la Mujer”: assédio, crítica e protesto

O movimento anticlerical que esteve presente no periódico *La Voz de la Mujer* se resumia em uma luta constante contra os padres, contra a Igreja, contra a agregação da Igreja com o capital, contra a falta de liberdade individual de todas as mulheres e homens, contra a hipocrisia dos representantes religiosos. A própria ideia de Deus,

para os anarquistas, implicava a anulação da liberdade humana, já que instituía um sistema de relações hierarquizadas entre Criados e criatura (BAKUNIN, 1988). O próprio lema do jornal inclui *Ni Dios*, negando, assim, Deus e a sua instituição representante na terra, a Igreja.

O primeiro texto sobre o tema aparece no terceiro exemplar do *La Voz de la Mujer*, embora muitos artigos tragam a questão da dominação clerical como um dos braços do sistema capitalista, conseqüentemente, da opressão humana. Publicado no dia 20 de fevereiro de 1896, o artigo *Histórico (Colaboración): En el confesionario. El padre confesor y una niña de 15 años* descreve, em princípio, um diálogo entre uma menina e um padre. Inicialmente, a conversa acontece no confessionário, onde o padre assedia a menina sexualmente. Em um segundo momento, o artigo faz uma reflexão sobre o papel da religião na vida das famílias e das mulheres/meninas, enumerando os pontos negativos.

No início do diálogo com o clérigo, a menina de 15 anos afirma que sua mãe está enferma; razão pela qual a jovem tem faltado às missas: “—Padre; mi madre estaba enferma, sin ninguno que la cuidase, y yo no podía abandonarla” (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 75). Se para uma menina religiosa isso parecia ser um “pecado” comum, para o clérigo não o foi. Utilizando-se de seu poder de superior, repreendeu à menina: “— Pero desgraciada, no sabéis que primero es el alma y después el cuerpo, pero continuad” (*La voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 75).

Esse diálogo doutrinal estava permeado pelo medo da menina em relação a uma possível punição divina, já o padre demonstrava sentimentos de ódio e rancor pelo não comparecimento da jovem às missas. Os diálogos doutriniais, geralmente, podem ser caracterizados pelo recurso de uma linguagem popular aliada com a ironia, o objetivo era atrair o público receptor na crítica às instituições que davam base à ordem estabelecida (MARTINS; SOUZA, 2015).

Na sequência da narrativa confessional, o padre pressiona a menina a dizer quais outros pecados ela estava guardando. A jovem, então, entra em um assunto pouco convencional para uma confissão o qual envolve uma situação íntima, demonstrando na conversa que a adolescente se sentiu constrangida ao confessar que se masturbava. Nessa parte do diálogo doutrinal, a confissão se torna, na verdade, um interrogatório “inquisitorial”, com a pressão do clérigo sobre a jovem constrangida.

- [...] — Padre, además hace algunas noches que al acostarme...
- Yo veo que os falta el coraje, pero para ser más fácil la confesión os interrogaré. ¿Cuando os desnudáis no tocáis com vuestros dedos ciertas partes del cuerpo?
- Sí padre (Se pone colorada).
- ¿Y encontráis placer en hacer eso?
- Y decidme, ¿en qué parte del cuerpo tocáis con vuestros dedos?
- ¡Padre!...
- Hija mía, me lo tenéis que contar todo si no no os doy la absolución. ¿Os tocáis acaso en el cuello?
- No, padre, más abajo.
- ¿En el seno tal vez?
- Más abajo padre.
- ¿En el vientre será?

- Un poco más abajo padre (Se pone roja de verguenza)
- ¿Os tocáis por desgracia la...? Sí, padre. (La niña se pone a llorar.) [...] (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 75).

A cena passada entre a menina e o clérigo é colocada sob a forma de diálogo doutrinal, a fim de mexer com as ideias das leitoras e dos leitores, propondo que se coloquem no lugar da adolescente assediada. O clérigo questiona a menina quantas vezes a prática foi realizada, aproveitando para convidá-la a se dirigir até sua cela. O constrangimento do diálogo se estende quando a jovem de 15 anos afirma que não se recorda quantas vezes praticou o exercício da masturbação, deixando claro que era uma prática recorrente. Seguindo o interrogatório, o vigário questiona como uma adolescente tem conhecimento dessas práticas sexuais e a resposta irrita o Padre:

[...] — Sí, padre; no os acordáis cuando yo tenía 10 años vine aqui a confesarme, y vos me habéis preguntado si yo no me ponía los dedos en... esa parte que vos sabéis, y yo os conteste que no sabía hacer eso, y además me habéis dicho que todas las niñas hacían eso, yo que era muy bonito. Entonces a la noche quise probar, y sintiendo placer lo seguí haciendo. [...] (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76).

A reação do vigário é de revolta, ofendendo a menina de 15 anos com palavras depreciativas, como “Desgraciada”. As preocupações do padre começam a aparecer no diálogo quando a menina é questionada sobre as práticas sexuais com outras meninas e outros meninos, recebendo o clérigo uma resposta negativa da menina: “No padre”. (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76).

O diálogo transforma-se, então, em um verdadeiro interrogatório sobre as experiências sexuais da menina de 15 anos. Os questionamentos giram em torno das vivências sexuais dessa jovem com um homem, as perguntas aguçam a curiosidade da adolescente que questiona ao padre o que tem os homens; “—¿Padre, qué es eso que vos llamáis...que tienen los hombres?” (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76). Com a resposta negativa da jovem, o padre diz que os homens têm algo que pode satisfazer a felicidade de qualquer pessoa, despertando mais uma vez a curiosidade da jovem, que aceita a proposta do padre para ir até seus aposentos.

[...] —¿Padre, qué es eso que vos llamáis...que tienen los hombres? — Hija mía, es una cosa con la cual se puede hacer la felicidad de cualquier persona. — ¿Cómo se hace eso padre? — Venid conmigo os enseñaré. (Ya no puesto más) — Os sigo padre. (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76).

Pouco constrangido, o sacerdote segue se insinuando para a menina, prometendo mostrar a ela a felicidade que os homens dão a todas as pessoas. Dizer que a felicidade do homem pode favorecer todas as pessoas presente em um diálogo sobre os atributos sexuais do homem remete à ideia de que mulheres e homens podem ter uma experiência sexual com o sexo masculino. Evidencia que a opção pela homossexualidade também é pensada pelas libertárias. Ambos estão na cela, onde o

assédio sexual continua, agora com o padre completamente nu diante da menina de 15 anos, atacando-a com ferocidade. A jovem foge, escapando de um estupro.

[...] El padre confesor con los ojos encendidos y fuera de la órbita se desnuda, la niña se avergüenza al verlo como la madre lo echó al mundo; el padre confesor con la baba en la boca se abalanza sobre ella, la niña por instinto de conservación abre la puerta y huye, y nunca jamás se presentó al confesionario ni tampoco va a la iglesia porque se ha convencido de que es una farsa que representan esos infames. (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76).

A confissão se encerra com a fuga alucinada da menina de 15 anos. O diálogo, mesmo que doutrinal com o intuito de servir de exemplo para as leitoras/leitores, é a descrição de uma confissão que, para os libertários, era um dos meios disponibilizados pela Igreja para exercer seu poder sobre as pessoas, dominando as consciências, além de terem uma questão sexual envolvida (MARTINS, 2006). O periódico *A Lanterna* publicou a definição de confissão para os anarquistas:

a confissão é a base da Igreja romana moderna, é a arma de combate com que o papa com seu exército negro de abutres, domina a mulher, domina o lar, domina a sociedade, domina a nação, domina o mundo. [...] A confissão é inimiga da liberdade social pela tutela que estabelece sobre os membros por parte do clero católico. Ela chega a conhecer os mais secretos pensamentos que o cérebro humano pode gerar, ainda que a esse pensamento se oponha o natural pudor, sentimento inato em qualquer indivíduo da espécie humana. Ela despe a alma humana, roupagem toda, peça por peça e a expõe, inteiramente nua, aos olhos de um indivíduo, em geral mais pervertido do que os miseráveis que se fazem traficantes de carne humana... Ela nulifica a personalidade do pai, o direito do marido, o respeito do filho, colocando acima do pátrio poder, acima do direito marital, acima do afeto do filho, a vontade absoluta, ilegal, imoral e desonesta de um miserável libertino! Ela tira dos braços maternos, em cujo amor puro e consolador se abrigava, a donzela, inocente e casta, atira-a covardemente à depravação e ao vício em nome de Deus e do papa! (*A Lanterna*, 15 out. 1910, p. 2).

No início do século XIX, o clero aconselhou aos seus fiéis que praticassem constantemente o ato da confissão. O intuito era fazer o fiel se confessar, revelando seus pecados ao confessor com vistas à absolvição pelas faltas cometidas, de modo a alcançar o perdão divino por meio da penitência. O medo da morte e, sobretudo, o receio de não entrar no paraíso faziam com que os fiéis buscassem as Igrejas para se confessar quase todas as semanas. E, ao confessar seus erros, recebiam a penitência aplicada pelo sacerdote, na intenção de redimir seus pecados e de conquistar o perdão divino. Ao mesmo tempo, pressupunha-se que os confidentes não cometessem novos erros (VALLADARES, 2000).

O ato da confissão começou a ser renegado pelos anticlericalistas e até mesmo por fiéis menos radicais, que acusavam os vigários de se intrometerem na vida privada das pessoas. No ato da confissão, o indivíduo, principalmente a mulher, revelava seus sentimentos, suas ideias, seus fatos, permitindo que o clérigo se imiscuísse na

intimidade dos lares, das famílias, dos casais, bem como reforçasse o poder religioso que protegia a si mesmo.

Além disso, a confissão acabava sendo uma oportunidade para a concretização de atos libidinosos dos padres com as mulheres, como no caso da menina de 15 anos, e até mesmo com homens, rapazes e meninos. Na confissão, os padres também espionavam as pessoas, muitas vezes denunciando atos que consideravam impróprios às autoridades. A questão da confissão foi uma bandeira muito usada pelos anticlericalistas para respaldar suas campanhas e ideias (VALLADARES, 2000).

Michel Foucault, em sua trilogia *História da Sexualidade*, mais especificamente no volume 1 - a vontade de saber, apontou que o conceito de confissão modificou-se ao longo dos séculos, estando entre os séculos XIX e XX relacionado com uma questão de status e de identidade, passando a ser entendido, agora, como reconhecimento de alguém, de si mesmo e de suas próprias ações.

O ato da confissão foi uma das técnicas desenvolvidas para se produzir a verdade, a verdade do próprio indivíduo consigo mesmo sendo confiada a outro, como o próprio diálogo em que as condutas mais secretas são reveladas ao confessor como um ato de confiança entre as partes.

[...] posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso da verdade que era capaz de (ou obrigada a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder. Em todo caso, além dos rituais probatórios, das cauções dadas pela autoridade da tradição, além dos testemunhos, e também dos procedimentos científicos de observação e de demonstração, a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então no tornamos uma sociedade singularmente confessada. [...] (FOUCAULT, 1988, p. 58-59).

Foucault também aponta que o ato da confissão é uma relação de poder entre o confessor e o confidente, argumentando, também, que a confissão é um “ritual de discurso” que visa tirar do confessado a mais pura expressão da verdade e do sexo, na medida em que a verdade e o sexo estão ligados pelo segredo individual. No diálogo apresentado, o confessor tenta tirar da confidente a verdade sobre as suas habilidades sexuais, previamente aprendidas com o próprio confessor, unindo, assim, as práticas sexuais e a verdade caracterizadas como os segredos mais íntimos e individuais.

[...] é na confissão que se ligam a verdade e o sexo, pela expressão obrigatória que se ligam a verdade e o sexo, pela expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual. Mas, aqui é a verdade que serve de suporte ao sexo e às suas manifestações. [...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, uma consequência externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas:

inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. [...] (FOUCAULT, 1988, p. 61).

Se analisarmos esse diálogo doutrinal, que compreende a primeira parte do artigo, notamos que a relação do confessor e da confidente é baseada não só na verdade, mas também na obrigação de detalhar todo o ato que está sendo confessado, no caso do diálogo entre o padre e a jovem de 15 anos, o detalhamento de toda a prática da masturbação. Foucault aponta que a confissão sobre as atividades sexuais está relacionada à descrição detalhada de todo fato confessado, em que a mente recria todo o ambiente, os pensamentos e as imagens do momento exato que o ato foi feito.

[...] não se trata somente de dizer o que foi feito — o ato — e como; mas de reconstruir nele e a seu redor, os pensamentos e as obsessões que o 52 acompanham, as imagens, os desejos, as modulações e a qualidade do prazer que o contém. Pela primeira vez, sem dúvida, uma sociedade se inclinou a solicitar e a ouvir a própria confiança dos prazeres individuais. (FOUCAULT, 1988, p. 63).

Após o diálogo, a autora de nome Luisa Violeta apresenta um texto crítico à instituição Igreja Católica, aos seus membros e à sociedade como um todo. No texto, a autora faz um alerta para que outras meninas não sejam vítimas de assédio moral, sexual, ou até mesmo de estupro. O início do texto faz um apelo às famílias, cujos filhos frequentam igrejas ou podem vir a frequentar. Os argumentos para convencer a leitora/leitor a não enviar seus filhos para se confessar são baseados nas experiências da própria Luisa Violeta, que revela, ao fim do diálogo, que a jovem da história, a menina de 15 anos, trata-se dela mesma. A informação é dada por meio de uma nota de rodapé: “(1)Queréis una prueba de que es histórico el hecho que acabo de relatar: Pues bien, el padre confesor vivía en la iglesia de la Piedad y la niña era yo. Luisa Violeta.” (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76).

Basear-se em experiências próprias anteriores aproxima a autora da leitora/leitor, não só tornando a história mais robusta, mas também criando uma intimidade entre locutor e interlocutor. A criação da intimidade está relacionada com a confiança nas histórias/notícias publicadas no periódico *La Voz de la Mujer*. Os padres são descritos como homens depravados e infames, cujo objetivo era levar as crianças até os confessionários e corrompê-las sexualmente. A descrição possibilita à leitora/leitor a criar uma imagem negativa de todos os clérigos e da própria instituição Igreja Católica. Após a introdução de um clamor às mães e aos pais, a autora aponta que esses casos de assédio sexual e de estupro são comuns e que o abuso sofrido por ela não foi o único. Luisa Violeta descreve o caso de meninas estupradas em uma Igreja em La Plata:

[...] podría narrar muchísimos hechos para demostrar lo que digo, pero creo que vosotros ya lo sabéis, solamente me limitarsé a contar un heco que ha pasado recentemente en La Plata. Una familia mandaba a sus dos hijas, niñas de cortísima edad, a la iglesia de San Ponciano, y el bandido de sotana un día las tomó y las llevó a una celda y allí las violó. Las niñas se encontraban en un estado grave t se

desesperaba de salvarlas, los padres dieron aviso a la policía; no sé si el cura ha sido arrestado. (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76).

Diante dos casos de abusos que aconteceram e acontecem, a autora faz uma reflexão sobre o papel da própria Igreja e da sociedade no combate a esses assédios e sobre a tomada de posição por parte dessas instituições. Ao mesmo tempo em que reflete e questiona sobre o assunto, Violeta responde às próprias questões levantadas, argumentando que os setores sociais e a Igreja parecem não se importar com a situação vivenciada por muitas meninas.

[...] ¿Qué dice de esto la Voz de la Iglesia? ¿qué dice el clero? ¿qué dice la sociedad burguesa? Pues nada, como si nada hubiera pasado. Padres de familia, alerta contra esos mercadores de carne humana. ¿No veis que el confesionario es le cebo que ponen para atraer a las incautas y sacrificarlas en aras de sus apetitos carnales? Ellos las deshonran y como si no fuera suficiente, le añaden el desprecio y el insulto, ellos que con el cinismo que los caracteriza nos hablan de Dios, de perdón y de tantas otras farsas que ellos han inventado para cometer impunemente sus fechorías. (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 76-77).

Luisa Violeta argumenta que a confissão é usada como armadilha para atrair as meninas para perto dos “abusadores”. A figura do padre é vista como a de um homem cínico, que prega falsamente a palavra de Deus, tentando encobrir a verdadeira face. A autora argumenta, também, que as mães e os pais precisam perceber os sinais dados pelos próprios clérigos, argumentando que esses padres têm ideias e “instintos negros”. Os “instintos negros” são comparados com as vestimentas dos padres, cuja cor é preta. “Padres de familia ¿no veis que sus instintos son más negros que el traje que visten? ¿no veis la máscara de la hipocresía que llevan? no os fiéis nunca de esos bandidos, ladrones y asesinos protegidos por sus Hermanos la Autoridad y el Gobierno” (*La Voz de la Mujer*, 20 fev. 1896, p. 77).

O alerta da autora não se dirige apenas às mães e aos pais, mas também às meninas e como elas devem tomar cuidado para não se deixarem manipular por esses clérigos, demonstrando como funcionam seus poderes de persuasão. O texto não muda de destinatário nesse momento, segue dialogando prioritariamente com as mulheres, com as adolescentes e com as meninas. Os pais são destinatários secundários, ainda que tão importantes quanto.

Violeta alerta para que as meninas não caiam na lãbia desses homens que usam palavras doces e inspiram confiança. A fim de sacramentar a aproximação com as leitoras/leitores, a autora se dá como exemplo, afirmando que existem muitos outros casos graves de assédio por parte de membros da Igreja. Argumenta que os dois exemplos dados deixam bem claro o quão perigoso são esses vigários.

[...] Y vosotras niñas si no queréis ser víctimas de esos asquerosos reptiles, no tratéis nunca con la gente que huele a sotana y evitad la ocasión, no yendo jamás a la iglesia. Con que, así, niñas queridas, alerta, porque os demuestran confianza y cariño, y es para que depositéis la vuestra en ellos y poder así engañaros y haceros víctimas más facilmente. Yo también he sido niña, y podría contaros algunas

escenas más del confesionario y de la iglesia de que han sido víctimas mis compañeras de infancia, pero creo que tendréis suficiente con lo que acabo de relatar. [...] (La Voz de la Mujer, 20 fev. 1896, p. 77).

O artigo é concluído com instruções sobre como se emancipar, a emancipação implicaria na desvinculação de qualquer autoridade e, nesse caso, principalmente, a autoridade eclesiástica. Luisa Violeta prega que o estudo das questões sociais que dizem respeito às proletárias e aos proletários é fundamental, ao tomar ciência de sua própria situação entenderiam que somente por meio da Anarquia se poderia chegar à emancipação da humanidade e à libertação das consciências e dos corpos. A futura sociedade Anárquica seria espaço do triunfo da justiça, do progresso e do amor, em que iria vigorar uma Nova Era na humanidade.

Queridas niñas, estudiad bien la cuestión social y os convenceréis que la Anarquía es la única idea verdadera de la emancipación proletaria, en donde desaparecerán todas las injusticias sociales y en donde empezará una nueva era de paz, armonía, libertad, progreso y amor. Cuando os habréis convencido de esta verdad, lucharemos todas unidas para provocar la gran Revolución social, la cual barrerá clero, gobierno, autoridad, capitalismo, códigos, leyes, magistratura y toda esa falange de atorrantes que nada producen y de que todo disfrutan sobre nuestros sudores³⁹. (La Voz de la Mujer, 20 fev. 1896, p. 77).

Luisa Violeta finaliza o texto convocando todas as mulheres e meninas a lutarem unidas. As meninas são chamadas de “queridas”, deixando mais uma vez explícita a importância de se aproximar da leitora/leitor. As palavras de ordem e de luta são: “Niñas queridas, gritad conmigo: ¡Viva la Revolución social! ¡Viva la Anarquía!” (La Voz de la Mujer, 20 fev. 1896, p. 77).

Para os anarquistas, o motivo de tantos casos de abuso e violência sexual estaria no celibato, um princípio contrário à natureza humana; fator que impulsiona tais atitudes criminosas. Os padres, ao serem ordenados, adotavam uma vida de celibatário, uma vida de renúncia; renúncia principalmente do casamento e da vida sexual. Entretanto, mesmo impedidos pelo sistema clerical, padres e freiras mantinham relações sexuais.

O segundo artigo que discute o anticlericalismo no periódico encontra-se no quinto exemplar datado de 15 de maio de 1896. A autoria desse segundo texto intitulado *La inmundada cloaca clerical* também é de Luisa Violeta. Inicialmente, o texto respondia àqueles que, segundo Violeta, duvidaram de seu relato, argumentando que padres possuem boa reputação.

Analisando o texto, podemos perceber que está dividido em três eixos: o primeiro é a resposta da autora aos críticos da primeira publicação no exemplar de número três; no segundo eixo, Luisa interage com os leitores, argumentando sobre a cultura que permite que os abusos e as violências aconteçam; e o terceiro eixo refere-se a uma crítica da autora a um periódico anticlericalista que, embora denunciasse os crimes dos clérigos, não trazia uma solução efetiva para a transgressão clerical.

Na primeira parte do artigo, Violeta publica uma carta destinada às redatoras e leitoras/leitores do *La Voz de la Mujer*, afirmando que, após a publicação de seu relato e

de suas críticas, recebeu muitas cartas de pessoas argumentando que os padres têm morais ilibadas e que o único objetivo daquele texto era prejudicar a reputação dos membros da Igreja Católica.

Compañeras de LA VOZ DE LA MUJER, Salud: Al narrar el atentado (1) de que estuve a punto de ser víctima decía, entre otras cosas, que podía narrar muchos casos análogos de los cuales han sido víctimas algunas de mis compañeras de infancia. Ahora bien, muchos al ler el relato de la Confesión habrán creído que es una farsa inventada por mí para danar la buena reputación de esos no menos buenos señores. [...] (1) Titulado Hecho Histórico, núm.3 de “La Voz de la Mujer”. (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 103).

Para comprovar seus relatos e argumentos, a autora afirma que já publicou no periódico anticlericalista *Giordano Bruno* diversas notas, nas quais denunciava as violências que meninas sofriam durante as confissões. Na mesma carta/comunicado que envia às redatoras e leitoras/leitores do *La Voz de la Mujer*, Luisa Violeta reedita a nota que, segundo ela, foi publicada recentemente no periódico anticlerical.

A nota transcrita apresenta vários relatos sobre abusos sexuais por parte de diversos padres de paróquias diferentes; os relatos têm em comum a questão da impunidade, já discutida no texto publicado anteriormente. Padres permanecem impunes com anuência da própria Igreja e da sociedade burguesa, incentivando uma cultura de abusos de jovens meninas. Além da atuação “perversa” dos padres, o texto de Violeta no periódico *Giordano Bruno* relata madres que praticavam abortos e conventos que estabeleceram sistemas de espancamentos de jovens com problemas psicológicos. Diversas denúncias, segundo Luisa, foram oferecidas, mas nada foi feito para impedir os “métodos de cura” praticados pelas madres.

Luisa Violeta interroga suas leitoras e seus leitores sobre o pensamento delas/deles a respeito dos relatos feitos, questionando-as sobre a confiabilidade das notas. Analisando as afirmações feitas no segundo eixo do texto, percebemos que membros da Igreja se defendem acusando e desacreditando todos os que denunciam ou que escrevem contra a instituição. O argumento da Igreja seria que se trata de caluniadores. Esses argumentos refletem quase que uma posição oficial da instituição. Sobre isso, Luisa diz:

[...] Y bien, ¿qué os parece todo esto, compañeras? ¿son falsas por ventura estas cosas? No, porque de lo contrario los señores clericales ya habrían puesto el grito en el cielo, diciendo que los que tal cosa escriben son unos calumniadores, asesinos, apóstatas, y otras tantas lindezas escritas en estilo puramente clerical; ya hubieran gestionado y puesto en movimiento todo el personal de la inmunda cloaca para pedir ante las autoridades el castigo de los culpables. (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 104).

Nota-se que a instituição Igreja é chamada por Luisa Violeta de “imunda cloaca”, evidenciando o desprezo e o ódio da autora pela instituição e seus membros. Analisando a palavra cloaca na colocação que a autora empregou, observa-se que a instituição Igreja espera-se sair as piores ideias, as piores doutrinas e forjam os

“perversos” homens (padres) e as “perversas” mulheres (madres) que julgam, violentam e oprimem as mulheres.

A autora discorre, também, sobre a cultura do silêncio promovida pela Igreja a qual permanece até os dias atuais. As vítimas ficam em silêncio e temem falar sobre as acusações feitas, chegando até a negar as mesmas. Luisa Violeta argumenta que essa cultura do silêncio imposta pela instituição é uma posição oficial articulada pelos Papas desde São Pedro. O tom usado no discurso pode parecer exagerado, porém as palavras dramáticas são um caminho para que as leitoras e os leitores formem uma opinião sobre essa cultura, sobre as denúncias. A autora argumenta que formar essa opinião é necessário para a ampliação da questão e para perceberem que existem razões reais para odiar a Igreja e seus membros.

[...] pero no, ellos callan y bien sabrán el porqué, ellos no dicen una palabra sobre los hechos denunciados, ni tan siquiera lo desmienten. ¿Sabéis compañeros que desde el tiempo de San Pedro hasta hoy que ocupa la silla papal León XIII, siempre estuvieron metiendo las manos en el fango? Farmaos una idea ¡oh, mujeres! de todos estos crímenes y muchos más que quedan ignorados, y decidme después si no hay razón para odiarlos. (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 104).

O jornal *Giordano Bruno*, sendo da vertente do anticlericalismo, publicou em diversos números pedidos de punição para os clérigos culpados. Mesmo publicando no periódico, Luisa Violeta fez diversas críticas ao método que o jornal usava para, de fato, combater a Igreja e suas atitudes autoritárias. Violeta questiona, inicialmente, os efeitos desses pedidos, argumentando que essas solicitações não podem ser atendidas, pois os membros da Igreja contam com a anuência de superiores para prosseguir com as práticas libidinosas.

Usando uma analogia, a autora tenta explicar que não se pode atacar somente os padres, as madres, ou seja, não se pode individualizar os ataques, mas deve-se atacar toda a instituição. A comparação usada é matar uma formiga que acaba com uma planta, e não eliminar o formigueiro por inteiro.

[...] pues bien, lo mismo sucede con esta cáfila de infames y cobardes; mientras castigemos los efectos y dejemos subsistentes las causas, siempre violarán niñas de diez años de edad, es decir que mientras no destruyamos el hormiguero (léase, iglesias, conventos, etc) será inútil pretender acabar con 58 esas hormigas dañinas (curas, frailes, etcétera).[...] (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 104).

Antes de retornar as críticas ao periódico *Giordano Bruno*, Luisa Violeta lista uma série de práticas usadas pela Igreja para punir seus desafetos ao longo de vários séculos. Desafetos como Giordano Bruno, Geronimo de Praga foram queimados por ordens de Papas, além do famoso Galileu Galilei que foi punido com anos de cadeia. No raciocínio da autora, a Igreja utilizou armas para destruir e brutalizar durante décadas, então o único meio de eliminar seus erros e acabar com a instituição e, conseqüentemente, com seus membros, seria usar as mesmas armas para destruí-los e, assim, libertar a sociedade da dominação de mentes e corpos que a Igreja exerce.

[...] pues bien, ¿sabéis cómo lograremos destruilos? Os lo voy a decir: ellos emplearon la hipocresía, el fuego, el puñal y el veneno para apoderarse de los bienes de los unos, sacar a otros de en medio porque les estorbaban; por el fuego, el puñal y el veneno consiguieron embrutecer y aniquilar la Humanidad y sino recordad a Gerónimo de Praga y a Giordano Bruno quemados por orden de la santa madre iglesia, a Galileo preso en inmundas prisiones por la mis ma orden, a Ganganelli (papa), envenenado por orden de los corderales, porque no estaba conforme con sus latrocínios; la matanza de los hugonotes, la noche de San Bartolomé, en Francia, etc., etc.; pues, las armas de que se han valido para aniquilar y embrutecer la Humanidad, empleémoslas nosotros para detruirlos a ellos y para libertar al género humano del ominoso yugo que lo tiene sujeto.[...] (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 104-105).

Retornando às críticas ao periódico *Giordano Bruno*, a autora contesta a forma como o semanário conduz as questões das denúncias de violência sexual praticadas por clérigos. Os redatores do jornal, segundo Luisa, não compreendem que precisam destruir a raiz do problema, e não só seus galhos (padres, madres).

Luisa Violeta compara as ideias anticlericais dos libertários com as do periódico *Giordano Bruno*, esclarecendo que são visões antagônicas do mesmo tema. Os anarquistas, segundo Violeta, têm um tom mais radical e as ideias anticlericalistas expostas no semanário *Giordano Bruno* demonstram certa conveniência com a instituição Igreja, ou seja, atacam apenas seus membros que são o feito, e não a causa como um todo.

Os redatores do jornal e seu diretor Manuel Sáenz Cortés não são revolucionários, preferem um embate mais brando, apenas por meio da publicação de denúncias e crônicas. O tipo de anticlericalismo que o periódico pratica aproxima-se do liberalismo.

[...] Los individuos que escriben el diario antes mencionado creo que deben comprender que no se destruyen las causas castigando simplemente los efectos. Ellos comprenden que nada se consigue y si no lo manifiestan públicamente, es porque sería darnos razón a nosotros y no les conviene dar aliento a nuestras avanzadas ideas; es porque saben que para destruir causas y efectos, nuestra divisa es: ¡No más explotación! ¡no más fanatismo! ¡no más gobernantes ni gobernados, ni ricos ni pobres! A ellos no les conviene nada de esto porque les gusta mejor pasar la vida de paseo y en escribir muchos artículos que no tienen más objeto que embrutecer a los incautos que los crean. Pero por desgracia ya se os conoce bien ¡canallas mistificadores! ya no encontraréis terreno propicio para sembrar vuestras falsas ideas. Ya hemos visto lo que es la democracia de la cual mucho hemos esperado y nada conseguimos; ya sabemos por experiencia propia que donde hay autoridad no puede haber libertad y por lo tanto toda clase de gobierno significa opresión, tiranía.[...] (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 105-106).

O periódico *Giordano Bruno* defende a separação dos dois poderes principais da sociedade: Igreja e Estado; Violeta argumenta que essa separação não traria nenhum resultado benéfico para a sociedade, sendo apenas um paliativo e até mesmo um empecilho para o alcance da Revolução Social, já que os anarquistas acreditam na

revolução completa e definitiva, eliminando todas as autoridades que representam todo mal da sociedade.

[...] En cuanto a la decantada separación de la Iglesia y del Estado, no es más que vana palabrería, pues ya sabéis que el gobierno y el capital precisan: un fraile que con la cruz embrutezca a las masas, un juez que castigue y un militar que asesine cuando noten síntomas de agitación en el pueblo; es también un dique que pretendéis oponer a las masas populares justamente resentidas contra los asesinos de la Humanidad, son paliativos que queréis aplicar para detener el majestuoso avance de ese gran oleaje que designamos con el nombre de Revolución Social. Pero lo repetimos, os conocemos demasiado para que podáis engañarnos de nuevo, y trataremos de presentaros ante el pueblo, tal como sois, esto es ambiciosos que queréis agarrar la sortén por el mango y deseos de vivir en el dulce for niente. No habláis de separación de la Iglesia y del Estado, de moral administrativa, etc., perfectamente, pero nosotros conscientes de lo que somos y de lo que deseamos, os decimos: no la separación de esas dos calamidades, que representan la una el embrutecimiento y la prostitución y el otro la tiranía, sino la abolición.[...] (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 106).

A conclusão do texto se parece muito com a conclusão do primeiro artigo de Luisa Violeta. A autora argumenta que só por meio da Revolução Social é possível construir uma sociedade sem pátria, sem religião, sem burguesia, sem capitalismo, sem juízes, enfim, sem os males da sociedade. A Revolução Social implementará a igualdade entre os povos, as ideias serão pautadas no comunismo-anárquico. As mulheres são incentivadas a continuarem lutando contra a Igreja, os clérigos e as madres, principalmente no período em que a Revolução ainda não acontece.

A autora finaliza o artigo com palavras de ordem e luta: “¡Viva la Anarquía! ¡Viva la emancipación social! ¡Abajo los clericales del mundo entero!” (*La Voz de la Mujer*, 15 maio 1896, p. 106). Nota-se que as redatoras do *La Voz de la Mujer* estão totalmente de acordo com o que está publicado nos dois artigos, em que fica clara a exploração da mulher pela Igreja. O objetivo das libertárias ao expor casos de assédio e abuso sexual seria demonstrar em sua essência o caráter duvidoso e perverso dos membros da Igreja, ajudando a desmoralizar os padres com as denúncias e enfraquecendo o poder da Igreja como uma instituição que pretende guiar as consciências, interferindo nos lares e reprimindo os comportamentos e os desejos femininos.

5 Considerações finais

O anticlericalismo militante dos anarquistas pode ser definido como um ato de denúncia contra a Igreja e seus membros. Como um ato de levante contra um dos poderes que oprime a sociedade e, principalmente, as mulheres, há tempos suas maiores vítimas.

A exposição de casos de assédio e abuso sexual seria demonstrar o caráter duvidoso e perverso dos padres, a inércia da Igreja e sua “cultura do silêncio” diante dos crimes sexuais dos clérigos; a omissão da sociedade burguesa, a corrupção ética, as

atitudes hipócritas, contraditórias e imorais. As denúncias tinham como resultado enfraquecer a Igreja como instituição que pretendia guiar (e quase sempre guiava) as consciências, interferindo nos lares e oprimindo as mulheres.

Para conquistar a emancipação, as mulheres deveriam libertar-se dos seus opressores, libertar-se da Igreja e de suas formas imorais de assegurar seu poder, seja no plano público, controlando parte do Estado, seja no plano privado, dominando as consciências das mulheres e, por meio delas, mantendo sob vigilância suas famílias. Deveriam libertar-se de seus confessores, do poder clerical, do sistema católico e da tradição religiosa.

Empenhado em dessacralizar o clero, o periódico *La voz de la mujer* adquiria, assim, uma forte função social, principalmente entre as mulheres, tornando-se não só um veículo de combate, mas também um espaço de catarse às denunciantes e até mesmo as suas leitoras. O papel social do periódico, no que se refere à questão da Igreja, era trabalhar pela emancipação da mulher, degradando a figura do clero para minar sua autoridade diante das consciências femininas alienadas pelos dogmas religiosos.

Referências

Fontes

A Lanterna, São Paulo, 1910.

El Perseguido, Buenos Aires, 1895.

La Voz de la Mujer, Buenos Aires, 1896-1897.

Bibliografia

BAKUNIN, Mikhail. *Federalismo, socialismo, antiteologismo*. São Paulo: Cortez, 1988.

BAROJA, Caro. *Introducción a una Historia Contemporánea del Anticlericalismo Español*. Madrid: Editora Istmo, 1980.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

MARTINS, Angela Maria Roberti. *Pelas páginas libertárias. Anarquismo, imagens e representações*. Tese (Doutorado), São Paulo: PUC, 2006.

_____; SOUZA, Ingrid S. Ladeira. Anarquismo e Guerra: aspectos das concepções anarquistas sobre o Primeira Guerra Mundial. In: X Semana de História Política: Minorias étnicas, de gênero e religiosas/ VII Seminário Nacional de História: Política, Cultura e Sociedade, nº1, 2015, UERJ- Rio de Janeiro. *Anais da X Semana de História Política: minorias étnicas, de gênero e religiosas*. Rio de Janeiro, UERJ-PPGH, 2015, 3082-3091.

SANTOS, Cristian. *Devotos e Devassos: representação dos Padres e Beatas na Literatura Anticlerical Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SOUZA, Ingrid S. Ladeira. *Ni Dios, Ni Patrón, Ni Marido. O periódico La Voz de la Mujer e a luta das mulheres libertárias na Argentina (1896-1897)*. Monografia, Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2015.

SURIANO, Juan. *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Buenos Aires: Manatíal, 2001.

VALLADARES, Eduardo. *Anarquismo e Anticlericalismo*. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

Anarquismo e práticas de leitura na Argentina: Biblioteca Popular Juventud Moderna e as “leituras comentadas”

Anarchism and reading practices in Argentina: Popular Library Juventud Moderna and the “commented readings”

Eduardo Augusto Souza Cunha

Mestre em História Econômica pela FFLCH-USP.

E-mail: eduardoascunha@gmail.com

Resumo: Entre as práticas culturais dos anarquistas inseridos no universo operário, estiveram aquelas voltadas à promoção da leitura. Entre elas, citamos a criação de espaços como bibliotecas, a edição de jornais, livros e folhetos e a organização de práticas de leituras coletivas. Neste artigo, apresentaremos duas experiências ocorridas na Argentina: a Biblioteca Popular e as “leituras comentadas”. A partir dessas experiências, notamos como os anarquistas se utilizavam das práticas culturais como ferramentas da sua estratégia política. Isso se dava não só pelo valor emancipatório conferido à leitura, mas também pelo estabelecimento de espaços de sociabilidade, essenciais para solidificar a identidade de classe.

Palavras-chave: Anarquismo. Leitura. Argentina.

Abstract: Among the cultural practices of the anarchists in the working class, there were those aimed at promoting reading. Among them, we mention the creation of spaces such as libraries, the edition of newspapers, books and leaflets and the organization of practices of collective reading. In this article, we will present two experiences that have taken place in Argentina: the Popular Library “Juventud Moderna” and the “commented readings”. From these experiences, we noted how anarchists used cultural practices as tools to promote their political strategy. This was due not only to the emancipatory value conferred on reading, but also to the establishment of spaces of sociability, essential to solidify class identity.

Keywords: Anarchism. Reading. Argentina.

1 Introdução

O anarquismo enfatizou a importância da educação e da cultura para a transformação social desde a sua origem, na década de 1870. Além de estarem presentes no pensamento e no discurso dos seus militantes, as experiências atestam essa forte atuação educativa e cultural nos meios libertários. Os ácratas reuniram seus esforços tanto na fundação de escolas, bibliotecas, círculos de estudos e ateneus, como na publicação de jornais, revistas, livros e folhetos (LITVAK, 2001; SURIANO, 2001). A luta pela apropriação do conhecimento, sua socialização com os trabalhadores e a constante divulgação das ideias foram práticas concretas recorrentes dos libertários no seio do movimento operário.

A maioria dessas experiências ocorreu no final do século XIX e no início do

século passado e esteve ligada ao movimento dos trabalhadores e às sociedades de resistência operárias. Tais práticas culturais não eram promovidas exclusivamente por anarquistas ou pelas demais correntes socialistas do período. Elas estavam presentes no próprio universo operário, independente da influência dessas correntes. Pode-se notar o relevo dado às práticas culturais entre os trabalhadores no modo como eles se apropriaram da leitura. Como afirma o historiador Martyn Lyons, os trabalhadores compunham, junto com as mulheres e as crianças, os “novos leitores” do século XIX. No caso específico dos trabalhadores, Lyons ressalta o valor político conferido à leitura. Segundo o autor (1999, p. 39), “a habilidade de ler e escrever era essencial para as massas. Talvez seja ainda mais importante considerar que a leitura ofereceu um caminho para a auto-educação e para o desenvolvimento da conscientização da classe trabalhadora”.

As práticas culturais operárias que foram influenciadas pelo anarquismo convergiram na busca pela formação de uma nova cultura, baseada na auto-organização da classe, orientadas por um processo de transformação social. Entre elas, estava a criação de espaços coletivos – ateneus, bibliotecas, centro de cultura, entre outros. Eles possibilitavam aos trabalhadores o acesso a grande número de obras científicas e literárias, fomentavam discussões sobre diversos assuntos e possibilitavam a circulação de informações e notícias da conjuntura política em geral e do cotidiano operário, em particular. Ademais, a vivência dentro desses espaços possibilitava o fortalecimento da identidade operária.

A partir de tais práticas, percebe-se que os anarquistas contribuíram para atribuir à leitura um sentido político. Para os ácratas, tratava-se de um elemento-chave no processo de transformação social. A leitura era vista como uma das necessidades para o empoderamento dos trabalhadores (tanto no âmbito coletivo quanto no individual) por meio do desenvolvimento da sua conscientização. Essa visão é sintetizada pelo geógrafo e militante anarquista Élisée Reclus (2002, p. 51-52): “queremos saber. Não admitimos que a ciência seja um privilégio, e que homens situados no cume de uma montanha [...] ditem-nos leis. [...] Não aceitamos verdade promulgada: fazemo-la nossa, antes de mais nada, pelo estudo e pela discussão”. Nesse sentido, o autodidatismo ganhava relevo.

A relação entre autodidatismo e anarquismo foi bem apontada por Antonio Valverde (2008, p. 396):

para o autodidata libertário não interessa somente a aquisição dos “mecanismos” de leitura, mas, para além do domínio das conexões das letras, palavras, números, juízos, são as reflexões e as análises críticas da realidade imediata e mediata que são almejadas. Porque o autodidata anarquista opera o auto-aprendizado em vista de um horizonte político e ético de negação da ordem dada, construído desde a reflexão cotidiana acerca do trabalho, das lutas sociais, e de bem com o progresso geral da humanidade.

A alfabetização das massas populares possibilitou o desenvolvimento de hábitos de leitura até então desconhecidos entre os trabalhadores. Apesar de grande parte da classe trabalhadora permanecer marginalizada do mundo das letras

(sobretudo em países da periferia da economia-mundo, como o Brasil), as campanhas de alfabetização começaram a reverter esse quadro no final do século XIX. Esse processo ocorreu não apenas na Europa, mas também em outras regiões do mundo que foram na contramão dos demais países de sua região, como a Argentina. No projeto de construção do Estado-Nação, as elites dirigentes do país promoveram políticas públicas de promoção do ensino primário, além de incentivarem a criação de bibliotecas populares. Tal processo resultou em uma grande ampliação do público leitor e, por conseguinte, na formação de um incipiente mercado editorial (PRIETO, 1988). Nesse contexto, os anarquistas encontraram na Argentina uma conjuntura fértil para criar e desenvolver espaços e práticas de leitura atrelados a sua estratégia política.

Neste artigo, apresentaremos duas experiências que compõem esse conjunto de práticas culturais ácratas na Argentina: a Biblioteca Popular Juventud Moderna, de Mar del Plata, e as “leituras comentadas”, concentradas em Buenos Aires. Comentaremos a criação da biblioteca e sua história até os primeiros anos da década de 1940, enquanto discorreremos sobre a segunda experiência na década de 1910 e 1920. Em suma, ambas estiveram inscritas em um momento-chave da história argentina. Nesse período, o livro se popularizou, tornando-se presente no cotidiano dos argentinos, independente da sua classe social, por meio das edições de baixo custo e da fundação de um grande número de bibliotecas populares (GUTIÉRREZ; ROMERO, 2007). A relação entre edição e política já é possível de ser identificada no país desde o século XIX, principalmente nas suas últimas décadas, porém ela ganhou novos contornos a partir do entreguerras. Nesses anos, percebe-se o fortalecimento dos projetos políticos que utilizavam o livro e a leitura como instrumentos de propaganda dos seus ideais.

Portanto, a seguir, discutiremos como o anarquismo esteve presente nesse processo a partir das duas experiências citadas. Nota-se que seu conteúdo político não se restringia ao valor emancipatório conferido à leitura. Tais experiências também manifestavam seu aspecto político com o estabelecimento de espaços de sociabilidade, em que se buscava a construção de uma cultura operária a partir da solidariedade de classe colocada em prática.

2 A Biblioteca Popular Juventud Moderna: público leitor e circulação de livros

Fundada em 1911, na cidade de Mar del Plata, a Biblioteca Popular Juventud Moderna (BPJM) funciona até os dias de hoje, passando por mudanças de sedes e de propósitos ao longo dos mais de cem anos. Quando fundada, a biblioteca tinha funções que transcendiam às de um espaço de leitura: também havia eventos culturais, lazer e atividades educativas. Esse aspecto é visível na afirmação do militante e membro da Biblioteca Héctor Woollands, em seu trabalho *Notas para la Historia de la Biblioteca Popular Juventud Moderna*: “La Sociedad Juventud Moderna propició, entonces, conferencias educativas, veladas literarias, actos artísticos que atraían a numerosas familias obreras” (WOOLANDS, 1989, p. 19). Também encontramos essa característica na atuação do grupo dramático “Amigos del Arte” no interior da BPJM, a partir do final da década de 1930 (DOLABANI, 2017).

Ademais, a BPJM era um espaço de sociabilidade operária, sendo igualmente sede de alguns sindicatos. Segundo Woollands (1989, p. 22), seus fundadores eram

trabalhadores em busca de “capacitarse para ser más útiles a la causa que habían abrazado. Es así que dedicados a la tarea de intensificar los sindicatos, fue crescendo el número de gremios que se organizaban. Las reuniones preliminares se hacían en local de la Biblioteca”.

O caráter de um espaço coletivo, dado pela composição sindical e interprofissional da biblioteca, tornou-se ainda mais evidente em 1924, quando foi inaugurada sua nova sede com a compra de um imóvel. O novo espaço, batizado de Casa del Pueblo, foi a sede tanto da Biblioteca de la Juventud Moderna, como da Unión Obrera Local (UOL), organização que reunia os sindicatos dos motoristas, garçons, carpinteiros, comerciários, pedreiros, ferroviários, eletricitistas, pintores, entre outros. (QUIROGA, 2003, p. 5). Segundo Romani (2006), a nova sede era constituída por uma sala de leitura, que pode ser vista por meio da imagem 1, e por três dependências.

Imagem 1: Fotografia da Sala de leitura da Casa del Pueblo



Fonte: ROMANI, 2006, p. 96.

Em 1940, nota-se o apoio dos trabalhadores para o funcionamento da biblioteca. Nesse ano, iniciou-se uma obra de expansão, completada no ano seguinte, com a construção de um salão de artes, destinado a encenações teatrais e conferências. Os recursos financeiros para a compra do terreno e a construção do imóvel foram calculados em \$ 25.201,15. Conforme afirma Woolands (1989, p. 24), sindicatos de diversas categorias contribuíram com a doação de dinheiro: “Carpinteros, Mosaístas, Mozos y Cocineros, Metalúrgicos, Unión Obrera Local, Unión Gráfica Marplatense y Obreros Pintores. Entre todos ellos y con sumas desiguales aportaron la cantidad total

de \$ 9.861,40”. Para completar a quantia restante, os membros da Biblioteca recorreram a atividades destinadas ao seu público. Foram organizadas festas e quermeses, além da venda de rifas, de cupons e de bombons. As ações foram exitosas e a biblioteca conseguiu arcar com todos os custos da nova sede. Como demonstração do alcance da campanha para a arrecadação de fundos, Héctor Woollands (1989, p. 25) afirma:

Las romerías y kermeses organizadas por la Biblioteca Popular Juventud Moderna fueron tan populares, que la venta de bombones en ellas constituyó una importante fuente de ingresos. A tal punto llegó que, en ladrillos, cal y arena para la construcción de la casa se invirtieron \$ 2.367,70 y en la compra de bombones para vender y rifar en romerías y kermeses se gastaron \$ 2.786,75.

Acerca do funcionamento da biblioteca, os membros conciliavam seus trabalhos com a demanda originada pelos leitores. Woollands (1989, p. 26) escreve:

todos los días de lunes al sábados, al llegar la tarde, cuando sus ocasionales miembros de Comisión terminaban su trabajo en obras y talleres, acudían, sin ni siquiera tener tiempo de cambiar sus ropas de trabajo, a abrir las puertas de la Biblioteca para posibilitar el ingreso de lectores.

Não havia restrição para a consulta ao acervo e para retirar livros para empréstimo: “Fueran o no socios, quienes, además de consultar obras en el mismo local de lectura, podían retirar libros a domicilio hasta por treinta días”.

Além da obra de Woollands, outro importante trabalho para se estudar a Biblioteca Popular de la Juventud Moderna é o estudo do historiador Nicolás Quiroga. Partindo do problema de como a biblioteca se relacionou com o público leitor local por meio dos seus empréstimos, o autor construiu sua própria metodologia. Tendo como fonte documental básica o livro de empréstimos da instituição, o autor fez três recortes temporais: 1927/1928; 1936 e 1941/1942. Quiroga, para desenvolver seu problema, explorou diversas questões, das quais não abordaremos todas (por exemplo: média de livros retirados por leitor, estabelecendo duas categorias: leitores assíduos e leitores não assíduos; número de vezes em que o leitor retirou mais de um livro do mesmo autor; frequência de devolução dos livros retirados, entre outras). Aqui, exporemos três dessas questões: dados gerais de empréstimos contrapostos à quantidade de livros emprestados por leitores e por leitoras; leitores e a quantidade total de livros emprestados; os autores que tiveram seus livros mais emprestados.

Sobre o número de empréstimos, de livros disponíveis para empréstimo e o público leitor por gênero, Quiroga nos apresenta os seguintes dados, que podem ser visualizados no quadro 1. Podemos notar uma grande diferença entre o total de leitores e leitoras, possivelmente devido às restrições impostas às mulheres em espaços públicos, mesmo naqueles em que a questão da emancipação feminina era posta em evidência. Outro aspecto visível é a queda nos três dados com o decorrer do tempo.

Quadro 1 - Dados gerais dos períodos

	1927/1928	1936	1941/1942
Total de empréstimos	2635	1915	1878
Total de leitores	411	293	233
Total de leitoras	66	40	42
Total de livros emprestados (catálogo ativo)	1087	940	827

Fonte: QUIROGA, 2003, p. 10.

No quadro 2, os leitores (homens e mulheres) são divididos pela quantidade de livros emprestados em determinados períodos. Percebe-se que a grande maioria dos leitores retirou empréstimos de um a oito livros, enquanto o número de leitores que retiraram mais de nove livros emprestados cai drasticamente, em todos os períodos recortados. Nota-se, assim como no quadro anterior, uma queda nos números do último período selecionado (1941-1942).

Quadro 2 - Número de leitores por quantidade de livros extraídos

	Leitores		
	1927/1928	1936	1941/1942
1 livro	131	87	68
2 a 4 livros	174	118	90
5 a 8 livros	80	64	50
9 a 12 livros	43	26	25
13 a 16 livros	21	15	13
17 a 20 livros	6	7	11
21 a 24 livros	9	8	5
25 a 28 livros	3	2	5
29 a 32 livros	4	1	2
33 a 36 livros	3	2	3
37 ou mais livros	3	3	3

Fonte: QUIROGA, 2003, p. 10.

E, por último, no quadro 3, é possível ver quais eram os autores cujas obras eram mais emprestadas. O que mais se ressalta é que, apesar da aproximação ideológica com o anarquismo, a maioria dos empréstimos não é composta por uma literatura especificamente anarquista. Trata-se de obras que podemos classificar de modo amplo e vago – tal como Quiroga – como obras com “compromisso social”. Isso nos faz levantar a hipótese de que o projeto da BPJM não era fazer propaganda doutrinária do anarquismo, mas sim incentivar a leitura a partir de uma literatura mais ampla, mas que ainda tem como principal temática a questão social (como é o caso de autores como Máximo Górkki, Émile Zola, Victor Hugo, Liev Tolstoi, entre outros).

Quadro 3 - Autores com mais títulos emprestados

1927/1928		1941/1942	
Autores	Títulos emprestados	Autores	Títulos emprestados
Émile Zola	34	Trigo	16
Victor Hugo	26	Knut Hamsun	9
Liev Tolstoi	25	Gálvez	9
Máximo Górkí	21	Piotr Kropotkin	8
Blasco Ibañez	20	Federico Urales	8
Julio Verne	15	Voltaire	6

Fonte: Elaborado a partir de dados apresentados por Quiroga (2003, p. 14-15).

3 As “leituras comentadas”: o autodidatismo em espaço coletivo

A difusão da prática das “leituras comentadas” no seio do anarquismo argentino ocorreu em um período próximo da fundação da Biblioteca Popular Juventud Moderna. Tratava-se de encontros em que as pessoas presentes escolhiam entre elas a responsável por fazer a leitura em voz alta de trechos de obras, selecionadas anteriormente, e, em seguida, era feita uma discussão. Quem era escolhido, geralmente, era aquela que tinha mais familiaridade com o hábito da leitura. Essa prática se generalizou no transcorrer da década de 1910 e, na década seguinte, tornou-se um dos modelos de atividade mais frequente organizado pelos anarquistas, ao lado do teatro e das conferências seguidas de debate (BARRANCOS, 1998).

As “leituras comentadas” se aproximavam da longa tradição oral nos hábitos de leitura. Podemos encontrar práticas de leitura similares em períodos anteriores e em contextos diversos. Por exemplo, é possível identificar a realização de leituras coletivas conduzidas por uma pessoa lendo em voz alta em diferentes espaços no século XIX, como reuniões familiares, conventos e prisões. Em particular, destacamos a semelhança com outras práticas em espaços operários, como os leitores de tabacaria em Cuba e na região agrária de Valencia, na Espanha (LITVAK, 2002; NAVARRO, 2004). Além das experiências citadas, é necessário ressaltar a tradição da oralidade na leitura nos séculos anteriores (LYONS, 1999). Estabelecer esses traços em comum nos ajuda a compreender melhor essa prática de leitura, ao localizá-la como uma das formas que compõem, no século XIX, um repertório comum de práticas utilizadas, sobretudo, pelas classes populares, para superar o analfabetismo e ter acesso à leitura.

A opção das “leituras comentadas” pelos anarquistas argentinos tem uma nítida intenção política. Tratava-se, antes de tudo, de criar um espaço de formação ideológica, em que os participantes tinham contato e se aprofundavam em temas centrais do anarquismo por meio da discussão com seus pares. Como destaca Dora Barrancos (1998, p. 155),

não há dúvidas de que o mecanismo das “leituras comentadas” significava um atraente e oportuno modo de reavivar o ideário, de educar os novos ingressantes e de socializar o vasto repertório de autores e temas que se sucediam em um espaço já universal, colocando em evidência que, apesar de tudo, ainda vigoravam naquela época os grandes sonhos de fraternidade e justiça, agora mais urgentes

devido ao final da guerra.

Nesse sentido, a eleição dos autores era central. A escolha de autores que formam parte do cânone anarquista foi generalizada, porém autores hoje considerados clássicos, como Pierre Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin, pouco aparecem na seleção de leituras. Os autores anarquistas mais frequentes foram Piotr Kropotkin e Sébastien Faure, seguidos por Errico Malatesta, Élisée Reclus, Jean Grave, Christiaan Cornelissen, Anselmo Lorenzo e Augustin Hamon. Contudo, os autores escolhidos não se restringiam ao campo do anarquismo. Eram escolhidos com frequência autores como Eça de Queiroz, Émile Zola, Honoré de Balzac e Max Nordau (BARRANCOS, 1998).

Em seu trabalho sobre as “leituras comentadas”, Dora Barrancos teve a oportunidade de entrevistar militantes anarquistas que participaram dessas experiências nas décadas de 1920 e 1930. A respeito de como era a dinâmica dos encontros, Fernando Arana (*apud* BARRANCOS, 1998, p. 157) afirmou:

um companheiro lia um texto, logo se fazia uma pausa e começava a discussão. Todo mundo tinha que opinar e, se alguém não o fazia, os outros pediam para que manifestasse suas ideias, o que lhe havia parecido, enfim, o que representava para ele o que se dizia.

Miguel A. González aponta que o objetivo central era “estimular uma ginástica cerebral para favorecer a clareza de ideias”. Nessa perspectiva, para o militante, não havia intenção doutrinária no sentido de construir uma opinião unitária: “em matéria de opiniões, poderia em certos casos haver uma coincidência, mas nunca uma uniformidade total. [...] As discussões eram um belo espetáculo. Ainda que não houvesse um acordo total, a discrepância não dava lugar a rancores” (BARRANCOS, 1998, p. 158).

Em geral, o debate centrava-se em torno dos apontamentos do texto, mas inevitavelmente havia reflexões trazidas pelos participantes que iam para muito além daquilo que constava no texto. Segundo Barrancos (1998, p. 159), “era quando os grupos passavam pelas mais diferentes experiências de interpretação, abarcando um universo de problemas que iam da eugenia até o amor livre, a vida naturalista e considerações sobre a medicina condizente com ela”. Sobre essas discussões, González relembra situações “disparatadas e desconcertantes”, segundo suas próprias palavras. Ele dá o exemplo de uma discussão sobre vegetarianismo, em que um dos membros afirmou “só por um preconceito não comemos carne de uma pessoa sã, morta em um acidente”, o que despertou grandes protestos, “supondo que nos colocavam na posição de canibais, como acontece em circunstâncias excepcionais a homens altamente civilizados, como os expedicionários que não tiveram outro remédio senão matar um companheiro e comê-lo”.

Acerca dos livros selecionados, Fernando Arana (*apud* BARRANCOS, 1998, p. 158) afirma que das “leituras comentadas” das quais participou, a escolha mais frequente era *A Conquista do Pão*, de Piotr Kropotkin. Em seguida, outros dois livros ressaltados por Arana como essenciais nos programas de leitura adotados foram *Temas Subversivos*, de Sébastien Faure, e *Ajuda Mútua*, também de Kropotkin.

Com o golpe militar do general Uriburu, instala-se uma ditadura militar na Argentina. A nova conjuntura representou um duro ataque ao anarquismo no país e muitas das suas práticas culturais e políticas foram reprimidas. Entre elas, estão as “leituras comentadas”. Porém, o anarquismo argentino procurou se readaptar, reelaborando sua estratégia. Assim, se é inquestionável que encerra uma fase grandiosa da sua história, não podemos negar a continuidade da resistência libertária à ordem social vigente e da sua propositiva da construção de outra sociedade ao longo dos anos.

4 Considerações finais

Tanto a Biblioteca Popular Juventud Moderna como as “leituras comentadas” não foram experiências isoladas do anarquismo argentino. Elas se inserem em um conjunto de práticas políticas e culturais promovidas por anarquistas ao longo da sua história, em diferentes países. Formam parte da concepção pedagógica que é nuclear ao anarquismo, colocando em prática (por meio de bibliotecas, grupos de leituras, centros culturais, entre outras práticas) o princípio de que a formação educacional da classe trabalhadora deve ser organizada pela própria classe trabalhadora.

Nesse sentido, o autodidatismo tem um papel central. Nos casos citados, ele se dá em um ambiente coletivo e as reflexões se relacionam diretamente com a realidade vivida. O autodidatismo é posto em serviço para promover a solidariedade entre os trabalhadores, reforçando sua identidade enquanto classe social ao possibilitar o reconhecimento dos interesses em comum entre profissionais de distintas categorias.

Assim, nas atividades da Biblioteca Popular Juventud Moderna e nas “leituras comentadas”, trabalhadores e trabalhadoras desenvolveram uma experiência educativa em que a leitura tem lugar central, mas o valor pedagógico não se limita somente a essa esfera. Na solidariedade para construir a biblioteca e no ambiente coletivo existente desde a escolha dos textos até as discussões das obras nas “leituras comentadas”, o aprendizado se dá por meio não só da leitura e dos livros, mas também da própria experiência compartilhada.

Referências

BARRANCOS, Dora. As “leituras comentadas”: um dispositivo para a formação da consciência contestatária entre 1914-1930. *Cadernos AEL*, Vol. 5, No 8/9, Campinas: AEL/Unicamp, 1998, pp. 151-163. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/view/108>. Acesso em: 26 abr. 2018.

DOLABANI, Milagros. “La Biblioteca Popular Juventud Moderna: teatro, política y activismo gremial en Mar del Plata (1939-1947)”. *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, 2017, p. 1-32.

GUTIÉRREZ, Leandro; ROMERO, Luis Alberto. Sociedades barriales y bibliotecas populares. In.: _____. *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la*

Entreguerra. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007, p. 71-107.

LITVAK, Lily. *Musa Libertaria: arte, literatura, y vida cultural del anarquismo español (1880-1913)*. Madri: Fundación Anselmo Lorenzo, 2001.

_____. Cultura obrera en Cuba. La lectura colectiva en los talleres de tabaquería. *Bicel: Boletín interno de la Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo*, n.º. 13. Madri: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2002, pp. 25-30. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3222542>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

LYONS, Martyn. *A Palavra Impressa: histórias da leitura no século XIX*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

NAVARRO, Francisco Javier. *La revolución por la cultura: prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el país valenciano (1931-1939)*. Valencia: Universitat de Valencia, 2004, p. 147-157.

PRIETO, Adolfo. *El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1988.

QUIROGA, Nicolás. Lectura y política. Los lectores de la Biblioteca Popular Juventud Moderna de Mar del Plata (fines de los años treinta y principio de los cuarenta). *Anuario IEHS*, núm. 18, 2003, pp 1-32. Disponível em: <https://www.academia.edu/3419819/Lectura_y_pol%C3%ADtica_los_lectores_de_la_Biblioteca_Popular_Juventud_Moderna_de_Mar_del_Plata_fines_de_los_a%C3%B1os_trinta_y_principios_de_los_cuarenta>. Acesso em: 21 abr. 2018.

RECLUS, Élisée. *A Evolução, a Revolução e o Ideal Anarquista*. São Paulo: Editora Imaginário, 2002.

ROMANI, Carlo. A Biblioteca Popular à Escola Moderna. Breve história da ciência e educação libertária na América do Sul. *Educação Libertária*, n.º 1, São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Imaginário, dezembro de 2006.

SURIANO, Juan. *Anarquistas: Cultura y Política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2001.

VALVERDE, Antonio José Romera. Socialismo libertário, educação e autodidatismo: entrevista-depoimento de Jaime Cubero. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.34, n.2. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2008, pp. 393-397. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200012>. Acesso em: 28 abr. 2016.

WOOLLANDS, Héctor. *Notas para la Historia de la Biblioteca Popular de la Juventud Moderna*. Ediciones Mar del Plata: Biblioteca de la Juventud Moderna, 1989.

Lembrar, esquecer, escrever: imagens do anarquismo terrorista nas crônicas de Neno Vasco

*Remember, forget, write: images terrorist anarchism in Neno Vasco's
chronicles*

Thiago Lemos Silva

Mestre em História pela UFU, professor do UNIPAM e pesquisador do Nephispo.
E-mail: thiagols@unipam.edu.br

Resumo: O propósito deste artigo é interrogar as imagens de memória e de esquecimento em Neno Vasco sobre o imaginário do anarquismo terrorista. Para tanto, exploramos as crônicas de sua autoria que foram publicadas na imprensa anarquista e operária luso-brasileira, durante a década de 1910. Embora essa escrita fosse uma narrativa utilizada para informar e debater com os leitores brasileiros e portugueses sobre esse importante período da história, ela também possibilitou ao nosso biografado uma forma de escrita de si, o que permitiu, por sua vez, a esse biógrafo, encontrar uma chave para abrir não apenas a porta da história do movimento anarquista e operário no continente europeu, mas também, e, sobretudo, a porta da sua história de vida, ajudando a melhor compreender os motivos que levaram-no, assim como muitos outros, a esquecer o anarquismo terrorista.

Palavras-chave: Anarquismo terrorista. Memória. Esquecimento.

Abstract: The purpose of this article is to question the images of memory and forgetfulness in Neno Vasco about the imaginary of terrorist anarchism. To do so, we explore the chronicles of his authorship that were published in the Portuguese-Brazilian anarchist working press in the 1910s. Although this writing was a narrative used to inform and debate with Brazilian and Portuguese readers about this important period of history, it also allowed our biographed man a form of self-writing, which in turn allowed this biographer to find a key to opening not only the door of the history of the anarchist movement and workers on the European continent, but also, and above all, the door of his life history, helping to better understand the reasons that led him, as well as many others, to forget terrorist anarchism.

Keywords: Terrorist Anarchism. Memory. Forgetting.

No início de 1912, Neno Vasco¹ parecia estar bastante satisfeito com os resultados assumidos pelo trabalho desenvolvido pelos anarquistas junto ao

¹ Neno Vasco, pseudônimo de Gregório Nazianzeno de Moreira Queiroz e Vasconcelos, nasceu em Penafiel em 1878. Entre idas e vindas, suas atividades militantes junto ao movimento anarquista e operário transcorreram entre Brasil (1901-1911) e Portugal (1911-1920). Esteve à frente dos principais periódicos de São Paulo, *O Amigo do Povo* (1902-1904), e de Lisboa, *A Sementeira* (1908-1919). Pouco inclinado à ação pública, Neno Vasco contribuiu mais como um propagandista do que como um ativista. Por meio da palavra escrita, destacou-se por suas crônicas, ensaios, contos, poesias e peças de teatro, nos quais se evidencia seu ativismo em prol da criação de uma estratégia sindical de ação direta. Tais ações colaboraram para conferir o “tom anarquista” que caracterizou o movimento operário dos dois lados do Atlântico. Vitimado

movimento operário dentro e fora da Porta da Europa². Afinal de contas, a entrada dos anarquistas no movimento operário lhes permitiu encontrar, no sindicalismo revolucionário, a estratégia que acreditavam ser a mais adequada para fazer ruir o edifício da sociedade capitalista e, sobre os escombros desta, erigir a sociedade socialista. Contrariando, entretanto, suas previsões o ulterior engajamento dos anarquistas com o sindicalismo revolucionário em quase todas as partes do globo, não ocasionou o apagamento imediato dos anarquistas terroristas, que, volta e meia, teimavam em (re)aparecer na cena social, tal como atesta o assalto do grupo liderado por Jules Bonnot ao banco francês da rua Odonner, no ano de 1911.

Tal fato retoma e reatualiza a espinhosa problemática da relação historicamente presente no imaginário – entendido como um conjunto de imagens, símbolos e afetos que configuram a realidade (LE GOFF, 1995) – entre anarquismo e terrorismo para Neno Vasco. Em uma época na qual os assassinatos, as explosões de bombas, os roubos e outras formas de “propaganda pelo fato” pareciam ser táticas superadas pela consolidação do sindicalismo revolucionário, o cronista se vê obrigado a (re)visitar a história do anarquismo entre os séculos XIX e XX. Ao (re)escrever sobre o lugar ocupado pelo terrorismo naquele contexto, nota-se fortemente como memória e esquecimento se inserem e se articulam na escrita cronística do nosso biografado, formando um umbral de impossível ou difícil distinção (SEIXAS, 2003).

Com o intuito de interrogar as imagens da memória e do esquecimento em Neno Vasco envolvendo o imaginário do anarquismo terrorista, perscruto neste trabalho as crônicas de sua autoria que foram publicadas na imprensa anarquista e operária do Brasil e de Portugal, durante a década de 1910, sendo que parte destas foi republicada no livro *Da Porta da Europa*. As crônicas publicadas no livro em 1913 recobrem o período que vai de 1911 a 1912. Trata-se de uma seleção que se concentrou nos principais órgãos da imprensa anarquista e operária luso-brasileira, pelos quais circulou boa parte da produção literária de Neno Vasco no período posterior a sua travessia para o outro lado do Atlântico. O roteiro inicial do livro começa com o jornal *A Lanterna*³ (1911-1916), de São Paulo. Do Rio de Janeiro e de Porto Alegre, temos as crônicas publicadas, respectivamente, nos jornais *A Guerra Social* (1911-1912) e *A Luta* (1909-1912). As crônicas publicadas nas revistas *A Aurora* (1910-1920), do Porto, e *A Sementeira* (1908-1913), de Lisboa, fecham esse roteiro.

A escolha de suas crônicas enquanto fonte privilegiada para esta pesquisa impôs pela importância que esse gênero literário assumiu frente aos demais nos periódicos militantes. Segundo Prado e Hardman (2011, p. 16),

longe do andamento figurativo e esquemático do romance humanitário aberto às teses anarquistas (heróis redentores, moralismo purificador, humanismo artificial

por uma tuberculose, Neno Vasco faleceu em 1920, com apenas 43 anos, na cidade de São Romão do Coronado. Ver: Samis (2009); Silva (2012).

² Uma análise do sindicalismo revolucionário em nível internacional pode ser encontrada em Colombo (2004).

³ Embora o livro tivesse recebido o mesmo nome que a coluna de crônicas publicadas no jornal *A Lanterna: Da Porta da Europa*, o livro traz crônicas que foram originalmente publicadas em outros jornais com os quais Neno colaborava.

do *locus amoenus*), impunha-se o registro da opressão cotidiana que transformava a palavra em instrumento de sobrevivência, experimentando a narrativa curta na percepção do flagrante.

Ao experimentar a narrativa curta, o cronista consegue perceber o flagrante no momento da sua consecução. Desse modo, o assunto da sua escrita pode surgir de forma ocasional e ir preenchendo a pauta do jornal a partir das demandas que, segundo ele, sejam importantes para a militância:

[...] a denúncia de maus tratos nas fábricas, a comemoração de um evento revolucionário, o confronto com a repressão, o registro quase expressionista da miséria, a imagem corrosiva da cena burguesa, a caricatura impiedosa dos inimigos da causa, com ênfase para o burguês, o militar e o padre. (PRADO; HARDMAN, 2011, p. 20).

Embora essa escrita fosse prioritariamente uma narrativa, utilizada para informar e debater com os leitores brasileiros e portugueses sobre esse importante período do anarquismo, ela também possibilitou ao nosso biografado uma forma de escrita de si, ou seja, um tipo de escrita que toma a subjetividade.

Como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua verdade”. Ou seja, toda essa documentação de “produção do eu autoral” é entendida como marcada pela busca de um “efeito de verdade” [...], que se exprime pela primeira pessoa do singular [...] do indivíduo que assume sua autoria. Um tipo de texto em que a narrativa se faz [...] de maneira que nessa subjetividade se possa assentar sua verdade, sua legitimidade como “prova”. Assim, a autenticidade da escrita de si torna-se inseparável de sua sinceridade (CASTRO, 2004, p. 14-15).

Isso permitiu, por sua vez, a esse biógrafo, encontrar uma chave para abrir não apenas a porta da história do movimento anarquista e operário no continente europeu, mas também, e, sobretudo, a porta da sua história de vida, ajudando a melhor compreender os motivos que levaram Neno Vasco, assim como muitos outros, a esquecer o capítulo envolvendo o terrorismo na história do anarquismo.

O tema do anarquismo terrorista foi o assunto principal da crônica escrita por Neno Vasco em 04 de maio de 1912, na qual se ocupou do assalto ao banco francês situado na Rua Ordonner, ocorrido em 21 de dezembro do ano anterior. O fato em questão notabilizou-se a época por ser o primeiro assalto a uma agência bancária em que os autores do ato se evadiram do local utilizando um automóvel, ficando estes posteriormente conhecidos como os bandidos automobilistas da Rua Ordonner. Para Neno Vasco, o ocorrido tratava-se de um *fait divers* que, por mais visibilidade que tenha tido por parte da intensa cobertura dada pelos jornais burgueses, não mereceria sequer a “honra” de se converter no assunto de uma crônica “honestá”, isso caso o “o

refratário Bonnot”, então líder do grupo, não houvesse envolvido diretamente o pensamento e movimento anarquista.

A dureza com a qual Neno Vasco parece tratar o tema radica-se a ideia de que o único destino do casamento entre anarquismo e terrorismo não poderia ser outro senão o divórcio, não somente porque os atentados terroristas não se filiavam à doutrina anarquista, mas também, e, sobretudo, porque eles a contrariavam radicalmente. Se, de fato, o divórcio lhe parecia o único destino para esse casamento, resta levantar perguntas que permanecem essenciais: qual relação o anarquismo guarda com o terrorismo? Como explicar e compreender seu enraizamento e sua duração? Qual o lugar da memória e do esquecimento no processo de (re)construção dessa história?

Ao traçar a genealogia do anarquismo, Neno Vasco o situa como uma corrente político-ideológica que emerge no seio do movimento operário, organizada desde o interior da Associação Internacional dos Trabalhadores. Resultado direto do acúmulo de experiências dos trabalhadores e trabalhadoras da Inglaterra, Alemanha, França, Itália, Espanha, Portugal, Uruguai, México e outros países, a AIT, como era mais conhecida, surgiu em 1864, com o objetivo de coordenar a luta contra o capital e fazer avançar o socialismo em diferentes partes do globo. A esse propósito, ele sublinha:

a Internacional foi, com efeito, um imenso laboratório de ideias e emancipação social, espalhando pelo mundo [...] os sistemas que se debatem ou se combinam [...] para a alta empresa de refundição da sociedade e de libertação dos trabalhadores, que, entretanto, só pode ser como ela o proclamou para sempre, obra direta dos próprios trabalhadores (VASCO, 1913, p. 1).

Os “sistemas” que se debatiam ou se combinavam, conforme explicita o cronista, revelam já de cara o caráter pluralista da referida instituição. Embora esses sistemas subscrevessem o corolário de que “a emancipação dos trabalhadores deveria ser obra dos próprios trabalhadores”, estavam longe de interpretá-los de unívoco, gerando um tenso debate em torno das estratégias adequadas para o encaminhamento do processo revolucionário. A criação de um partido político para conduzir a luta ou a auto-organização nos sindicatos, a tomada ou destruição do poder do Estado, o centralismo ou o federalismo, foram alguns lugares comuns do imaginário socialista da época que opuseram Karl Marx e Mikhail Bakunin, para enunciar aqui alguns dos personagens mais emblemáticos do referido embate, pertencentes a ambas tendências.

E acrescenta:

relembrada, naturalmente, pelos socialistas das várias tendências e dos diversos métodos, por todos aqueles, que, com mais ou menos razão, se consideram herdeiros e continuadores da obra que lhe deu nome e motivo de existência. Todas as grandes teorias que constituem hoje o socialismo [...] receberam fórmulas palpáveis e populares [...] no seio da famosa Associação Internacional dos Trabalhadores. Não excetua sequer essa ideia que forma o nó vital do sindicalismo revolucionário: que o sindicato operário [...] é o órgão específico da luta de classes e o núcleo reorganizador da sociedade futura (VASCO, 1913, p. 1).

Por meio desse trecho, o cronista nos oferece os primeiros elementos para sondarmos nossa problemática envolvendo a memória e o esquecimento do anarquismo terrorista. Antes, contudo, tentemos definir o que são suas características e como se relacionam. De acordo com Jacy Alves de Seixas (2003, p. 169),

assim como a memória é múltipla, multifacetada e feita de uma “coleção de momentos” desiguais (como diria Marcel Proust), o esquecimento também o é; ele também não se apresenta em bloco e de uma só vez. O esquecimento é descontínuo, é intermitente, estende-se desigualmente sobre as experiências humanas; o esquecimento é por definição latente, mais ou menos (ir)reversível e absoluto.

Em outra passagem, acrescenta:

é preciso reconhecer, então, na memória e no esquecimento uma linguagem, uma narrativa, feita fundamentalmente de imagens carregadas de afetos positivos ou negativos que enquadram (a sua maneira) a possibilidade de reconhecimento e reconstrução (melhor seria dizer, atualização) do passado desde o presente e, também, de projeção em direção a um futuro (SEIXAS, 2003, p. 166).

Feitas essas considerações, retomemos a nossa problemática. Ao evocar que todos os contornos delineados e assumidos pelo movimento socialista, em geral, e pelo socialista-anarquista, em particular, no século XX, deitavam suas raízes na AIT do século XIX, ele não faz outra coisa que não atualizar o “passado” no “presente”. De modo análogo aos anarquistas da Internacional, os anarquistas da Confederação Geral do Trabalho francesa⁴ concebiam a autoemancipação proletária como a pedra de toque de sua filosofia.

Fundindo em uma mesma duração essas duas concepções, nosso biografado vê as organizações operárias assumirem duas funções que estão intimamente ligadas. Por um lado, o sindicato tem a função de organizar a luta por reformas dentro do sistema capitalista, que podem trazer melhorias imediatas para as condições de vida dos trabalhadores. Por outro lado, é função do sindicato também preparar os trabalhadores para o processo revolucionário, capacitando-os para autogerir a futura sociedade. Colocando a ação direta no coração da política, essa estratégia apostava na possibilidade de o proletariado aprender, por si mesmo, a lutar em prol dos interesses da sua classe social, a construir a consciência dos antagonismos entre capital-trabalho, a superar a função do Estado e, por conseguinte, a revolucionar a sociedade capitalista, fato que tornaria exequível sua reconstrução ulterior em direção ao socialismo.

Essa seleção, voluntária, racional, contínua, mas, em grande medida, também involuntária, afetiva e descontínua do passado, busca atualizar a imagem do militante anarquista engajado com o sindicalismo revolucionário⁵ não só como *um* herdeiro, mas

⁴ Sobre a CGT, ver: Julliard (1988).

⁵ Apesar do seu engajamento com a estratégia sindicalista revolucionária, é necessário sublinhar que Neno nunca depositou qualquer confiança nas “virtudes intrínsecas” do sindicalismo e, muito menos, subscrevia o seu corolário: “o sindicalismo se basta a si mesmo”, como o faziam

também como o herdeiro do legado deixado pela AIT. A tentativa de fixar essa imagem frente às outras que instituíam e estruturavam o movimento anarquista na virada do XIX para o XX, momento em que os militantes libertários entram de cheio no movimento sindical, fica mais que evidente no trecho a seguir:

[...] a entrada dos anarquistas, que não tinham perdido a noção de método, nos sindicatos profissionais, vieram, porem reatar a límpida tradição socialista anárquica, restituir ao gigante insulado a sua bela virilidade, reduzir a justas proporções a crítica feita e selecionar o trabalho, aproveitando-lhe os progressos e eliminando as excrescências e infiltrações estranhas (VASCO, 1913, p. 209).

A irrupção desse imaginário impregnado de afetos positivos acerca do tempo concernente à entrada dos anarquistas nos sindicatos: “não tinham perdido a noção de método”, “reatar a límpida tradição”, “restituir ao gigante insulado a sua bela virilidade”, mas também de afetos negativos acerca do tempo em que estiveram ausentes: “reduzir as justas proporções”, “eliminando as excrescências” ou então “infiltrações estranhas”, revela o modo pelo qual os atos de lembrança e de esquecimento impõem-se em sua narrativa.

Se, por um lado, ele conserva imagens do passado que serão trazidas à tona no presente, forjando uma longa linhagem libertária em que os anarquistas destas duas gerações - CGT e AIT - se encontram e coincidem ao destacar uma estratégia sindical que coloca o protagonismo coletivo da classe proletária em primeiro plano, por outro lado, ele também submerge outras imagens desse mesmo passado, que permanecem ocultadas, obliteradas e até mesmo (de)negadas no presente, como no caso do anarquismo terrorista. Mas essa já não é mais uma questão que concerne (exclusivamente) à memória, mas, sim, ao esquecimento.

Aqui nos deparamos com questões fundamentais para o desenvolvimento de nossa problemática: como o esquecimento do anarquismo terrorista constrói-se nas crônicas de nosso biografado? De que tipo de esquecimento se trata? Por meio de que imagens ele o retoma e o reatualiza? Para responder, ou melhor, formular essas perguntas, apresentemos antes alguns cuidados balizadores. Apoiando-se em Paul Ricoeur, Seixas chama nossa atenção para a importância da noção de vestígio para um correto entendimento das relações entre memória e esquecimento. Ao lado do vestígio documental (arquivos, monumentos...), do vestígio cortical (de fundo neurológico), temos o vestígio afetivo, ao qual vinculam-se traços psíquicos resistentes e duráveis

os anarquistas sindicalistas. Partindo da premissa de que a organização operária pode ser tanto instrumento de conservação burguesa como de revolução social, ele temia que o “espírito corporativista” pudesse se sobrepor ao “espírito revolucionário”, fazendo com que a “luta de categoria” sufocasse a “luta de classe”. A exemplo dos anarco-comunistas, ele julgava essencial a existência de uma organização especificamente anarquista, que deveria atuar dentro e fora dos sindicatos com o objetivo de evitar que isso ocorresse; sem, entretanto, se deixar levar pela tentação de impor ali o anarquismo como uma espécie de doutrina oficial. Ver: Vasco (1914).

que permitem a (re)produção das lembranças e dos esquecimentos por meio de imagens. De acordo com a própria historiadora,

[...] este movimento – a dialética aparecer, desaparecer, reaparecer – que confere cadência aos jogos (e estratégias) de memória e esquecimento, é possível precisamente porque há o reconhecimento de imagens (construídas historicamente), que, de alguma forma sobrevivem e se reproduzem. Parece-me relevante justamente identificar estas inscrições afetivas, apreender sua relação com os sentimentos morais [...] os vestígios ao mesmo tempo documentais e afetivos que representam barreiras ao esquecimento definitivo, mas, ao mesmo tempo repõe outra espécie de esquecimento, aquele de cunho reversível. Evidencia-se aí o papel do inconsciente, das imagens mentais, muitas vezes reprimidas ou recalçadas, sublimadas ou denegadas (SEIXAS, 2003, p. 171).

No caso de nosso biografado, esclarecemos que o esquecimento do anarquismo terrorista não se dá por meio do apagamento completo dos vestígios corticais e documentais, como se ele o expelisse para sempre da história, mas sim por meio de esquecimento de cunho reversível, o qual se manifesta por meio de imagens que revelam mecanismos, conscientes e inconscientes, que permitem a gestão política daquilo que se lembra e daquilo que se esquece.

Retomemos, agora, de onde havíamos parado. Depois da dissolução da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1872, somada à derrota da Comuna de Paris, no ano anterior, o movimento operário ver-se-ia no centro de uma onda reacionária que invadiu toda a Europa; vários de seus membros foram presos, muitas de suas organizações foram fechadas e os seus jornais proibidos de circular. Croniciando esse período, Neno Vasco (1913, p. 207-208) sublinha quais foram os desdobramentos disso para o pensamento e movimento anarquistas:

[...] começaram a formar-se as capelinhas doutrinárias, onde se pratica uma espécie de masturbação intelectual e se prega aos convertidos uma espécie de teologia e de misticismo contemplativo. (A partir de então) fabricaram-se silogismos até o infinito. Nasceram as discussões abstratas sobre os miúdos pormenores da doutrina, como em Bizâncio. Acharam-se, em problemas secundários e derivados, sucedâneos para a propaganda e ação principais do socialismo anarquista.

Cada vez mais longe do movimento operário, esses anarquistas irão se restringir a uma propaganda teórica, cujo vínculo com a prática era bastante exíguo. Sob esse aspecto, a trajetória percorrida por Piotr Kropotkin é bastante esclarecedora. Percebendo os reveses sofridos pelo movimento operário, ele não via os resultados práticos que esperava quando das suas atividades militantes na juventude. Desse modo, ele começaria a dar, progressivamente, cada vez mais importância ao caráter evolutivo da mudança social, desvinculando-as dos movimentos revolucionários. Em 1891, por exemplo, ele sugeria que o socialismo poderia ser implementado com o amadurecimento da opinião pública e sem perturbações políticas.⁶

⁶ É sugestivo, porém não conclusivo, que os argumentos defendidos por George Woodcock possam validar essa interpretação. De acordo com o historiador, Kropotkin havia chegado à

O diagnóstico de Neno Vasco não tocava, entretanto, o movimento anarquista como um todo. Ao analisar, ainda, os desdobramentos desses distanciamentos do movimento operário, colocava que

havia ainda outros que, embora com uma concepção menos infantil dos métodos de ação, embora partidários da organização operária, achavam que se deviam gastar todos os esforços em preparar a greve geral expropriadora e a revolução social (VASCO, 1913, p. 208).

Desse modo, estes últimos teriam lançado a “propaganda pelo fato” no Congresso Anarquista de 1881, em Londres. O referido encontro foi chamado para tentar superar a pouca efetividade da propaganda oral ou escrita, tal como vinha sendo praticada pelos anarquistas nesse contexto de refluxo do movimento operário. Essa proposta que inaugura a estratégia insurrecionalista não se referia especificamente à ação terrorista. Diferentemente, ela era tomada como sinônimo de protestos públicos, revoltas coletivas, insurreições populares, e não como roubos, assassinatos e explosões. Posteriormente, alguns anarquistas, no entanto, se apropriariam dessa tática de modo distinto, chegando ao ato terrorista em si, seja com o uso de bombas, de punhais ou de revólveres.

Ao longo da década de 1890, registra-se, então, a ascensão de atos terroristas perpetrados por anarquistas contra alvos que, em sua avaliação, simbolizavam e encarnavam o *status quo* burguês. Em 1892, o juiz Benoit era vítima do atentado frustrado de Ravachol; em 1893, o parlamento francês foi o alvo de Auguste Vaillant; no mesmo ano, passadas somente algumas semanas, Emile Henry fez explodir uma bomba no Café Terminus; um ano depois, Santo Caserio atravessava seu punhal no peito do presidente francês Sadi Carnot; em 1897, a imperatriz da Áustria, Elizabeth, era assassinada por Luigi Lucheni; em 1900, Humberto I, presidente da Itália, caía baleado pelo revólver de Ângelo Bresci⁷.

Nesse interregno, o anarquismo transformar-se-ia no imaginário da época em um fato, ou melhor, em um fantasma a perseguir a burguesia. Nesse processo, a grande imprensa ocupou lugar seminal, atuando, às avessas, como uma espécie de cúmplice dos anarquistas na difusão do terror. Esse medo difundido pela imprensa era tão forte que em vários Estados europeus foram criadas diversas leis anti-anarquistas, que proibiam apologias às ações consideradas criminosas, associação suspeita de conspiração contra a propriedade e diretamente a propaganda anarquista, visando reprimir os atentados terroristas. Essa lei afetava os anarquistas como um todo, sem levar em consideração suas nuances. Nessa época, construiu-se a ideia (de consistência não menos fantasmática) de que todo anarquista era terrorista.

conclusão de que suas atividades como agitador, que exercera quando mais jovem, não haviam trazido os resultados rápidos que esperara, e percebendo os constantes contratempos sofridos pelo movimento revolucionário, tornou-se cada vez menos confiante numa vitória em futuro próximo (WOODCOCK, 2007, p. 238).

⁷ Para um panorama mais amplo dos atentados, ver Monteiro (2010).

Conforme salientamos, o esquecimento do anarquismo terrorista na crônica de nosso biografado é exercido por meio de imagens, as quais vêm nomeá-lo e identificá-lo enquanto tal. Sondemos, portanto, essas imagens e vejamos no que elas consistem!

Primeira imagem: a vítima da exploração capitalista. Ao fazer um balanço dos atentados bem como do imaginário que os (in)formava, Neno Vasco (1913, p. 86-87) esclarece o seguinte:

ora os anarquistas não são violentos. Os anarquistas, inimigos da autoridade, da opressão, da coação, pretendem, porque são anarquistas, banir a violência das relações sociais. Mas para a realização deste escopo [...] admitem o emprego da força para remate da evolução que se realiza no sentido libertário [...]. Mas, se o anarquismo não significa apenas insurreição, greve geral, sendo coisas diferentes, embora juntas muitas vezes, com mais razão ainda não significa atentado terrorista.

E, ao falar do envolvimento de anarquistas com os atentados, reitera que,

se há anarquistas que o praticam, não é como tais, mas apenas como homens oprimidos, perseguidos e violentados. Não são atentados anarquistas, mas atos de revolta instintivos, resposta de baixo as violências do alto. E são tão humanos e naturais que sempre que um grupo de homens, mesmo o mais conservador, se sente oprimido, o atentado, o tiranicídio é desejado, invocado e aplaudido (VASCO, 1913, p. 87).

O caráter espasmódico que o cronista confere aos atentados nos leva a certo paroxismo. Se, de um lado, eles se legitimam enquanto reações inconscientes contra a miséria decorrente da desigualdade criada pelo capitalismo, por outro lado, eles se deslegitimam enquanto ações conscientes que visam superá-lo. Na primeira situação, o critério retido por Neno Vasco para estabelecer a legitimidade dos atentados fundamenta-se na ideia de que a violência empregada é uma resposta previsível a uma violência anterior cometida pelo capital e o Estado. Na segunda situação, o critério da primeira não é mais sustentado, justamente porque os atentados revelar-se-iam incapazes de erradicar as fontes que geram a violência. Em virtude disso, conclui que os atentados não teriam vínculo com qualquer ideologia política, em geral, e, muito menos, com a ideologia anarquista, em particular.

Essa construção imaginária operada por Neno Vasco guarda, em parte, alguma correspondência com o imaginário dos próprios anarquistas terroristas. Grande parte dos mesmos provinha da classe trabalhadora, vivenciava o desemprego, encontrava-se em uma situação paupérrima e experimentava a repressão direta dos poderes governamentais diante de qualquer tentativa de organização para reivindicar seus direitos. Esse é o caso, por exemplo, de Ravachol, anarquista preso por causa de um atentado a bomba contra o promotor Bulot, em 1892. Ao ditar suas memórias para os guardas da prisão onde se encontrava encarcerado, confessou uma série de delitos para sobreviver, como o contrabando de álcool, a falsificação de dinheiro ou o roubo de frangos. “Não podia resignar-me a morrer de fome ao lado de pessoas nadavam no

supérfluo” (RAVACHOL, *apud* MONTEIRO, 2010, p. 86), disse ele sem quaisquer constrangimentos.

Naturalizar os atentados, mostrá-los como respostas universais diante de situações de opressão e/ ou exploração, e, sobretudo, retirar-lhes sua identidade política foi um ardid por meio do qual o esquecimento do anarquismo terrorista é exercido na narrativa do nosso biografado, forjando a imagem do anarquista terrorista como uma pobre vítima da exploração capitalista. No entanto, se sondarmos a dinâmica dos atentados, somos surpreendidos por pistas que levam a caminhos diferentes dos daqueles que Neno Vasco ambiciona (in)voluntariamente nos conduzir.

Percebemos o quanto tais atos são realizados por seus protagonistas a partir de uma determinada estratégia calcada na intencionalidade, na organização e, o mais importante, na identificação com a ideologia anarquista. Afinal de contas, dependiam de mapear os alvos que representavam a ordem burguesa (um patrão, juiz, parlamentar) da logística envolvendo a fabricação e o transporte de bombas, e, por fim, a execução do ato em si, que possuía o intuito de difundir o anarquismo, de sacudir os trabalhadores da apatia e de instigá-los à revolta contra a ordem vigente. Sob esse aspecto, o depoimento dado por Ravachol (*apud* MONTEIRO, 2010, p. 69) ao juiz logo após sua prisão é emblemático:

eu estou orgulhoso do que fiz. Você não irá tirar de mim uma única palavra de arrependimento. Se eu não estivesse preso iria continuar minhas explosões, sem poupar qualquer pessoa ligada a condenação de outros Anarquistas. Eu gostaria de ter explodido a Câmara dos Deputados por impor aos dinamitadores a pena de morte. Sem deixar nada impedindo o caminho da propaganda Anarquista.

Segunda imagem: o bandido amoral. A filiação explícita do anarquista terrorista não constitui uma evidência completamente estranha a Neno Vasco. Em alguns momentos, o anarquista parece lembrá-la, mesmo que seja para logo em seguida esquecê-la. Por exemplo, quando retorna a sua crônica sobre assalto ao banco francês situado na Rua Ordonner, em 1911, por parte dos anarquistas terroristas liderados por Bonnot, ele escreve as seguintes palavras:

é certo que alguns autores de atos anti-sociais, como satisfação íntima e justificação a seus próprios olhos, procuram cobrir suas ações com algum sistema doutrinário; mas então a ideia é forçosamente adaptada aos atos. Assim Bonnot teria aproveitado do anarquismo uma pequena parte crítica, à que incide sobre a legitimidade da propriedade e da lei: mas, as conclusões não eram as do anarquismo - eram as do meio social em que viviam. “Pois, que a propriedade é um roubo, garantido pela lei; pois que o mundo está baseado sobre a exploração e a violência - façamos como toda a gente e não sejamos vítimas!” (VASCO, 1913, p. 186).

Essa imagem, que substitui e atualiza a primeira, vem corroborar de modo emblemático o modo como o esquecimento é exercido na narrativa de nosso cronista. Diante da necessidade de enfrentar a filiação explicitamente anarquista reivindicada pelos terroristas, Neno Vasco coloca em questão o oportunismo (“satisfação íntima e

justificação a seus próprios olhos”); a distorção (“a ideia é forçosamente adaptada aos atos”); e o equívoco (“as conclusões não eram as do anarquismo - eram as do meio social em que viviam”) presentes no modo como se apropriavam da ideologia política. Assim, de pobres vítimas da exploração capitalista sem vínculo ideológico, os anarquistas terroristas passam a ser representados como bandidos amorais que usam o vínculo ideológico para encobrir seus interesses criminosos.

Interessante pontuar como essa construção imaginária do anarquista terrorista como um bandido amoral dialoga, em parte, com as teorias da antropologia criminal presentes na segunda metade do século XIX. Cesare Lombroso, sem sombra de dúvidas, o intérprete mais autorizado dessa “suposta ciência”, acreditava ser possível identificar a origem criminosa por meio de métodos que tomavam como evidências empíricas determinadas características físicas inscritas no corpo delinquente, como deformações cerebrais, cranianas e anatômicas. Aplicando suas teses aos anarquistas, em geral, e aos anarquistas terroristas, em particular, o médico italiano conclui que os atentados contra as autoridades movidos pelo ímpeto revolucionário seriam um sintoma de um quadro patológico, que mostra sua incapacidade de interiorizar as regras, resultando em uma espécie de “loucura moral” (LOMBROSO *apud* MONTEIRO, 2010, p. 67).

Mesmo que Neno Vasco não tenha desenvolvido uma teoria que poderíamos intitular “antropologia criminal”, tal como fez Lombroso, é necessário reconhecer que o português compartilha com o italiano a ideia de que os chamados “atos antissociais” guardam uma relação direta com a moral. No entanto, diferente deste último, o primeiro entende que o anarquista terrorista não é um criminoso por causa de sua incapacidade patológica de interiorizar a moral, mas sim por ter interiorizado a moral burguesa até se tornar patológico. Ao reproduzir a moral burguesa, os anarquistas terroristas passaram a tomar a sociedade como uma arena onde todos estariam em luta contra todos, resultando na ideia de que, para obter seus objetivos, qualquer meio é lícito.

Mas não é este o raciocínio, a lógica de todos os refratários sociais? Pergunta-se Neno Vasco. Interrogai o negociante, o bolsista, o usurário, o fabricante de falências, o falsificador de gêneros, o envenenador público ou o especulador de ruínas e de misérias, e se estiver em um momento de sinceridade, lhe dirá ao ouvido: “Histórias, meu amigo; neste mundo todos roubam o mais que podem, e quem não rouba e se deixa roubar é porque é tolo!” É porventura isto algum sistema novo ou é a moral resultante da luta inter-humana? (VASCO, 1913, p. 186-187).

O modo amoral, criminoso e, no limite, até mesmo patológico com o qual o nosso biografado representa os anarquistas terroristas contrasta-se, entretanto, com a forma que eles mesmos se viam. Em outra crônica sobre Bonnot, Neno Vasco, se valendo do pseudônimo de Zeno Vaz, relata que ele estava escrevendo suas memórias antes de ser assassinado pela polícia. Nesse escrito, a partir dos elementos que o francês traz, enfatiza que

a sociedade fez de Bonnot um monstro. E, no entanto, o desgraçado tinha valor, energia, inteligência, um vivo sentimento de justiça e de bondade [...] Sabeis como terminam suas memórias? Com estas palavras: “Estou decidido a tomar uma companheira”. Surpreenderam-no os caçadores, quando formulava este projeto (VAZ [VASCO], 1912, p. 50).

No fragmento reproduzido, os traços outrora destacados desaparecem e cedem lugar a outras características, que representam o anarquista terrorista como alguém com “valor”, “inteligência” e “um vivo sentimento de justiça”.

Terceira imagem: o individualista. Todo o suposto sentimentalismo por parte de Neno Vasco sobre as derradeiras palavras de Bonnot não o exime, entretanto, da crítica contundente que desfere acerca daquilo que julga como pouca efetividade da propaganda pelo fato.

Um ideal determina até certo ponto, escreveu ele, os atos de indivíduo; mas se contraria fortemente o meio social, este vence muitas vezes, as contradições são inevitáveis, e a ideia só orienta os atos dentro de estreitos limites. Os anarquistas bem o sabem. Eis porque eles, reconhecendo a ideia, o poder de indicar o sentido da ação coletiva, entendem que só o desenvolvimento constante desta ação, cada vez mais ampla e solidária, é que poderá transformar o ambiente social, as bases econômicas e políticas da sociedade (VASCO, 1913, p. 187).

A crítica em torno da pouca efetividade da propaganda pelo fato reside, aqui, no caráter individual dos atentados, que não possuem a capacidade de superar as contradições sociais da ordem burguesa, levando o cronista a identificar o anarquismo terrorista com uma espécie de anarquismo individualista. Essa terceira imagem recorre a fontes diferentes, no entanto, possui função similar às outras: esquecer o anarquismo terrorista.

Mesmo que os atentados sempre fossem individuais, os seus promotores não eram individualistas. Na realidade, as predileções políticas dos anarquistas terroristas estão muito distantes do anarquismo individualista *tout court*, revelando concepções, se não antagônicas, ao menos muito diferentes de propriedade, Estado e revolução. Pelo contrário, os seus adeptos reconheciam-se muito mais no campo do coletivismo ou do comunismo. Um exemplo emblemático disso nos é revelado por Fabrício Pinto Monteiro a propósito de um inusitado caso envolvendo Emile Henry, anarquista preso por um atentado a bomba no *Café Terminus*. De acordo com o historiador,

encarcerado na Conciergerie, prisão tornada célebre como “antessala” da morte nos tempos do Terror jacobino da Revolução Francesa, Henry escreve em 27 de fevereiro de 1894 uma carta ao diretor da prisão, que, após uma conversa relativamente amigável sobre o ideal anarquista [...] Nesta carta, Henry lista algumas sugestões de leitura para o diretor: *Evolução e Revolução*, Elisée Reclus; *A moral anarquista*, *Palavras de um revoltado* e *A conquista do pão*, de Kropotkin; *Autoridade e Liberdade* e *Maquinaria* de Sébastian Faure; *A sociedade moribunda e a anarquia*, de Jean Grave e *Entre Camponeses*, de Malatesta (MONTEIRO, 2010, p. 22).

Como conclui Monteiro, a ausência de qualquer menção a autores individualistas é sintomática do distanciamento dos terroristas para com essa vertente do anarquismo. Evidência que não o surpreende, uma vez que esses anarquistas constroem fortemente seu “eu” em meio a um “nós”, sempre subordinado ao imperativo de servir a uma causa que atenderia ao interesse de todos e não apenas interesses particulares. A ausência de maiores temores ao colocar em risco a própria vida para levar adiante a execução de seus atos vem corroborar de maneira bastante significativa a esse respeito.

Vítimas da exploração capitalista... bandidos amorais... individualistas... imagens antitéticas, porém complementares que se amalgamaram na narrativa de Neno Vasco para plasmar o esquecimento do anarquismo terrorista. Esse esquecimento, assim como de muitos outros anarquistas, se deu por motivos bem justificados, tais como a repressão governamental, o isolamento frente ao movimento operário e a pouca efetividade da propaganda pelo fato.

Além disso, a aproximação com os sindicatos mostrou ser de fundamental importância. Tendo como ponto de partida a França, onde o anarquista Fernand Pelloutier⁸ desempenhava um papel não negligenciável junto à Federação das Bolsas de Trabalho, enuncia-se o novo âmbito em torno do qual o anarquismo irá se vincular.

A transição da estratégia terrorista à sindicalista e as mudanças que lhes são correlatas não podem ser devidamente explicadas e compreendidas na narrativa de nosso cronista se não levarmos em consideração que o esquecimento da primeira impõe-se à custa da memória da segunda. Em síntese: para ele, esquecer o terrorismo foi condição para recriar e ressignificar o passado do anarquismo a partir dos desafios postos no seu tempo presente, tal como revelava o engajamento massivo de sua parte e de outros militantes libertários com o sindicalismo revolucionário.

Referências

CASTRO, Gomes Ângela de. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: _____ (Org.). *Escrita de si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

COLOMBO, Eduardo. (Orgs). *História do movimento operário revolucionário*. São Paulo: Imaginário, 2004.

JULLIARD, Jacques. *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*. Paris: Éditions du Seuil, 1971.

⁸ Foi a partir do trabalho desenvolvido por Pelloutier e por outros anarquistas junto à Federação das Bolsas de Trabalho, em fins do século XIX, que se instituiu e se estrutura a Confederação Geral do Trabalho no ano de 1902, órgão sindical que, como já assinalamos, serviu de inspiração para o movimento operário de caráter libertário de diferentes partes do mundo. Ver: Julliard (1971).

_____. *Autonomie ouvrière: études sur le syndicalisme d'action directe*. Paris: Gallimard Le Seuil, 1988.

LE GOFF, Jacques. "Prefácio da 1ª edição". In: *O imaginário medieval*. Lisboa: Editora Estampa, 1995.

MONTEIRO, Pinto Fabrício. *O Nihilismo Social: anarquistas e terroristas no século XIX*. São Paulo: Annablume, 2010.

PRADO, Armoni; HARDMAN, Foot. Apresentação. In: PRADO, Armoni; HARDMAN, Foot; LEAL, Claudia (Orgs). *Contos Anarquistas: temas & textos da prosa libertária no Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SAMIS, Alexandre. *Minha pátria é o mundo inteiro: Neno Vasco, anarquismo e sindicalismo revolucionário em dois mundos*. Lisboa: Letra Livre, 2009.

SEIXAS, Jacy Alves de. Tênuas fronteiras de memória e esquecimento: a imagem do brasileiro jecamacunaímico. In: GUTIERREZ, Horácio; NAXARA, Márcia; (Orgs.). *Fronteiras, paisagens, personagens, identidades*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SILVA, Thiago Lemos. *Fragmentos biográficos de um anarquista na Porta da Europa: a escrita cronística como escrita de si em Neno Vasco*. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

VASCO, Neno. *Da Porta da Europa*. Lisboa: Biblioteca Libertas, 1913.

_____. *Da Porta da Europa. A Lanterna*. São Paulo, 11/10/1913.

_____. *Anarquismo ou sindicato. Voz do Trabalhador*. Rio de Janeiro, 01/05/1914.

VAZ, Zeno [VASCO, Neno]. *Notas Perdidas. A Sementeira*. Lisboa, Maio de 1912.

WOODCOCK, George. *História das ideias e movimentos anarquistas, vol. I: a ideia*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

Elementos do pensamento político de Edgard Leuenroth e Hélio Negro para a construção de uma república anarquista no Brasil

Elements of political thinking by Edgar Leuenroth and Hélio Negro for the construction of an anarchist republic in Brazil

Cláudia Tolentino Gonçalves Felipe

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E-mail: claudiatolentino.ufu@gmail.com

Resumo: Propõe-se explorar o projeto de sociedade anarquista presente no livro *O que é maximismo ou bolchevismo – programa comunista*, escrito por Edgard Leuenroth e Hélio Negro no ano de 1919. O artigo divide-se em três partes: a primeira volta-se para a solidariedade, a segunda para a estrutura do sindicato e a terceira para o sistema federalista e suas especificidades na anarquia proposta pelos autores.

Palavras-chave: Solidariedade. Sindicato. Federalismo.

Abstract: It is proposed to explore the project of anarchist society present in the book *O que é Maximismo ou Bolchevismo - programa comunista*, written by Edgard Leuenroth and Hélio Negro in 1919. The article is divided into three parts: the first turns to solidarity; the second to the structure of the union; and the third to the federalist system and its specificities in the anarchy proposed by the authors.

Keywords: Solidarity. Syndicate. Federalism.

O livro *O que é maximismo ou bolchevismo - programa comunista*, escrito pelos militantes anarquistas Edgard Leuenroth¹ e Hélio Negro (pseudônimo de Antônio

¹ Edgard Leuenroth foi um militante anarquista brasileiro. Participou de diversas organizações sindicais brasileiras e foi um dos principais porta-vozes dos trabalhadores em manifestações operárias ocorridas na cidade de São Paulo nas duas primeiras décadas do século XX. Tipógrafo e jornalista de profissão, fez da imprensa livre um eficaz instrumento de luta, tendo participação ativa em vários periódicos anarquistas tais como *A Terra Livre*, *A Lanterna*, *A Plebe*, *O Libertário*, entre outros. Ele participou da criação do Centro de Cultura Social de São Paulo em 1933, vinculado ao movimento anarquista, promovendo debates, palestras, exposições etc. Em 1944, fundou “A Nossa Chácara”, um espaço comunitário destinado ao encontro de anarquistas e simpatizantes para a discussão do pensamento libertário. Escreveu dois projetos de transformação da sociedade brasileira em uma sociedade anarquista, além de livros e diversos artigos para a imprensa alternativa. Para mais informações sobre Leuenroth, ver: Khoury (1988); Lopreato (2009, p. 202-220).

Candeias Duarte),² foi publicado em 1919 por meio de uma pequena editora libertária.³ Com uma linguagem simples e um conteúdo voltado para “os trabalhadores do Brasil”, o livro foi distribuído gratuitamente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Seu lançamento foi amplamente divulgado em diferentes jornais anarquistas: *A Plebe*, *O Combate*, *Voz do trabalhador*.⁴ Na “Explicação prévia” do livro, Leuenroth e Hélio Negro (1919, p. 03-04) mencionaram a simplicidade do livro, elaborado às pressas como desdobramento de um “desassossego de espírito”, como se pode constatar nas linhas seguintes:

destinando-se esta obra aos trabalhadores, toda a nossa grande satisfação seria cuidar do método da exposição, a clareza e a forma, sem sacrifício das ideias; mas isso não é possível sem tempo e sem perícia. Não nos falta a visão clara da organização social que propagamos; o que nos falta é o sossego de espírito e a arte de, em poucas palavras e em pouco tempo, expor a nossa doutrina.

Em menos de quinze dias, Leuenroth e Negro escreveram as 128 páginas que compõem o texto final. A urgência da publicação se justificava pela convicção dos autores quanto à iminência de um “instante decisivo”, que marcaria “um rumo novo na história da humanidade”. O fim da Primeira Guerra Mundial (1915-1918), a crise inflacionária que atravessava a sociedade brasileira e a ocorrência da Revolução de 1917 na Rússia, segundo eles, foram acontecimentos que conduziram o país a um novo começo: vivia-se um período pré-revolucionário, daí a urgência de tal publicação.

Há que se ressaltar que, ao final da década de 1910, o movimento operário brasileiro orquestrou agitações e manifestações libertárias nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia e Santa Catarina. A onda de movimentos contestatórios ocorrida no país assinalou o trabalho desenvolvido por militantes anarquistas em meio aos trabalhadores que saíam às ruas para protestar, exigindo melhores condições de vida e de trabalho. Eles fizeram greves e boicotes e resistiram de uma forma ou de outra às perseguições e violências policiais. O livro escrito pelos militantes Leuenroth e Negro foi gestado nesse contexto nacional de agitação social, tratando-se de uma tentativa de mostrar, sob o olhar libertário, as incongruências da sociedade capitalista brasileira e de apontar para a possibilidade de construção de uma nova sociedade.

² Antônio Candeias Duarte foi um tipógrafo português que emigrou ainda criança para o Brasil. Teve papel de destaque na imprensa anarquista, especialmente no jornal *A Plebe* no final da década de 1910. Participou de diversas greves e manifestações de caráter libertário, em destaque a greve geral de 1917, ocorrida na cidade de São Paulo. Já na década de 1920, abandonou a causa libertária e passou a apoiar o comunismo, sendo responsável pela edição e publicação de vários manifestos, livros e periódicos do Partido Comunista Brasileiro. Para mais informações sobre Candeias Duarte, ver: Hecker (2010).

³ Recentemente, o livro em questão foi republicado pela Editora Entremares: Leuenroth; Negro (2017).

⁴ Jornais alternativos de orientação anarquista que tiveram ampla circulação em meio ao proletariado brasileiro no início do século XX.

Em *O que é maximismo ou bolchevismo – programa comunista*, os autores dão forma a uma república⁵ anarquista no Brasil. Leuenroth e Negro ofereceram um conjunto de preceitos e princípios supostamente capazes de auxiliar na derrubada do capitalismo e na construção da anarquia. A estruturação dessa nova sociedade é descrita na parte final do texto. O plano proposto pelos autores baseia-se em pequenas associações denominadas “sindicatos comunais”, que deveriam ser articuladas a associações maiores, como as “federações comunais” e as “confederações gerais”. O trabalho seria a base comunitária dessas organizações, que se responsabilizariam pela produção e distribuição dos bens entre os membros da sociedade. No texto elaborado pelos militantes, são afirmados os objetivos libertários de orientar e contribuir com a supressão da exploração do homem pelo homem e de assegurar a liberdade e o bem-estar de todos. Para tanto, é projetada uma nova maneira (baseada na autogestão) de lidar com a produção, o consumo, a instrução, a habitação, a assistência social, as artes, a ciência e outros quesitos que deveriam ser reformulados segundo uma ótica libertária.

O mote condutor deste artigo é uma tentativa de apreensão de elementos centrais que compõem essa nova sociedade projetada por Negro e Leuenroth. Para tanto, recorreremos a três temas centrais que norteiam a escrita do livro (a solidariedade, o sindicato e o federalismo), retomando ideias e conceitos de teóricos clássicos do anarquismo com o intuito de uma melhor compreensão das ideias e propostas feitas pelos autores aqui estudados.

A solidariedade

Tratando das ideias de bem e de mal, o anarquista russo Piort Kropotkin afirmou que é bom aquilo que, geralmente, é útil para a sociedade, sendo ruim o seu inverso. Ele retomou Darwin para demonstrar que a solidariedade possibilita a sobrevivência da espécie. No caso, a solidariedade é comum ao animal (racional ou não) e quanto mais próxima do estado de hábito, maior a possibilidade de sobrevivência e de vitória sobre as outras espécies.⁶ De acordo com esse anarquista, o erro de Adam Smith, ao desenvolver sua teoria sobre os sentimentos morais, foi o de não perceber que o sentimento de simpatia e identificação com o outro se estende também aos animais.⁷ Para Kropotkin, a sobrevivência das espécies, assim como o seu

⁵ Importante ressaltar que os autores compreendiam a palavra República como governo do povo. Etimologicamente, afirmou Leuenroth, a palavra república vem do latim, *res* (coisa ou assunto), *publica* (do povo); portanto, coisa do povo e, nesse sentido, refere-se a um governo do povo, feito pelo povo e para o povo. Em suas palavras: “é que a República ainda não se fez verdadeiramente República, isto é, não se fez o que possa representar, em sua estrutura e em seu funcionamento, aquilo que está contido na significação etimológica dessa palavra: coisa pública, coisa do povo, portanto, coisa de todos e de cada qual, e, na vida coletiva, administração das coisas e não do Estado-polvo, triturador da liberdade individual e sugador do produto do esforço da comunidade”. Negro e Leuenroth, ao falarem de “República anarquista”, referem-se ao sentido de república aqui explicitado. Ver: Leuenroth (s/d, p. 7).

⁶ Ver: Lopreato (2003, p. 557-572).

⁷ Ver: Kropotkin (2009, p. 75-82).

progresso, está associada à prática da solidariedade, um traço existente em todas as espécies animais que garante o desenvolvimento de duas qualidades: a coragem e a livre iniciativa, quesitos fundamentais para sua vitória e “progresso”.

Quanto mais sinta cada membro da sociedade a sua solidariedade com qualquer outro membro da mesma, melhor se desenvolvem, em todos, estas duas qualidades que constituem os principais fatores da vitória e de todo o progresso – a coragem, por um lado e a livre iniciativa do indivíduo por outro. E pelo contrário, quanto mais essa sociedade animal, ou qualquer pequeno grupo de animais, perde esse sentimento de solidariedade (...) mais os outros dois fatores do progresso – a coragem e a iniciativa individual – diminuem; acabam por desaparecer e a sociedade caída na decadência, sucumbe perante seus inimigos (KROPOTKIN, 2009, p. 80-81).

Para Kropotkin (2009), a coragem e a livre iniciativa são duas qualidades capazes de amparar a luta do homem contra a submissão e de defender a liberdade, contribuindo com o “progresso” da sociedade. O sentimento de solidariedade, quando recorrente no seio de uma sociedade, permite ao homem sua libertação e emancipação. Isso nos auxilia na compreensão da interligação, em sua filosofia, de três princípios básicos: a liberdade, a igualdade e a solidariedade. É a solidariedade que pressupõe o respeito e a consideração pelo outro em uma sociedade que privilegia a liberdade plena e a igualdade entre os indivíduos. Segundo Kropotkin (2009), todos os homens devem ser livres e devem ter os mesmos direitos. Ele não defende o individualismo desenfreado, próprio dos tempos modernos, mas, sim, a prática da solidariedade. O homem só se satisfaz a partir da realização social, de modo que a preservação e o bem-estar da sociedade são fundamentais para a sua felicidade, como indica Christina Lopreato (2003, p. 60):

é, portanto pela cooperação e pelas relações recíprocas que se dá o aprimoramento do indivíduo. A reciprocidade implica no princípio de igualdade de condições, ou seja, na justiça social, tão cara ao(s) anarquismo(s). Numa sociedade de iguais, cada indivíduo soberano de si, governa a si mesmo, o que pode ser traduzido, a nível social, pela máxima “não queremos ser governados... não queremos governar” O reconhecimento do outro como seu igual está na base da moral de Kropotkin, que assegura não ser necessária a coerção numa sociedade de iguais.

Em Malatesta (1989), por outro lado, observamos uma negação da ideia que associa a solidariedade a um princípio natural. Para ele, a prática da solidariedade depende unicamente da vontade dos indivíduos livremente associados.

Quando se diz que a liberdade de um indivíduo acha, não o limite, mas o complemento na liberdade dos demais, se expressa em forma afirmativa um ideal sublime, talvez o mais perfeito que se possa destacar na evolução social; porém, se com isso se pretende afirmar um fato positivo, atual, ou que se poderia atuar-se depois de destruir as instituições presentes, muda-se simplesmente a realidade objetiva por concepções ideais de nosso cérebro. [Já que a realidade] prova que

muitas vezes nossa liberdade acha um limite na liberdade dos demais (MALATESTA, 1989, p. 21).

As indicações de Avelino (2003, p. 258) sobre a importância da vontade no pensamento malatestiano explicam melhor a posição assumida por esse anarquista:

os diálogos de Malatesta não visam construir uma teoria, nem uma norma ou demonstrar o bem; sua concepção anarquista é avessa a isso, ele não subordinou o anarquismo a nenhuma teoria filosófica ou científica. Para ele, o anarquismo é uma atitude antiautoritária e de solidariedade social, um alvo a realizar por uma vontade criadora e para a qual a finalidade da propaganda é a persuasão; aqui o sujeito ético é peça fundamental, pois de sua vontade depende a atitude anarquista. Vê-se relativizada uma certa idealização das massas, própria a Bakunin. No voluntarismo malatestiano, o apelo é do “indivíduo” ao “indivíduo”; vê-se igualmente um caminho oposto trilhado por seu velho amigo Kropotkin, para quem “toda sociedade que romper com a propriedade particular, ver-se-á forçada, no nosso entender, a organizar-se em comunismo anarquista”.

Nesse sentido, Malatesta apostou na propaganda. Ela, por meio da educação, poderia despertar no homem a vontade pela vivência anarquista (da atitude ética, como nos fala Avelino). A anarquia, a seu ver, não nasceria naturalmente após a destruição do Estado e da propriedade, como acreditava Kropotkin, mas só se tornaria possível a partir do querer dos indivíduos. Malatesta entende a vontade como força criadora de uma “sociedade de homens que cooperam voluntariamente para o bem de todos” e que não se deixam governar.

No livro *O que é maximismo ou bolchevismo – programa comunista*, percebemos que Edgard Leuenroth e Hélio Negro fizeram uso de argumentos que buscavam comprovar as seguintes teses: (1) o Brasil sofria graves problemas sociais, causados não por questões físicas ou geográficas do país, mas pela má administração e distribuição das suas riquezas naturais e materiais; (2) não há necessidade de padrões, do Estado ou de qualquer instituição burocrática para a sobrevivência da sociedade; (3) faz-se necessária a existência do comunismo libertário enquanto princípio que, tendo por base a solidariedade humana, poderia garantir o bem-estar e o aperfeiçoamento moral e material da população brasileira.

Distribuíamos os milhares de toneladas de alimentos e as grandes pilhas de tecidos, armazenadas nos trapiches e nos depósitos, pelos esfomeados e maltrapilhos das cidades e dos sertões; curemos todos os opilados, com o saneamento do solo; transformaremos os palácios dos ricos em hospitais e escolas para crianças e em morada de convalescentes; estabeleçamos o trabalho produtivo obrigatório para todos; demos descanso aos velhos, às crianças, às mulheres carregadas de filhos e aos inválidos. Façamos uma sociedade nova, em que haja o respeito completo pela vida humana e a mais alta admiração por aqueles que executam os trabalhos mais necessários à manutenção da saúde coletiva. (...) No estado de miséria em que estão os povos de quase todo o mundo, só o Comunismo, como força econômica de estreita solidariedade, pode salvar a humanidade da ruína completa (LEUENROTH; NEGRO, 2017, p. 26-27).

Os autores buscaram despertar nos leitores a vontade de romper com os laços estabelecidos com o Estado e a propriedade, mostrando como essas são as causas de todos os problemas então vigentes. Eles incentivaram, por outro lado, a autonomia dos indivíduos, que por meio da solidariedade poderiam assegurar a constituição de uma sociedade livre e igualitária. Os autores ponderaram sobre a necessidade de união entre ricos e pobres para a implantação de uma sociedade igualitária e verdadeiramente livre. Nela, não haveria a necessidade de patrões ou do Estado, pois seriam os próprios trabalhadores que cuidariam da administração da sociedade, garantindo a produção e a distribuição igualitária.

Os supersticiosos dos governos e dos patrões julgam impossível uma organização social sem esses elementos parasitários. É uma ilusão de óptica. Os patrões da Estrada de Ferro Inglesa estão na Inglaterra. Quem faz funcionar essa grande empresa de transporte são apenas os seus salarizados: maquinistas, foguistas, trabalhadores de carga e descarga, pessoal da conserva e construção, engenheiros, escriturários, administradores, etc. Os patrões recebem os dividendos no fim do ano. É este o seu maior trabalho (Idem, p. 30-31).

Quanto aos políticos, Leuenroth e Negro (2017, p. 69) afirmaram o seguinte: “prometendo mundos e fundos, acalentando a paciência popular com esperanças de próximas e fecundas melhorias, os governantes e dirigentes do país nada mais fizeram até hoje, do que enganar, engordar, lubridiar cinicamente ao povo”.

Sendo assim, o que mantém a produção no país é o esforço dos próprios trabalhadores, que não precisariam de dirigentes ou de patrões para garanti-la. Por outro lado, afirmaram que a incapacidade e a incompetência dos políticos quanto à resolução das questões sociais não seriam fruto somente da maldade e da perversidade pessoais, mas, sobretudo, de “um fenômeno orgânico, radicado na própria constituição do regime social em que vivemos. E o seu cinismo, claro, é como que o verniz com que procuram esconder a incompetência e a incapacidade...”. Os autores reduziram todos os problemas sociais, econômicos, políticos e administrativos da sociedade brasileira a uma questão orgânica: o próprio sistema “democrático” em que viviam. Leuenroth e Hélio Negro acreditavam que, no Brasil, se vivia um falso sistema democrático, pois o Brasil, ao invés de pertencer ao povo, “o povo verdadeiro, a massa proletária, que trabalha e que sofre”, pertencia aos capitalistas e governantes. Nesse sentido, apresentaram como única solução possível a reorganização das bases do sistema social, político, econômico e administrativo do país a partir da construção de uma sociedade comunista libertária, fundada na prática da solidariedade.

Negro e Leuenroth (2017) indicaram a constituição de uma sociedade comunista libertária, fundada na solidariedade humana, como forma de se alcançar “o máximo de bem-estar e aperfeiçoamento moral e material”. Os autores buscaram convencer os leitores sobre a aplicabilidade dessa nova sociedade. No entanto, eles ponderaram que uma nova sociedade só seria possível de ser alcançada por meio da ação dos próprios interessados. Vejamos a seguinte passagem do livro:

todos os homens de consciência, de energia e de coração são chamados à liça, a tomar parte activa na grande obra de redenção e de liberdade. Aos homens de boa vontade oferecemos este programa, apelando para o seu amor e o seu interesse pela causa pública (Idem, p. 71).

Ou seja, a consolidação dessa sociedade fundada na solidariedade dependeria unicamente da vontade dos indivíduos. Resta-nos, agora, analisar seus fundamentos. Pensados como *locus* da solidariedade, os sindicatos profissionais deveriam alicerçar a organização da “Republica comunista libertária brasileira”.

O sindicato

Errico Malatesta foi um grande defensor da organização livre, que era necessária não apenas no processo da luta, mas também na construção de uma nova sociedade. Partindo do princípio de que o homem é um ser social, Malatesta defendia a necessidade da união enquanto garantia de sua subsistência:

o homem isolado não pode sequer viver como um animal: ele é impotente (...). Consequentemente, é obrigado a se unir a outros homens, como a evolução anterior das espécies o mostra, e deve suportar a vontade dos outros (escravidão), impor sua vontade aos outros (autoritarismo), ou viver com os outros em fraternal acordo para o maior bem de todos (associação) (COELHO, 2008, p. 70-71).

Malatesta definiu a anarquia como “sociedade organizada sem autoridade”, ou seja, trata-se da união/organização dos homens sem a imposição da vontade de uns sobre os outros. A autoridade, diz o anarquista italiano, atrapalhava a “evolução” da sociedade. Sobre a união de indivíduos em torno de um objetivo em comum (“partido”⁸), ele afirmou ser natural que eles “se entendam, unam suas forças, compartilhem o trabalho e tomem todas as medidas adequadas para desempenhar esta tarefa” (COELHO, 2008, p. 110). Para Malatesta, a organização, ao invés de promover a autoridade, é o único remédio contra ela.

a liberdade não é direito abstrato, mas a possibilidade de fazer algo. Isto é verdade para nós como para a sociedade em geral. É na cooperação dos outros que o homem encontra o meio de exercer sua atividade, seu poder de iniciativa. (...) quando se trata de organização voluntária, quando aqueles que dela fazem parte, têm de fato o mesmo objetivo e são partidários dos mesmos meios, a obrigação recíproca que a todos engaja obtém êxito em proveito de todos (Idem, p. 113).

É pensando na importância da organização que Malatesta insistiu na atuação sindical. O sindicato operário é encarado como um meio valioso para a união dos indivíduos e um *locus* para a propaganda libertária:

⁸ Quando trata do “partido anarquista”, Malatesta refere-se ao “conjunto daqueles que querem contribuir para realizar a anarquia, e que por consequência, precisam fixar um objetivo a alcançar e um caminho a percorrer” (MALATESTA, 1989, p. 110).

os sindicatos operários (as ligas de resistência e as outras manifestações do movimento operário) são sem dúvida alguma, úteis: eles são até mesmo uma fase necessária da ascensão do proletariado. Eles tendem a dar consistência aos trabalhadores de suas reais posições de explorados e escravos; desenvolvem neles o desejo de mudar de situação; habituam-nos à solidariedade e à luta, e pela prática da luta, fazem-nos compreender que os patrões são inimigos e que o governo é o defensor dos patrões (Idem, p. 123).

O sindicato é considerado um meio de elevação moral e um trampolim para a revolução. A luta por conquistas imediatas proporcionaria, a seu ver, um aprendizado: “é na luta que se aprende a lutar”. Malatesta enfatizou que o sindicato operário é, “por sua natureza, reformista, não revolucionário”. O espírito revolucionário deveria ser incentivado pelo trabalho dos militantes que agiriam dentro e fora dos sindicatos, o que nos leva a concluir que, para Malatesta, os sindicatos eram setores convenientes à conquista de melhorias imediatas e, por isso, deveriam ser descentralizados para permitir a autonomia partidária. Os sindicatos deveriam ser abertos a todos os trabalhadores, para que pudessem permanecer sempre ligados à prática da ação direta e desenvolver o espírito de autonomia. É a partir da inserção dos trabalhadores nos sindicatos que eles desenvolveriam suas potencialidades para a luta e seriam conduzidos à revolução. Contudo, na iminência de um processo revolucionário, os sindicatos deveriam abandonar sua feição econômica, adquirindo uma feição política libertária.

Os operários estão hoje agrupados segundo as profissões que exercem, as indústrias às quais pertencem, segundo os patrões contra os quais devem lutar, ou o comércio ao qual estão ligados. Para que servirão esses agrupamentos quando, após a supressão do patronato e a transformação das relações comerciais, boa parte das profissões e das indústrias atuais tiverem desaparecido, algumas, em definitivo, por serem inúteis e perigosas, outras momentaneamente, porque, ainda que úteis no futuro, não teriam razão de ser nem possibilidades no período agitado da crise social? (Idem, p. 128-129).

Observando a repercussão das ideias de Malatesta no movimento operário brasileiro, Alexandre Samis (2009) afirmou que, da mesma forma que o anarquista italiano, os militantes anarquistas brasileiros viram que, a partir da participação sindical, pela prática da ação direta, despertar-se-ia nos sindicalizados um sentimento avesso à autoridade, ensinando com exemplos e estimulando iniciativas revolucionárias.⁹

Os sindicatos sempre tiveram uma importância ímpar para Edgard Leuenroth. Tal como Malatesta, ele era um defensor da organização sindical de ação direta – organização baseada no federalismo libertário, que se articula de baixo para cima, do simples para o composto, do indivíduo para a coletividade, não-coorporativa e não-burocrática. Leuenroth acreditava que os sindicatos deveriam ter como finalidade a luta pelos interesses dos trabalhadores e pela coletividade da qual faziam parte. A

⁹ Ver: Samis (2009, p. 196).

organização sindical de ação direta não admite o predomínio, a interferência ou a influência da política partidária ou de seitas religiosas nos sindicatos, do mesmo modo como não reconhece qualquer mandato dirigente em seu meio.¹⁰ Em *O que maximismo ou bolchevismo – programa comunista*, os autores não só defenderam a atuação dos trabalhadores brasileiros nos sindicatos de ação direta para a realização de uma revolução no país, como também organizaram a sociedade pós-revolucionária a partir de um modelo sindicalista-federalista.

Leuenroth e Negro elegeram os sindicatos profissionais como “células mater” da sociedade anarquista que projetaram para o Brasil. O termo que adotaram é “sindicatos comunais de ofícios ou profissões”, no qual se reúnem “todos os trabalhadores de uma profissão ou arte” (LEUENROTH; NEGRO, 1919, p. 50). Nesses sindicatos, “são os operários os únicos senhores; não há hierarquia, considerações de inferiores por superiores, poderes estranhos aos trabalhadores” (Idem, p. 53), tendo a autogestão como sua principal característica.

Os sindicatos comunais são lugares para a promoção da solidariedade e da harmonia. No regime patronal, o trabalho da produção é uma operação particular, ou seja, é dirigido por indivíduos que buscavam saciar seus desejos em prol da vontade coletiva. Nas sociedades sindicais, pelo contrário, “a produção é uma operação social dirigida por comunistas profissionais, que não têm nem podem ter em vista mais do que o interesse geral” (Idem, p. 54). Para sustentar a hipótese, os autores fizeram alusão às sociedades anônimas e aos *trusts*, que apostavam na possibilidade de uma administração industrial sem a presença de patrões e proprietários do material empregado no trabalho. Transformar um *trust* num sindicato envolvia uma operação muito simples para esses autores: “para transformar um *trust* em federação, bastava que os trabalhadores ocupados nesse *trust* constituíssem sindicatos, e que a sua Comissão federal tomasse a direção da exploração, em substituição do conselho da administração local” (Idem, p. 59).

O sindicalismo dos autores, enquanto forma de coordenar a produção e a distribuição na anarquia, faz sentido na medida em que é conduzido por um sistema federalista. Nesse modelo, representantes dos sindicatos comunais formam os grupos de indústria. Por exemplo, a indústria de alimentação é formada pelos representantes dos sindicatos dos padeiros, açougueiros, empregados de hotéis etc. Esses grupos de indústria são amparados na “federação comunal”. Essas comunas são ligadas pela “Confederação Geral do Trabalho” e existem, ainda, os “Congressos do Trabalho”, assembleias temporárias que tratam do interesse da Federação. Trataremos melhor desse sistema no próximo tópico.

O Federalismo

Em seus escritos, Proudhon buscou estudar o rumo tomado pela sociedade e a direção que ela poderia tomar, caso se voltasse para um aprimoramento maior da “ciência econômica” e da moral. Ele afirmou que não adiantaria imaginar um sistema ideal a partir das experiências passadas, pois “a sociedade não pode corrigir-se senão

¹⁰ Ver: Leuenroth (1962, p. 4).

por ela própria”, mas que era “preciso estudar a natureza humana em todas as suas manifestações, nas leis, religiões, costumes, economia política; extrair desta massa enorme... princípios gerais, que servem de *regras*” (PROUDHON, 1970, p. 6-7). Trata-se da procura de princípios e de elementos que caracterizam essa sociedade.

Quando perguntado sobre qual seria o princípio fundamental, orgânico, regulador e soberano das sociedades, Proudhon responde: a justiça, “essência da Humanidade”. A justiça, no caso, além de atributo inato, seria uma ideia adquirida, comunicada ao indivíduo pela sociedade.¹¹ É a ideia de justiça que orientaria o trabalho voltado para o âmbito social, e não somente para o indivíduo, o que o faz refutar a ideia de “naturalidade” da propriedade privada e, conseqüentemente, a “centralidade” do Estado.

A justiça, em Proudhon, valoriza a teoria do mutualismo: “a palavra francesa *mutual*, *mutualidade*, *mutação*, que tem por sinônimo *recíproco*, *reciprocidade*, vem do latim *mutuum*, que significa empréstimo... e, num sentido mais lato, troca...” (PROUDHON, 1970, p. 69). A teoria da mutualidade é um “sistema de garantias” que transformam “as formas antigas das nossas sociedades civis e comerciais”. “Em lugar de pedir crédito ao capital e proteção ao Estado”, diz Proudhon, o mutualismo submete o capital e o Estado ao trabalho (Idem, p. 69). Seguem suas palavras:

Com efeito, há mutualidade quando, numa indústria, todos os trabalhadores, em vez de trabalharem para um empresário, que lhes paga e guarda o seu produto, se resolvem a trabalhar uns para os outros, e concorrem assim para um produto comum, de que repartem o lucro (Idem, p. 69).

No caso, Proudhon estava pensando, principalmente, na associação em relação às exigências da produção, ou seja, no âmbito da economia. Ao pensar o mutualismo na esfera política, ele introduz a questão do federalismo:

federação, do latim *foedus*, genitivo *foederis*, quer dizer pacto, contrato, tratado, convenção, aliança etc., é uma convenção pela qual um ou mais chefes de família, uma ou mais comunas, um ou mais grupos de comunas ou Estados, obrigam-se recíproca e igualmente uns em relação aos outros para um ou mais objetos particulares, cuja carga incumbe especial e exclusivamente aos delegados da federação (PROUDHON, 2001, p. 90).

Convém lembrar que qualquer ordem política, para Proudhon, se fundamenta em dois princípios contrários: a autoridade e a liberdade. Esses dois princípios permanecem em luta perpétua, e o movimento político caracteriza-se pela oscilação decorrente dessa luta. E mesmo o federalismo deve lidar com esses dois princípios. A federação restringe os atributos da autoridade central sendo, assim, um modelo contrário à hierarquia ou à centralização administrativa e governamental. Ela necessita de um contrato entre as partes envolvidas. Esse contrato de federação, “cuja essência consiste em reservar sempre mais para os cidadãos que para o Estado, para as autoridades municipais e provinciais que para a autoridade central, poderia sozinho

¹¹ Ver: Rocha (2009, p. 12-16).

pôr-nos no caminho da verdade” (Idem, p. 98). É ele que efetua o equilíbrio entre os dois princípios que mencionamos há pouco: autoridade e liberdade.

Em outras palavras, a federação é uma organização sócio-política capaz de garantir a liberdade individual e social sem sufocar a espontaneidade. Ela permite que o homem se torne partícipe do mecanismo social, e não apenas um súdito do capital. Ela é pensada como contrária à sociedade hierarquizada e divide-se em municípios (grupo local e menor unidade da federação: as comunas). A relação mutualista entre os municípios justifica a existência de confederações (provinciais, regionais, nacionais). A tendência, portanto, é que a sociedade se torne mais complexa sem perder sua “horizontalidade”, ou seja, sem propor uma centralização que torne infrutíferos os princípios federalistas. Note-se, portanto, que o mutualismo é pensado não só no âmbito econômico, como também no político. A dinâmica da federação está na diversidade e na autonomia das unidades federadas.

Não se trata mais de um Estado soberano, mas de várias soberanias locais que, no entanto, não deixavam de alimentar relações com outras comunas. Proudhon advertiu que o Estado, entendido como unitário, impõe a centralização política contra a diversidade e a pluralidade social. A ideia de associação dos trabalhadores (economicamente) e da federação (politicamente) propõe, ao contrário, a descentralização. A justiça, nesse sistema, é concebida, como já se viu, de forma dinâmica, sendo articulada pela própria sociedade. Para Proudhon, o mutualismo econômico e o federalismo político possibilitariam uma efetiva valorização da justiça.

Economicamente, a federação é pensada pelo autor como contraponto ao “feudalismo financeiro e industrial”, como é possível perceber no fragmento a seguir:

o feudalismo financeiro e industrial tem como objetivo consagrar, pela monopolização dos serviços públicos, pelo privilégio da educação, a parcelarização do trabalho, a interesse do capital, a desigualdade dos impostos etc., a degradação política das massas, a servilismo econômico ao salariedade, em uma palavra, a desigualdade de condições e fortunas. A federação agrícola-industrial, pelo contrário, tende a aproximar cada vez mais a igualdade pela organização, ao mais baixo preço e em outras mãos que não as do Estado, de todos os serviços públicos; pela mutualidade do crédito e dos seguros, pela perequação do imposto, pela garantia do trabalho e da instrução, por uma combinação dos trabalhos que permite a cada trabalhador tornar-se de simples operário industrial e artista, assalariado patrão (PROUDHON, 1970, p. 130).

O princípio federativo pode ser pensado como um todo a partir de corolários muito específicos.

Assim, da mesma maneira que o princípio monárquico ou de autoridade tem por primeiro corolário a assimilação ou incorporação dos grupos que reúne, por outros termos, a centralização administrativa, o que se poderia ainda chamar a comunidade da família política; por segundo corolário, a indivisão do poder, também chamado absolutismo; por terceiro corolário, a feudalidade territorial e industrial; da mesma maneira o princípio federativo, liberal por excelência, tem como primeiro corolário a independência administrativa das localidades reunidas;

por segundo corolário a separação dos poderes dentro de cada Estado soberano; por terceiro corolário a federação agrícola-industrial (Idem, p. 131).

A filosofia de Proudhon buscou dividir os poderes e os trabalhos, daí a necessidade do federalismo e do sistema mutualista. Essa divisão é amparada na justiça e, para que ela ocorra, faz-se necessário o estabelecimento de um contrato entre os homens. Note-se, portanto, que a proposta de Proudhon baseia-se na fraternidade: os homens devem ser irmãos, as indústrias irmãs, os municípios devem encontrar-se irmanados. Se o federalismo é a “forma política da Humanidade”, a fraternidade é a base do contrato federalista e a justiça, o princípio da “horizontalidade” que Proudhon tão avidamente perseguiu. Edson Passetti (2003, p. 182-183) resume, em poucas palavras, a anarquia proposta por Proudhon:

o mutualismo é um sistema econômico e o federalismo uma articulação política para as associações. A ajuda mútua que fundamenta estas realizações não é filantropia, mas invenção de pessoas livres diante das misérias criadas pelo regime da propriedade privada. O federalismo, assim, não é exercício da representação das partes, mas vida destas partes que não se subordinam sequer à assembleia. Proudhon procurava, na sua época, analisar como integrar cidade e campo, indústria e agricultura – problemas hoje redimensionados no interior de um capitalismo transnacional – sem o mando da propriedade e o comando do Estado. Para ele, a democracia é um regime de liberdade que permite a superação da representação com a consequente supressão da propriedade, instituindo-se, de maneira pacífica, pela ação contínua das forças em luta, a sociedade igualitária, a anarquia.

A proposta de reformulação da sociedade brasileira feita por Leuenroth e Negro parte da crítica ao sistema democrático brasileiro. Para a transformação social, eles apostavam na “ampliação da personalidade dos indivíduos” e no aprimoramento do senso de responsabilidade social, forma de garantir um relacionamento “saudável” no meio social. Foi proposta a substituição da autoridade pela prática do método do livre acordo, “indispensável para a convivência harmônica entre as criaturas humanas” (LEUENROTH, 1963, p. 71). O governo estatal deveria ser substituído pela associação livre, sendo a colaboração comunal a garantia do bom funcionamento da sociedade. Com inspiração no federalismo proudhoniano, os autores apontaram no livro para uma série de “normas de organização” que garantiriam o bom funcionamento da República Comunista Libertária.¹² Essa *res publica* “obedecerá ao princípio do mais largo federalismo, garantindo completa autonomia ao indivíduo na própria corporação, desta na respectiva federação e desta nos Conselhos Comuns e nos Comissariados do Povo” (LEUENROTH; NEGRO, 1919, p. 78). Leuenroth (1963, p. 83)

¹² Importante ressaltar que, apesar das semelhanças entre as propostas federalistas de Leuenroth e Negro e a de Proudhon, há entre elas algumas diferenças em razão da própria historicidade de cada uma. O federalismo proudhoniano, no caso, não era organizado a partir de comunas sindicais, como no modelo federalista proposto por Negro e Leuenroth. Proudhon propunha a organização de federações agrícola-industriais. Para mais informações sobre as propostas de Proudhon, ver: Proudhon (1970, p. 66-104).

afirma:

da crítica a uma sociedade fundada no privilégio econômico, na opressão política, na superstição religiosa e na servidão moral, que são os verdadeiros diques opostos à tendência humana para uma vida mais livre e digna, e ainda fonte de sofrimento, escravidão e destruição, os grandes pensadores anarquistas extraíram o material com que coordenaram a doutrina revolucionária contra todas as formas de autoridade e injustiças, indicando rotas e meios para o estabelecimento de uma nova organização social.

A fim de solucionar a desigualdade social, a exploração do homem pelo homem e todas as formas de tirania e extorsão, Leuenroth e Negro afirmaram a necessidade de se socializar todos os bens sociais: os meios de produção, os meios de transporte, os edifícios e as habitações urbanas, suburbanas e rurais, os bens de utilidade pública como água e esgoto, a produção comercializada e industrializada, o gado e animais de uso pessoal e todas as instituições educativas, de assistência, de amparo e de segurança pessoal e coletiva. Outras medidas também foram propostas, tais como: abolição de todos os cargos governamentais, legislativos, municipais, judiciários, militares e religiosos; abolição de todos os privilégios comerciais, industriais, financeiros ou políticos, de hierarquias políticas, sociais, religiosas e militares, e de todas as cartas profissionais, pergaminhos e títulos honoríficos; o fim de todas as instituições financeiras e suas práticas internas, empréstimos e transações de crédito, impostos dos Estados e Municípios etc.; a extinção de todas as instituições: corporações políticas, financeiras, religiosas, militares e comerciais.

Observamos aqui que a propriedade e a autoridade são apresentadas como o grande problema que causava a infelicidade da população brasileira. Os autores acreditavam que, na constituição de uma sociedade federalista e, portanto, “justa”, “fundada na liberdade, na igualdade e na colaboração entre seus membros”, não haveria lugar para a desigualdade. E, como consequência dessas medidas, acreditava-se que todos os problemas de ordem moral e ética seriam necessariamente extintos na nova sociedade. Nela, não haveria espaço para o jogo, o alcoolismo, a prostituição e o tabagismo (vícios considerados perniciosos para o homem). Tais vícios seriam substituídos pela prática do trabalho, que “dignificaria o homem”. Assim, o trabalho é apontado como uma exigência para todos os membros da coletividade e como garantia da produção e do consumo. Aos inválidos, incapazes, idosos, mulheres em períodos de gestação e de amamentação e crianças (incluindo sua integral instrução e educação), seria garantida a satisfação de todas as suas necessidades. Essa seria uma forma de legitimar as normas de solidariedade e do apoio-mútuo que regeriam essa sociedade.

Convém explicitar as “normas de organização” da anarquia projetada pelos autores. Leuenroth e Negro (1919, p. 51) propõem algumas acepções específicas ao âmbito econômico:

- a) Só existe uma classe.
- b) Os trabalhadores têm os mesmos interesses.
- c) Possuem todos os mesmos poderes econômicos.
- d) Os trabalhadores é que se governam e possuem a soberania econômica.

Eles sugeriram que os trabalhadores de cada empresa, minas, fazendas etc. formassem associações. Cada uma delas elegeria sua comissão técnica e administrativa e iria federar-se a outras, de acordo com o tipo de atividade exercida. Formar-se-iam várias federações, e o seu conjunto – a Confederação – seria, nesse projeto, o órgão administrativo da Comuna livre. Explicam os autores que

cada município atual viria a ser então uma comuna e o Brasil uma federação de comunas. Nós comunistas libertários, não concebemos senão como forma social tendente a aumentar o bem-estar e a liberdade individual; e por isso, somos inimigos irreconciliáveis do coletivismo ou do socialismo de Estado que, tendendo à destruição dos privilégios capitalistas, cria inevitavelmente os privilégios burocratas (Idem, p. 52).

Para os comunistas libertários, não existiria ninguém melhor que os próprios trabalhadores organizados, cada qual em seu ramo profissional, para administrar as conveniências da produção e do consumo. Nesse plano, advertiram os autores que o “regime de propriedade privada” seria abolido em prol da garantia da igualdade econômica e política dos indivíduos.

Como se pode ver, não convém pensar, separadamente, os âmbitos da economia e da política, quando se vai tratar do princípio federativo elaborado pelos autores. Regras como a abolição dos privilégios, das distinções hierárquicas e das cartas profissionais influenciaram em ambos os setores. Pode-se dizer, portanto, que a ideia de pensar por “setores” prejudicaria a compreensão da própria federação. Leuenroth e Hélio Negro buscaram uma “democracia” no sentido pleno da palavra. A federação, no caso, é filha de uma democracia que ainda não existia (ou que, pelo menos, não existia nas circunstâncias históricas em que esses autores escrevem).

Referências

AVELINO, Nildo. Errico Malatesta – revolta e ética anarquista. In: *Verve* (Revista do Núcleo de Sociabilização Libertária do Programa de estudos pós-graduados em Ciências Sociais da PUC), São Paulo, n° 04, 2003.

COELHO, Plínio Augusto (org.). *Malatesta: escritos revolucionários*. São Paulo: Hedra, 2008.

HECKER, Alexandre. O português Antônio Candeias Duarte: desconhecido protagonista da história política brasileira”. In: SARGES, Maria de Nazaré; SOUSA, Fernando de; MATOS, Maria Izilda; JUNIOR, Antônio Otaviano Vieira; CANCELA, Cristina Donza (orgs.) – *Entre Mares: o Brasil dos Portugueses*. Belém: Editora Paka-Tatu, 2010.

KHOURY, Yara Maria Aun. *Edgard Leuenroth: uma voz libertária* Imprensa, Memória e Militância Anarco-Sindicalista. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1988.

KROPOTKIN, Piotr Alexeevich. *A moral anarquista*. Tradução de José Luis de Sousa Pérez. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

LEUENROTH, Edgard. Organização Libertária de Ação Direta. In: *O Libertário*. Ano II, nº 10, 1962.

_____. *Anarquismo: roteiro da libertação social*. Rio de Janeiro: Editora Mundo Livre, 1963.

_____. *Qual a solução para o problema do país?*, manuscrito, s/d.

_____; NEGRO, Hélio. *O que é maximismo ou bolchevismo – programa comunista*. São Paulo: Editora Semente, 1919.

_____; NEGRO, Hélio. *O que é maximismo ou bolchevismo – programa comunista*. São Paulo: Entremares, 2017.

LOPREATO, Christina Roquette. Sobre o pensamento libertário de Kropotkin: indivíduo, liberdade, solidariedade. In: *História & Perspectivas*, Uberlândia, (27 e 28), 2003, p. 557-572.

_____. O (des)encontro do Brasil consigo mesmo: ditos e escritos de Edgar Leuenroth. In: *Verve*, Revista do Núcleo de Sociabilização Libertária do Programa de estudos pós-graduados em Ciências Sociais da PUC: São Paulo, nº 15, 2009, p. 202-220.

MALATESTA, Errico. *Escritos revolucionários*. Brasília, Novos tempos, 1989.

PASSETTI, Edson. Rebeldias e invenções na anarquia. In: *Verve*, São Paulo, n. 3, 2003, p. 182-183.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *A Nova Sociedade*. Tradução de António Carlos de Oliveira Dessa. Portugal: Edições Rés, 1970.

_____. *Do Princípio Federativo*. Tradução de Francisco Trindade. São Paulo: Nu-Sol; Imaginário, 2001.

ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro. Proudhon e o Federalismo. In: GAMA, Manuel. *Proudhon no Bicentenário do seu Nascimento*. Universidade do Minho: Centro de Estudos Lusíadas, 2009.

SAMIS, Alexandre. *Minha pátria é o mundo inteiro: Neno Vasco, Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário em Dois Mundos*. Lisboa: Letra Livre, 2009.

La libertad y la educación femenina a través de la escritura de *Mujeres Libres* (1936-1939)

Liberdade e educação das mulheres através da escrita das Mulheres Livres (1936-1939)

Marina Ortiz Hernández

Graduada en Historia por la Universidad de Almería, España.

E-mail: marina_ortiz_91@hotmail.com

Resumen: En el presente artículo se estudiará, a partir de la diferencia femenina, la escritura de la Agrupación anarcofeminista de *Mujeres Libres* (1936-1939), la cual, llevó a cabo todo un proceso pedagógico y libertario para desarrollar la liberación y la libertad de las mujeres. Siendo, al mismo tiempo, un proceso que fue más allá y que buscó crear un Humanismo Integral. Se estudiarán todas estas cuestiones desde sus experiencias transformadas en escritura, una escritura en la que habita el recuerdo de toda una genealogía de mujeres que va desde finales del S. XIX hasta la década de los años 30 del S. XX.

Palabras clave: Libertad femenina. Educación. Humanismo integral. Diferencia sexual.

Resumo: Neste artigo vamos estudar, a partir da diferença feminina, a escrita da Associação Anarcofeminista de Mulheres Livres (1936-1939), que, realizado todo um processo pedagógico e libertário para desenvolver a libertação e liberdade das mulheres. Sendo, ao mesmo tempo, um processo que foi além e que buscou criar um Humanismo Integral. Todas essas questões serão estudadas a partir de suas experiências transformadas em escrita, um escrito que habita a memória de toda uma genealogia feminina que vai do final do século XIX até a década de 30 do século XX.

Palavras-chave: Liberdade feminina. Educação. Humanismo integral. Diferença sexual.

Introducción a unas "Mujeres Libres"

Mujeres Libres fue una organización femenina y autónoma que surgió en España meses antes del estallido de la *Guerra Civil* o *Guerra Social* (1936-1939)¹, y que través de la educación y la concienciación buscaron crear y crearon libertad femenina. Operaron al calor de los ideales y del movimiento anarquista español de finales del S. XIX y principios del XX, en el que se fue gestando una genealogía de mujeres que fue

¹ Las integrantes de *Mujeres Libres* preferían denominar a este fenómeno como "Guerra Social" porque consideraban que lo que se estaba desarrollando en España (1936-39) *no era sencillamente una guerra entre conciudadanos, era la guerra entre dos clases que poco tenían de común, entre dos intereses irreconciliables, ya que uno era la negación del otro*. Puede verse en el artículo «Un año de revolución y de guerra» publicado por la revista de *Mujeres Libres* nº10, pág. 3.

elaborando y ampliando toda una serie de saberes filosóficos y políticos basados en el deseo de conseguir su libertad como ser humano y como comunidad. Unos saberes teóricos que fueron llevados a la práctica a través del plan de acción de las Agrupaciones de *Mujeres Libres* (1936-1939).

En un primer momento, esta organización de mujeres empezó con la creación de un órgano femenino, la Revista *Mujeres Libres* (1936-1938), donde su fuerte deseo de libertad las impulsó a crear, meses después, una Agrupación femenina en Madrid, la cual fue haciendo eco y se fue expandiendo por las distintas partes de España donde había fuerte industrialización y sindicalización, llegando a tener más de 20.000 afiliadas y más de 150 agrupaciones (NASH, 1981, p.87-88). Sus principales esfuerzos se centraron en la educación libertaria, la maternidad, el empleo, la sexualidad, la revolución social y en la creación de un «Humanismo Integral».

La organización *Mujeres Libres* llegó a convertirse en una «Federación» autónoma femenina que funcionó al margen de cualquier partido político o ideología feminista. Su labor empezó por tomar conciencia del fuerte peso mental, físico y emocional que las mujeres llevaban acuestas por el hecho de ser mujeres, buscando despojarse de tal situación para poder crear su propio orden simbólico de significado, un orden que parte desde su propia voz y desde su propio sentir y pensar, tratando de expandir sus deseos de liberación y libertad a la humanidad.

Sus trabajos estuvieron relacionados con la situación social de la España del 1936-1939. Por ello lucharon de distintas formas contra la tiranía y la codicia del poder fascista y patriarcal, y lo hicieron poniendo en práctica sus propias políticas y herramientas –compañerismo y educación–. La labor de estas mujeres fue muy fecunda, honesta y generosa, y en este trabajo se reflexionará acerca de todas estas cuestiones que estas mujeres llevaron a cabo a través de sus políticas relacionales: las femeninas. Se irá haciendo un recorrido por toda esta trayectoria a través de los mensajes que ellas nos fueron dejando de su propia pluma y voz, siendo para ello de vital valor sus propias Revistas *Mujeres Libres* (1936-1938) y los escritos de una célebre y extraordinaria mujer: Lucía Sánchez Saornil, quien *fue el alma de Mujeres Libres* (BERENGUER, 2004, p.239) en palabras de su compañera Sara Berenguer.

Contexto histórico

Influencias del escenario social en lo personal

El escenario que vio nacer, crecer y transformarse en memoria y enseñanza de libertad femenina a esta genealogía de mujeres, llevada a la práctica a través de la organización de *Mujeres Libres*, fue uno muy importante y reciente en el recuerdo de España, se trata de un escenario que estuvo fuertemente influenciado por la tradición socio-política del sistema de la Restauración (1874-1931) con ese carácter conservador, católico y patriarcal; después con el de la Segunda República española (1931-1939), que permitió nuevas aperturas de liberación y libertad relacional para la clase trabajadora y para las mujeres, debido al abandono de muchos de los terratenientes y patronos industriales; siguiendo a este periodo el Golpe de Estado fallido –dirigido por Franco en julio de 1936– ante la respuesta de la clase trabajadora y el Gobierno de la República,

la cual supo organizarse y hacer frente al abuso de los poderes conservadores, los cuales querían instaurar sus políticas opresoras mediante las armas y la represión, desembocado todo esto en la Guerra Civil española (1936-1939) o «Guerra Social», puesto que lo que estaban viviendo era una verdadera lucha de clases –la población obrera ante el fascismo y el conservadurismo–, despertando en ellas y ellos un deseo común, el de unidas y unidos luchar para la transformación de un nuevo mundo, alzándose así al grito de la Revolución Social, una revolución que luchó hasta el último momento por impedir la instauración del franquismo, aunque, muy a pesar de sus fuerzas, estos deseos se vieron truncados cuando finalmente Franco y sus ejércitos arrasaron con las resistencias de aquella población, siendo el exilio la única esperanza de poder defender su libertad y de poder ayudar a los refugiados y víctimas de la guerra, pasando en España a reinar la represión, el silencio y el olvido de lo vivido, el olvido de la libertad conseguida.

A continuación, se reflejará, a partir de las vivencias y escrituras de *Mujeres Libres*, como la situación de esta guerra social fue vivida por ellas y como desde sus medios operaban y pedían ayuda.

En el artículo titulado *¡A las mujeres del mundo!* publicado en la revista *Mujeres Libres* nº13 (1938,p.6), cuya autora desconocemos, algo que es característico en estas revistas, dado que muchas publicaciones se firmaban con el nombre de la organización “*Mujeres Libres*” y eso hace que no podamos ponerle nombre a la autora. En este artículo podemos ver, tanto una fuente primaria de importante contenido histórico como los objetivos de estas mujeres y sus actividades:

Más de dos años dura ya el sacrificio del pueblo español, mujeres del mundo. Nuestros hijos ya hombres luchan y mueren por millares en las trincheras heroicas de la [sig] Libertal: nuestros hijos menores, nuestros padres ancianos, nosotras mismas, sufrimos en la retaguardia el terror permanente de los más feroces bombardeos contra la población civil y la carencia o la escasez extrema de los medios de vida más indispensables. Esto es la guerra, mujeres del mundo; esta es la guerra que nos hace el fascismo internacional aliado con la traición indígena de unos generales ambiciosos; ésta es la guerra que nosotras soportamos desde hace más de dos años con una ilimitada capacidad de sacrificio, con una inquebrantable voluntad de resistencia y de victoria. Y, sin embargo, las mujeres españolas no somos ni queremos ser madres espartanas; no creemos que nuestros hijos hayan nacido para la guerra, sino para luchar contra ella y contra todos los falsos principios y todos los intereses ilegítimos que la determinan. Éramos antes de la guerra uno de los pueblos más pacifistas de la tierra, y lo somos en la guerra más que nunca, porque luchamos precisamente por la paz del mundo, porque luchamos contra el fascismo, que hace de la guerra su doctrina, su táctica, su medio poderoso de [sig] chantage internacional. No pedimos, mujeres del mundo, vuestra incorporación activa y directa a nuestro sacrificio por la paz, por la independencia de los pueblos y la libertad de los individuos. (...) os pedimos sólo que nos ayudéis desde vuestra paz a poder continuar indefinidamente nuestro sacrificio, a que nuestros hijos puedan seguir luchando y muriendo para que los vuestros se vean definitivamente libres de esta terrible obligación. Para ello, mujeres del mundo, vosotras podéis hacer mucho aún si apelar a los gestos extremos. Podéis comprender mejor que nadie y hacer comprender el sentido profundo y universal

de nuestra lucha; podéis menguar ligeramente vuestro bienestar más o menos perfecto para aliviar nuestras penurias enviando medicamentos, alimentos, ropas; podéis, con vuestros eficaces medios de propaganada activa y pasiva, llevar a la opinión popular y hasta a las decisiones oficiales la obligación de ayudarnos en este sentido; podéis, en fin, intensificar, en una medida que baste a nuestras enormes necesidades, todas las acciones posibles y efectivas de solidaridad hacia esta España que sufre y lucha, hasta agotar todas sus energías, por la paz y la libertad de todos los pueblos de todos los hombres. Esto esperamos de vosotras, mujeres del mundo.

Mujeres Libres, en esta publicación, hacía algo más que pedir ayuda y protección para España y la causa, con sus mensajes buscaban crear un cambio de conciencia en la humanidad, ellas les decían a las mujeres del mundo que ellas podían *hacer mucho aún si apelar a los gestos extremos. Podéis comprender mejor que nadie y hacer comprender el sentido profundo y universal de nuestra lucha*. Y es que a pesar de su dolor por ver a una *España que sufre y lucha, hasta agotar todas sus energías*, ellas buscaban crear, a partir de lo que estaba ocurriendo, una transformación en la humanidad, tratando de hacer eco de sus palabras por *la paz y la libertad de todos los pueblos de todos los hombres*. Se dirigían a las mujeres del mundo, puesto que sabían que serían ellas las que educarían a sus criaturas y las que podrían dar continuidad con la transformación que ellas buscaban, transmitiéndoles la potente labor que las mujeres del mundo, a través de la educación, podrían hacer sin el empleo de la violencia para la causa española: *las mujeres españolas no somos ni queremos ser madres espartanas; no creemos que nuestros hijos hayan nacido para la guerra, sino para luchar contra ella*. *Mujeres Libres* pedía otro tipo de ayuda: *os pedimos sólo que nos ayudéis desde vuestra paz, ya tenían suficiente con su sacrificio y el de sus hijos e hijas, buscando hacer eco de las terribles circunstancias que estaban viviendo y de sus planteamientos y logros, para que las siguientes generaciones se vean definitivamente libres de esta terrible obligación*.

Este agitado proceso que se fue dando en España (1931-1939) trajo consigo toda una serie de hazañas, de prácticas políticas alternativas y de ampliación de libertades relacionales, que son un ejemplo, dentro de la Historia de España, de que otros modelos organizativos y prácticas políticas pueden desarrollarse, otros modelos diferentes que buscan alejarse de la violencia y de la opresión. En los años siguientes, durante la dictadura franquista, se forzó llevar a cabo el olvido y la amnesia de lo ocurrido a base de represión, pero lo cierto fue que esas experiencias no pudieron ser borradas, debido a que como nos dice la autora María Milagros Rivera Garretas, historiadora e investigadora del pensamiento de la *diferencia sexual* en el Centro de Estudios de las Mujeres Duoda² de España: *lo que se vive con sentido suele acabar haciendo historia* (RIVERA, 2009). Y ese sentido que había en ellas y en ellos lo podemos reflejado

² Duoda es un Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona que fue fundado en 1982 por un grupo de estudiantes, profesoras y recién licenciadas en Historia, y que fueron introduciendo, difundiendo y recreando en España y en algunos lugares de América latina la política el pensamiento de la diferencia sexual. Este pensamiento busca, a partir del estudio y la reflexión, transformar las relaciones existentes a través del saber que propicie la vida de las mujeres y de los hombres.

en la fuerza y en el deseo transmitido a través de los medios de comunicación anarquistas y libertarios, en este caso en los de *Mujeres Libres*, dejándonos, de este modo, sus valiosas huellas como memoria histórica de lo que experimentaron y crearon en el plano de lo social y de lo personal. En el exilio, las *Mujeres Libres* que pudieron seguir en este plan de acción, continuaron ayudando a socorrer a las víctimas de la guerra y a los refugiados, y al mismo tiempo, y/o en momentos posteriores, trataron de poner a salvo todo lo que habían vivido: sus historias. Su fuerza y deseo buscó ser conservado a través de la escritura y de sus grabaciones y entrevistas, convirtiéndose no solo en un recuerdo del pasado, sino en algo que va más allá y que remueve y contagia esa fuerza por de libertad.

A partir de estas historias que nos dejaron las y los integrantes del movimiento obrero anarquista español (S. XIX y XX), estudiaremos la diferencia femenina en la escritura de *Mujeres Libres*, acompañándolas en ese proceso por el cual ellas decidieron escindirse para trabajar de manera autónoma por la misma causa, pero desde sus espacios femeninos, y desde sus propias prácticas políticas, las cuales llevaban implícitas unos enfoques muy diferentes a los de sus compañeros, ellas perseguían un verdadero Humanismo Integral, yendo más allá que sus propios compañeros, los cuales, en teoría, buscaban la misma libertad individual y colectiva para la comunidad, pero desde sus entendimientos usurpaban y omitían “algo”, y ese “algo” eran las mujeres. Y, como consecuencia, *Mujeres Libres* hizo “del defecto una virtud” escindiéndose del movimiento libertario y llevando a cabo la plenitud de sus planteamientos y deseos. Puesto que, a pesar de la buena voluntad de muchos de sus compañeros del movimiento librepensador, ellas sabían que el tema de la educación de la mujer era mucho más delicado e inmenso como para dejarlo en manos de los hombres.

Anarcofeminismo como filosofía de una genealogía femenina

Esta organización fue el resultado de toda una genealogía de mujeres que se fue gestando al calor del movimiento libertario y anarquista español (S. XIX y XX), siendo, principalmente, unas mujeres anarquistas de finales del XIX, Teresa Claramunt (1862-1931) y Teresa Mañé (1865-1939), quienes elaboraron unos análisis sobre la situación de opresión sexual y social que la mujer sufría, siendo Teresa Claramunt quien afirmó que la mujer debía de organizarse de manera autónoma (VICENTE,2014)³ para hacer frente, a través de la educación y la concienciación, de su situación de opresión sexual y desigualdad social, aunando de este modo la teoría anarquista con la feminista, aunque hay que tener en cuenta que ninguna de las mujeres de esta genealogía se reconocían en esta palabra –feminista–, es decir, ellas no veían en el movimiento feminista de su época un aliado, sino todo lo contrario, lo veían un movimiento femenino burgués que

³ En los trabajos de Laura Vicente Villanueva –Doctora en Historia Contemporánea por la Universidad de Zaragoza e investigadora del anarquismo español y de los antecedentes de *Mujeres Libres*–, podemos ver desarrolladas las formulaciones de Teresa Claramunt y su pauta de organizarse de manera autónoma, así como la fascinante experiencia de una mujer que buscó significarse libre tanto en la esfera pública como en la privada.

buscaba acceder al mundo esclavizado que los hombres habían construido. Así lo explicaban en la revista *Mujeres Libres* nº1 (1936, p. 2):

¿Resurrección del feminismo? ¡Bah! El feminismo lo mató la guerra dando a la mujer más de lo que pedía al arrojarla brutalmente a una forzada sustitución masculina. Feminismo que buscaba su expresión fuera de lo femenino, tratando de asimilarse virtudes y valores extraños no nos interesa; es otro feminismo, más sustantivo, de dentro a fuera, expresión de un «modo», de una naturaleza, de un complejo diverso frente al complejo y la expresión y la naturaleza masculinos. ¿Declaración de guerra, acaso? No, no. Compenetración de intereses, fusión de ansiedades, afán de cordialidad a la búsqueda del destino común. Deseo de aportar a la vida el sentido de equilibrio que le falta, y de donde provienen todos sus males. Pero esto es ya más que feminismo. Feminismo y masculinísimo son dos términos de una sola proporción; hace algunos años un periodista francés, Leopoldo Lacour, halló la expresión exacta: humanismo integral.

Ese feminismo para ellas no era viable ni coherente, se trataba de un *feminismo que buscaba su expresión fuera de lo femenino*, y esto iba en una dirección muy diferente a lo que ellas planteaban y buscaban. Ellas no encajaban en aquellas *virtudes y valores extraños* que el feminismo de su época trataba de asimilarse. Sus quehaceres se movían por otros lugares, por los de buscar un *feminismo, más sustantivo, de dentro a fuera*, que sirviera como *expresión de un «modo», de una naturaleza*. Todo esto no lo pretendían hacer mediante lo confrontación, sino a partir de una *compenetración de intereses* bajo el *deseo de aportar a la vida el sentido de equilibrio que le falta, y de donde provienen todos sus males*. Se sentían más atraídas por la expresión de *Humanismo integral*, una expresión que ellas mismas fueron llenando de contenido a través de sus escritos y prácticas. Por estos motivos, junto con las reivindicaciones que consideraban que eran de carácter burgués y que no repercutiría en las mujeres obreras, se distanciaron rápidamente de este feminismo.

Para seguir con el desarrollo de esta organización de *Mujeres Libres*, teniendo en cuenta a toda esa genealogía de mujeres de filosofía anarcofeminista, se hará necesario conocer un poco más en profundidad sobre su contexto, debido a que de ese contexto y circunstancias extraeremos las claves de sus motivos más urgentes y esenciales que fueron dando lugar a la gestación de sus planteamientos y planes de acción. A través de *Mujeres Libres* podemos estudiar, a su vez, el panorama laboral, político y social que les envolvían, dejándonos sus experiencias como material histórico de todo este proceso.

Mujeres Libres surge de todas esas transformaciones que la clase obrera fue experimentando y desarrollando a finales del S. XIX y principios del XX, a raíz de la difícil situación en que se hallaban, donde las duras jornadas laborales y los escasos, o nulos, derechos individuales y comunales de los que gozaban fueron propiciando que arraigara en la sociedad otras formas diferentes de organizarse y relacionarse. Unas formas más autónomas y libertarias, que fueron cogiendo cada vez más fuerza a través de los *sindicatos* como espacios de defensa de sus propios derechos y libertades, llegando al S. XX con el auge del *anarcosindicalismo* y los *organismos libertarios*–ateneos, espacios culturales, sindicatos, asambleas de las juventudes libertarias, institutos,

revistas, periódicos, etc., donde fueron calando y expandiéndose los ideales anarquistas y su deseo de emancipación y de libertad. Se crearon sólidos espacios desde los que poder relacionarse y organizarse libremente. En estos espacios las mujeres también estuvieron presentes, aunque con una extraña rareza, y es que ellas sentían que en aquellos lugares –dedicados a la capacitación libertaria y a la autoorganización obrera de hombres y mujeres–, no podían expresarse en libertad, sentían que no se podían relacionar desde su diferencia femenina. Esta situación se debía a que se encontraban en un ambiente dominado por hombres, donde las mujeres estaban en desventaja cultural (con un elevado índice de analfabetismo) y con la opresión de la educación patriarcal (fuertes prejuicios que anulaban su ser mujer), siendo esa sensación de opresión y de contradicción en sí misma, lo que hizo que una serie de mujeres, surgidas de este ambiente, pensarán en crear espacios nuevos y diferentes para las mujeres desde los que ayudarlas a instruir las y a pensar por sí mismas, partiendo de la diferencia femenina. *Mujeres Libres* fue fruto de la iniciativa de un grupo de mujeres trabajadoras que muy conscientes de la gravedad a la que se enfrentaban las mujeres de las industrias, empresas, hogar y del campo día tras día, decidieron crear un órgano femenino llamado *Mujeres Libres* (1936-1938), por el que buscaban asesorar a la mujer en cuestiones culturales, políticas, de maternidad, de sexualidad y de educación libertaria, desarrollándose meses después, tras la gran aceptación y repercusión, la Organización *Mujeres Libres* (1936-1939). Estos grandes artífices fueron: Lucía Sánchez Saornil (1895-1970), telefonista, poeta, escritora y pintora; Mercedes Comaposada Guillén (1901-1994), abogada, escritora y montadora de películas; y Amparo Poch y Gascón (1902-1968), médica y escritora. Unas mujeres de pensamiento anarcofeminista que desarrollaron todo lo que una genealogía femenina venía formulando, buscando emprender su propia emancipación y búsqueda de sentido, para significarse y nombrarse en libertad, siendo de estos lodos de los que brotó *Mujeres Libres*.

Para comprender mejor la situación de la que ellas partían y de la que querían despojarse, se analizará una de las cartas que Lucía Sánchez Saornil escribe y publica en la prensa de *Solidaridad Obrera* como respuesta a su compañero M. R. Vázquez, el cual había publicado un artículo *Por la elevación de la mujer*, donde él hablaba y opinaba sobre cuáles eran los problemas y las soluciones que debían darse en las mujeres, siendo respondido así por Lucía el 8 de noviembre de 1935:

Me dirijo al compañero Vázquez porque, en su artículo “Por la elevación de la mujer”, resume seguramente el pensamiento de otros muchos camaradas–, fuera de nuestro campo, es muy comprensible y hasta disculpable, y, si se quiere, hasta “muy humano” que el hombre desee conservar su hegemonía y se sienta satisfecho de tener una esclava, como el burgués defiende su situación y su privilegio de mando. Pero yo no hablaba a todos los hombres, camarada; yo hablaba para los anarquistas exclusivamente, para el hombre superado, para el que, enemigo de todas las tiranías, está obligado, si quiere ser consecuente, a arrancar de sí cualquier fuero de despotismo que sienta apuntar (...). Por eso el anarquista –he dicho el anarquista, fíjate bien– que pide su colaboración a la mujer para la obra de subversión social, ha de comenzar por reconocer en ella una igual, con todas las prerrogativas de la individualidad. Lo contrario será “muy humano”, pero no será

anarquista. Y de aquí, precisamente, que yo crea que no es él el llamado a establecer las funciones de la mujer en la sociedad, por muy elevadas que la suponga. Lo anarquista, repito, es dejar que la mujer actúe en uso de su libertad, sin tutelas ni coacciones; que ella se inclinará hacia lo que su naturaleza y la índole de sus facultades la dicten.

Lucía era consciente de cuan alejadas estaban las “buenas orientaciones” de los hombres con respecto a la diferencia femenina y, en sí, con la esencia del Humanismo Integral, pero también comprendía que sólo a través del ejercicio de la educación y concienciación podría desarrollarse ese equilibrio armónico entre ambos sexos en sociedad, por ello abrió su escritura a nuevos horizontes, para hacer entender a sus compañeros, los hombres, que la libertad consiste en la libre significación de la diferencia sexual, solicitando *dejar que la mujer actúe en uso de su libertad, sin tutelas ni coacciones; que ella se inclinará hacia lo que su naturaleza y la índole de sus facultades la dicten*. La carta de Lucía seguía así:

Y ahora, una pregunta, camarada Vázquez. ¿Cómo ha podido ocurrírsete comparar la situación de la mujer respecto al hombre, con la del asalariado respecto al burgués? Olvidas que los intereses de patrono y obrero son encontrados, son incompatibles, mientras que los de hombre y mujer –que son los intereses de la humanidad, los de la especie– son complementarios, o, por mejor decir, son uno mismo. Solamente en el absurdo sistema actual pueden existir intereses de sexo, incompatibles, de todo punto, con la concepción anarquista de la vida.

Nuevamente, Lucía vuelve a recordar a su compañero y, en general, a todo el movimiento, lo que significa y comprende realmente crear un nuevo orden social basado en la libertad, recordándoles de manera prudente cuales son los verdaderos valores del anarquismo y de la causa por la que luchan. La carta continua, y en este caso, Lucía nos dice cosas muy interesantes en cuanto a la diferencia sexual y a la emancipación de la mujer, mostrándonos que sus propósitos van más allá de la simple emancipación:

La mujer hace tiempo ya que comenzó la tarea de su emancipación. Nada puede reprochársele en este sentido. Compárese el mundo femenino de hace sólo cincuenta años con el de hoy, y dígaseme si no ha avanzado. Pero es que ahora no se trata sólo de su emancipación, sino de que coadyuve a la emancipación de la humanidad (...). No conviene a los proletariados la lucha de sexos, sino, todo lo contrario, establecer la compenetración entre hombre y mujer. Y esto, no por capricho, sino porque el mundo sólo hallará su equilibrio cuando esté organizado y regido por los dos. Porque siendo, en efecto, diferentes, sus cualidades se complementan y forman un todo armónico (...). Y no habrá armonía en la vida futura, si todos estos elementos no entran proporcionalmente en su constitución. ¿Comprendes bien ahora que no se trata tanto de la emancipación de la mujer como de la edificación del futuro, y que los anarquistas, si son sinceros, si no están en el anarquismo por puro deporte, vienen obligados a seguir el camino que señalo?

Lucía nos muestra, a través de su escritura, la agudeza y amplitud que hay tras sus planteamientos, y es que, como ella dice: *no se trata sólo de su emancipación, sino de que coadyuve a la emancipación de la humanidad*. Donde debe de existir una *compenetración entre hombre y mujer*, para que, aun *siendo, en efecto, diferentes, sus cualidades se complement[en] y form[en] un todo armónico*. En estas palabras escritas en 1935 por Lucía, encuentro una resonancia con las palabras de Milagros Rivera Garretas (RIVERA, 2009, p. 6) cuando nos dice que: «la escritura femenina no cabe en el paradigma de lo social, al exceder lo que es explicable por él». Y en el cierre de esta carta Lucía nos lo confirma:

¿Coincidiremos al fin? ¿Habré logrado al cabo ser comprendida? Me esfuerzo cuanto puedo por hacerme fácil y comprensible para los camaradas; si no lo consigo, culpado a mi pluma, que no sabe ser el órgano adecuado de mi pensamiento. Y ya sólo unas palabras para terminar, amigo Vázquez. No recojo tu sugerencia para la página femenina en SOLIDARIDAD OBRERA, aunque es muy interesante, porque mis ambiciones van más lejos; tengo el proyecto de crear un órgano independiente, para servir exclusivamente a los fines que me he propuesto. De ello hablaremos más adelante.

En esta carta, Lucía nos muestra como sus ambiciones iban mucho más allá de lo que el propio movimiento anarquista podía ofrecerles, y no estaba dispuesta a dejar en manos de los hombres algo tan delicado e inmenso como era la libertad y la educación femenina, por ello, sus primeros pasos fueron la creación de una revista propia, la de *Mujeres Libres* (1936-1938), la cual les llevó a ir más allá por toda esa fuerza y deseo que anidaban en su interior, y meses después nació la Agrupación de *Mujeres Libres* (1936-1939) para así, entre el órgano de comunicación y la creación de espacios de encuentro, poder llegar más y mejor a aquellas mujeres de las ciudades, pueblos, barrios, campos e industrias, donde la fuerza de la educación junto con la unión del apoyo mutuo pudo transformar la realidad social y personal de muchas mujeres de aquellos contextos.

La Agrupación de "Mujeres Libres" (1936-1939)

En *Mujeres Libres* se anida el recuerdo y los saberes de unas mujeres anteriores a ellas, unas mujeres que fueron elaborando unos análisis muy exhaustivos sobre la situación social y sexual de su contexto. *Mujeres Libres* partió de los saberes y de las experiencias de sus compañeras anteriores, dándoles continuidad y adaptándolos a su presente, esto les permitió operar con mayor concienciación y precisión, puesto que fueron haciéndose fuertes a través de las experiencias de toda una genealogía de mujeres que atravesaron circunstancias similares. *Mujeres Libres* supo aunar todas estas experiencias a través de las huellas que dejaron a partir de la escritura y de sus relaciones, permitiéndoles crear vínculos que actuaron como un hilo conductor entre ellas, conectándolas con las mujeres anteriores y con las coetáneas a su tiempo, enriqueciendo así todos esos saberes acumulados para proyectarlos con fuerza y cariño a través de esta Agrupación femenina, donde su finalidad era hacer eso: *Mujeres Libres*.

En los escritos y planteamientos de *Mujeres Libres* podemos observar la gran capacidad de análisis que tenían sobre cómo operaba el *poder* político sobre las clases sociales y los sexos, y tenían claro que para avanzar en su totalidad tenían que enfocarse en ambas partes. Y para ello trazaron un plan de acción: captación y capacitación de la mujer, pero con la intención de ir más allá, es decir, ellas no buscaban emanciparse para después atarse a la esclavitud de la sociedad masculina, ellas buscaban transformar su realidad en equilibrio con los dos sexos, buscando crear un nuevo orden social.

En sus planteamientos recogían que la desigualdad social que oprimía a las mujeres se debía a una ‘triple esclavitud’ que le impedía actuar en consciencia de sí misma: la *esclavitud de la maternidad patriarcal*, en la que las mujeres se convertían en meras productoras de criaturas, anulando de esta forma su capacidad biológica de crear vidas su ser mujer; la *esclavitud de la ignorancia*, por la cual quedaban excluidas al acceso educativo, recayendo en ellas el peso del servilismo y de la tradición patriarcal; y la *esclavitud de ser mujer*, en la que por ser del sexo femenino se veían excluidas de la esfera social, quedando amarradas al hogar patriarcal. Por tanto, esta genealogía femenina expresada a través de *Mujeres Libres* puso su foco en tres grandes planteamientos –maternidad patriarcal, ignorancia femenina y desigualdad sexual de la mujer–, con la finalidad de que se tomara conciencia de ello, a través de la captación y capacitación, para así poder superarlos y poder adentrarse en la búsqueda de su propia libertad individual y social.

“Mujeres Libres”: espacio de concienciación femenina y de Humanismo Integral

El nacimiento de esta organización tenía unos firmes y claros propósitos (concienciación de su ser mujer y poder expresarse en libertad en la sociedad), los cuales, irremediablemente, estaban en relación con los agitados y convulsos momentos por los que el país pasaba, y Lucía Sánchez Saornil lo explicaba así en la revista de *Mujeres Libres* nº1 (1936, p. 1):

Momentos decisivos éstos para la Historia, es preciso reemprender el camino, rectificar errores, subvertir conceptos y, sobre todo, dar a cada cosa, a cada hecho, a cada manifestación humana, el valor que tiene por sí misma y por la intención que la produce (...) Por esto nace MUJERES LIBRES; quiere, en este aire cargado de perplejidades, hacer oír una voz sincera, firme y desinteresada: la de la mujer; pero una voz propia, la suya, la que nace de su naturaleza íntima; la no sugerida ni aprendida en los coros de teorizantes; para ello tratara de evitar que la mujer sometida ayer a la tiranía de la religión caiga, al abrir los ojos a vida plena, bajo otra tiranía, no menos refinada y aun más brutal, que ya la cerca y la codicia para instrumento de sus ambiciones: la política.

En estas líneas, Lucía, expresa la importancia no solo de que las mujeres hablen desde su propia voz, sino la importancia que tiene que el mundo conozca la diferencia femenina, y que se haga *oír una voz sincera, firme y desinteresada*. Nos dice que es hora de *reemprender el camino, rectificar errores, subvertir conceptos*, donde nos muestra su capacidad de observación y de querer transformar la realidad por otras vías, unas vías

que se alejan de la tiranía y de la codicia de las políticas del poder masculino. Lucía nos propone aprender de los errores y emprender nuevos desarrollos que partan de un humanismo integral, y para ello las mujeres tienen que crear sus propios espacios y su ser mujer en libertad. El artículo sigue:

La política pretende ser el arte de gobernar a los pueblos. Acaso sea esto en el terreno de las definiciones abstractas; pero en la realidad, en esa realidad que sufrimos en nuestra carne, la política es la podredumbre que corroe el mundo. Política es como decir poder, y donde hay poder hay esclavitud, que es relajamiento y miseria moral.

Identifica la política imperante, la masculina, como algo de lo que hay que cuidarse y evitar. Ellas lo tienen muy claro, su posición se afirma en la negación, dado que no pretenden liberarse de las ataduras que oprimen a las mujeres para después continuar con estas prácticas políticas, puesto que ellas, a partir de sus propias vivencias y de sus conocimientos, identifican la política con el ejercicio del poder, el cual consideran sinónimo de opresión y de putrefacción de la humanidad. Lucía lanza una contundente y decisiva crítica a estas políticas y prácticas relacionales, y, a su vez, va más allá, es decir, trata de encontrar el foco del problema y buscar nuevos horizontes, en este caso nuevas y diferentes prácticas relacionales: nuevas políticas. Sigue así el artículo:

MUJERES LIBRES se declara por una vida libre y digna, donde cada hombre –empleamos esta palabra en sentido genérico– pueda ser el señor de sí mismo. *MUJERES LIBRES* afirma que para descubrir nuevos horizontes es preciso descubrir atalayas nuevas. Nos repugna la política, porque no entiende de problemas humanos, sino de intereses de secta o de clase. Los intereses de los pueblos no son nunca los intereses de la política. Esta es la incubadora permanente de la guerra. La política lleva siempre, siempre, en sus entrañas el germen del imperialismo. En la política no hay rectas. Podría representarse por el cerro mordiendo eternamente la cola. *MUJERES LIBRES* busca la recta infinita de la acción directa y libre de las multitudes y de los individuos. Hay que edificar la vida nueva por procedimientos nuevos.

En estas palabras de Lucía en la revista de *Mujeres Libres*, podemos apreciar, a través de la escritura de Lucía, esa fuerza y ese deseo por romper con los moldes, por expandirse, por ir más allá de lo conocido e inventado por las políticas de los hombres, buscan nuevas y diferentes formas de relacionarse, unas relaciones que entiendan de *problemas humanos* y no de *intereses de secta o clase*. La fuerza de su expresión no pasa desapercibida, ella habla a mujeres y a hombres desde ese espacio femenino, un espacio que pretende crear su diferencia femenina desplazándose de la masculina, para así abrir paso a *nuevas atalayas*, ellas buscan *edificar la vida por procedimientos nuevos*, para alcanzar *una vida libre y digna, donde cada hombre –empleamos esta palabra en sentido genérico– pueda ser el señor de sí mismo*, y para sus objetivos se servirán de una herramienta muy valiosa para ellas: la educación.

Plan de acción de “Mujeres Libres”

La educación fue el procedimiento por el que se llevaron a cabo los principales esfuerzos y trabajos de esta agrupación femenina. Sus esfuerzos se enfocaron en crear caminos nuevos para poder desarrollar y expresar la diferencia femenina, una diferencia que había sido negada y usurpada por los hombres. Esta labor encontró en la educación el vehículo perfecto y necesario con el que poder encauzar y expandir sus propósitos, unos propósitos fuertemente relacionados con la situación de conflictividad social que se estaba produciendo en España al ardor de la Guerra Social (1936-39), la cual caló y fue reconduciendo este deseo en expresiones distintas.

Sus principales medidas de actuación fueron: la educación; el empleo; la orientación cultural; la concienciación y el apoyo femenino; la maternidad y la educación de las criaturas; y la sexualidad. *Mujeres Libres* desarrolló un amplio y minucioso programa educativo para las obreras y para las campesinas, las cuales eran, en su mayoría, analfabetas. En menos de tres años llevaron conjuntamente la teoría a la práctica, a través de sus organismos: institutos de *Mujeres Libres*, el Casal de la Dona Treballadora de Barcelona y de las Agrupaciones locales de la organización. Sobre estas cuestiones, la autora Martha A. Ackerlberg, profesora estadounidense de Ciencias Políticas e investigadora de *Mujeres Libres* y el movimiento anarquista español, nos detalla más en (ACKERLBERG, 1999, p. 177-187), donde podemos seguir su gran actividad y labor:

- En Barcelona se puso en marcha el “Casal de la Dona Treballadora” (constaba de entre 600 y 800 mujeres) donde alfabetizaban a la mujer, daban una instrucción básica, mecánica y de agricultura.
- Realizaban jornadas de agitación y propaganda, programas de radio, bibliotecas móviles y eventos culturales.
- Participación directa en la creación y gestión de guarderías y comedores populares.
- Se impulsó el funcionamiento de orfanatos y centros de apoyo a los refugiados de la guerra.
- En conjunto con el Ministerio de Sanidad se trabajó en hacer funcionar los “Liberatorios de Prostitución”. Esta fue una labor muy destacada dentro de la organización de *Mujeres Libres*. Ellas buscaban acabar con la prostitución y ayudar a las mujeres prostituidas, debido a que consideraban que esta práctica era una miserable forma de esclavizar y explotar el cuerpo de la mujer, y ante ello lo que hicieron fue orientarla y ofrecerle propuestas alternativas de trabajo (sobre todo las relacionadas con la revolución, dado que eran las circunstancias bélicas las que iban mandando).
- Ofrecieron enseñanza sindical y de temas económicos.

En cuanto a sus programas educativos abarcaban los siguientes puntos:

- Clases elementales: leer, escribir, Aritmética (básica), Geografía, Gramática y Fenómenos Naturales.

- Clases complementarias: Historia, francés, inglés, ruso, Mecanografía y Taquigrafía.
- Clases profesionales complementarias: enfermería, Puericultura, peritajes, corte y confección, Agricultura y Avicultura, y todo ello con sus respectivas prácticas.
- Formación social: organización sindical, sociología, cultura general etc.

Al mismo tiempo que las instruían y concienciaban, también, participaban en las campañas bélicas y en la revolución de distintas maneras, muchas pedían ir al frente para luchar fervientes en las trincheras por la situación del país. Con motivo de esta participación obtuvieron fuertes críticas por el hecho de que la mujer participara en la guerra y en la retaguardia, y ante aquellas críticas ellas publicaron esta aclaración, bajo el título de *Nuestro sentido humano*, en su revista *Mujeres Libres* nº4 (1936,p.1):

No es culpa nuestra que una agresión organizada para nuestro exterminio y armada de cañones, ametralladoras, bombas y fusiles, no la podamos reducir ni contener por el momento con ternuras femeninas y razonamientos humanitarios. Luchamos por la vida y no es culpa nuestra que, en esta lucha, tengamos que operar con la muerte.

Y es que, para ellas, lo primero era la educación, pero ¿Qué hacer cuando existe una agresión organizada para su exterminio?, donde, *por el momento con ternuras femeninas y razonamientos humanitarios* no se puede reducir. Lo que ellas hicieron fue llevar un doble plan de acción: educación y lucha social.

En el siguiente fragmento del artículo titulado *Algo sobre coeducación*, publicado en la Revista nº2 de *Mujeres Libres* (1936,p.7) por Julia M. Carrillo, podemos observar la significancia que tiene para ella la existencia de una educación como medio para hacer frente a las injusticias:

(...) Hay que tener en cuenta que en la vida diaria niños y niñas, hombres y mujeres, no viven en grupos divididos por géneros, como ocurre en la casi totalidad de las escuelas de España, sino que hay que volver la vista a la realidad y darse perfecta cuenta de que uno es el complemento del otro, que ha de formar una unidad cuanto más armónica más feliz, y esto sólo se conseguirá dando a ambos una educación en común por medio de la cual se conocerán y compenetrarán. Claro esto se conseguirá por medio de una educación relacional (...).Es en las escuelas coeducativas donde se hace un verdadero aprendizaje de la vida, donde niños y niñas adquieren una personalidad propia y conciencia de sus actos, y hay que tener en cuenta que los niños de hoy son los hombres del mañana; luego si éstos hombres son conscientes, la sociedad integrada por éstos se desenvolverá dentro de la paz y armonía que anhelan para la Humanidad cuantos sienten hondamente el malestar y la injusticia que ahora padece.

La educación es considerada como *un verdadero aprendizaje de la vida*, en donde tienen en cuenta *que los niños de hoy son los hombres del mañana* y que si se le concede a la educación la significancia que requiere se tendrá una sociedad que *se desenvolverá*

dentro de la paz y armonía, y para ello hay que volver la vista a la realidad y darse perfecta cuenta de que uno es el complemento del otro.

En el artículo *Educación femenina. En vez de crítica soluciones* publicado en la Revista *Mujeres Libres* nº13 de 1938, escrito por Pilar Grangel, integrante y compañera de *Mujeres Libres*, nos muestra la preocupación que para ella, y para todas ellas, tenía el factor de la educación, y la necesidad urgente que había de ayudar a las mujeres a valerse por sí mismas, a que tomaran conciencia de sí, donde cuestiona y reflexiona acerca de este delicado tema proponiendo como solución la educación, pero no una educación estandarizada, sino una educación que parte de la naturaleza femenina y de las dificultades femeninas. Empieza así el artículo:

Todos, al hablar de la mujer, entramos de lleno en la crítica de su educación. Tiene una educación equivocada, completamente desenfocada, que no responde de ninguna manera a las necesidades del momento. Bueno, pues, concretemos, demos solución al problema y dejemos de críticas más o menos piadosas. Pongámonos de acuerdo de una vez, sobre la educación que necesita la mujer. ¿Qué quiere decir educación? Formación, preparación para una misión determinada. ¿Pero sabemos cuál es la verdadera misión de la mujer actual? Vamos a concretar: El primer deber de la mujer como [sig] sér viviente es el trabajo. Y que conste, que sentamos este principio sin aceptar excepciones. Es condición indispensable, es cumplimiento de la ley biológica del ser humano. Y la mujer, como mitad de la humanidad, no puede separarse de esta responsabilidad: el trabajo (...).El segundo deber de la mujer es el de su formación en el verdadero sentido de la palabra. Educarse, formarse, no es otra cosa que no estancar la obra de la Naturaleza, ya que ésta crea la hembra, la hembra crea a la mujer, la mujer a la madre y la madre creará a la puericultora y depagoga de sus propios descendientes. Para educarse la mujer, primero ha de crear su personalidad, hacerse Mujer en toda la extensión de esta palabra. Es preciso que llegue a ser lo que es: Mujer (...). El tercer deber de la mujer, como miembro de la especie humana, es el de la reproducción de la misma especie; pero como célula social es dar a esa sociedad hijos dignos, hombres educados. Pero de ese deber no puede desligarse el hombre. Y si los dos miembros que forman la sociedad tienen su personalidad, afrontarán ambos la responsabilidad del primer núcleo social: la familia. Es tan grande, tan importante el campo de actividades que se desarrollan en la Gran Familia. La primera, no es otra cosa que el prólogo de la segunda. Es tan transcendental, tan complementaria en la sociedad la misión de la mujer como madre, que se ha considerado como única y exclusiva misión. Se dice reiteradamente: «La misión de la mujer no es otra que la de esposa y madre.» ¿Pero es que se puede llegar ser digna esposa y buena madre sin que haya esposos dignos y buenos padres?

Pilar, en 1938, nos habla y enumera los deberes que la mujer como ser humano tiene en la Naturaleza: trabajar para ser independiente; educarse para adquirir formación; y reproducirse para continuar con la procreación de la especie humana. Unas funciones que considera esenciales para el desarrollo de la vida, insistiendo en que el principal paso que la mujer debe dar es: el *de crear su personalidad, hacerse mujer en toda la extensión de la palabra*, puesto que es consciente de la negación y de la usurpación que la tradición patriarcal ha realizado en las mujeres. Recordando la

significancia de la cualidad biológica que la mujer tiene en la naturaleza: la de crear vidas; y la importante función social que esta hace: la de educar. Otorgando mucha importancia a la creación de una educación femenina, una educación que arranque desde la diferencia y de la naturaleza femenina, y que esto *no es otra cosa que no estancar la obra de la Naturaleza* y de la humanidad. En la que requiere que exista un equilibrio y una complementación entre los dos sexos, para que se pueda afrontar con responsabilidad el primer núcleo social: la familia.

La educación se convierte para ella en la columna vertebral de todos sus planteamientos y planes de acción. Sigue así el artículo:

Desde el 19 de julio, se han creado miles de escuelas de enseñanza primaria, y, a pesar de lo transcendental que ello sea, el problema queda en pie, sin que, desgraciadamente, se haya dado con la fórmula. Urge un programa de reforma de educación femenina. Urge la creación de la escuela de la madre, la escuela del hogar, en donde la mujer se ha de educar para ser madre.

Urge la creación de la escuela profesional, ajena a todo partidismo político, para que la mujer se prepare para su emancipación económica. Se dirá que ya están los institutos de segunda enseñanza, pero los que, casi por desgracia, los hemos concurrido, sabemos que allí no tienen cierta cabida estos estudios. Y nada hemos dicho de instrucción. ¿Será importante esta rama si tenemos en cuenta que la tarea de la educación de los niños está en manos de la mujer? ¿Es fácil esta misión? La contestación la tendremos en seguida, si tomamos imaginariamente un niño desde su nacimiento y le proporcionamos sus primeros cuidados de alimentación, saber tratarlo físicamente, respetando sus necesarios movimientos para el desarrollo de sus miembros, interpretar las primeras manifestaciones de los sentidos, casi siempre con gestos inconscientes, seguir con atención las primeras manifestaciones de su inteligencia, observar cuáles son los primeros pasos de su voluntad para robustecerla en vez de anularla, en fin, formar al niño en vez de deformarlo, que es lo que inconscientemente, hacen hoy las madres.

Por todo lo expuesto, nosotros añadimos: la mujer se ha de educar, antes que todo, para ser mujer, para alcanzar su personalidad, sea cual fuere su destino. Aquí entran de lleno todas las mujeres, sin distinción de clases ni profesiones. En España, la mujer que, al salir de la escuela primaria, sienta la necesidad de una cultura superior a alguno de los aspectos citados no encuentra ningún centro de instrucción donde adquirirla. Urge, pues, la creación de los establecimientos enumerados para dar solución al problema. Es hora ya de que dejemos la crítica y vayamos por la solución.

Pilar observa el delicado y fuerte alcance que las mujeres capacitadas y concienciadas pueden tener en la transformación de la sociedad, y en la creación de un nuevo orden social más armónico y equilibrado. Primero porque son la mitad de la humanidad y segundo porque en ellas está la cualidad de crear vidas y ser madres, teniendo para ella la palabra *madre* un poderoso papel y deseo en la sociedad, que es el de transmitir el orden simbólico de la madre, un orden que basa sus relaciones en el amor y en relaciones de autoridad hacia la otredad. La maternidad fue una tarea muy importante para *Mujeres Libres*, en la que tenían en cuenta tanto las cuestiones de salud

de la madre y sus criaturas como la significancia que una madre tiene para sus criaturas y para la humanidad.

Maternidad

En el artículo titulado *Maternidad* publicado en la revista nº13 de *Mujeres Libres* (1938, p. 13) podemos observar cómo a través de sus medios trataban de concienciar a las mujeres sobre la función tan importante que hacían como madres, motivándolas a sembrar en los corazones de sus criaturas el germen del amor y la libertad:

«Mira, mujer. A todas horas tienes un tesoro para el pequeño que meces en tus brazos. A todas horas tienes para él las blancas velas tendidas de la esperanza y las palabras prometedoras y risueñas de la paz. En tus manos está el corazón chiquitín de tu hijo: ese corazón de blanda cera que espera para moldearse la caricia de tus dedos y la sabiduría de tu amor. Haz de ese corazón una eterna escultura. Enséñale las palabras y los estremecimientos del cariño, y dile que el único odio lícito es el odio a la guerra y a quienes la provocan. Dile que la fortuna se labra con la riqueza sentimental que se alimenta de lo que nada cuesta y tanto vale. Dile que se puede ser solo entre las muchedumbres y rico inmensamente entre las miserias y feliz y sosegado entre las convulsiones de la destrucción. Dile el susurro delicioso que en el amor le espera y enséñale a venerarlo sobre todas las cosas, a ser fiel a sus cariños, a lucirlos como banderas triunfantes, a no negarlos como Judas del sentimiento, a quererlos y esperarlos siempre como lo único que hace noble y apetecible la existencia. No es mejor madre la que más aprieta al hijo contra su corazón, sino la que ayuda a labrar para él un mundo nuevo».

En este artículo podemos ver como ellas buscan en el amor y en la educación sus herramientas de acción: *Dile el susurro delicioso que en el amor le espera y enséñale a venerarlo sobre todas las cosas, a ser fiel a sus cariños, a lucirlos como banderas triunfantes, a no negarlos*. Cuidan y potencian la labor social que una madre, o quién esté en su lugar, hace, inculcando el amor por el odio y la educación por la guerra: *No es mejor madre la que más aprieta al hijo contra su corazón, sino la que ayuda a labrar para él un mundo nuevo*. Este artículo fue publicado en la última revista que *Mujeres Libres* pudo emitir en 1938, una fecha en la que la guerra iba camino de ser ganada por las tropas de Franco y en la que el dolor y la angustia se iba intensificando, pero *Mujeres Libres* seguía manteniendo la esperanza de que otras atalayas serían posibles, por eso sus esfuerzos pretendían ir más allá, porque ellas sabían que a través de la educación y la concienciación de las mujeres, madres, criaturas y hombres esa transformación sería posible. Y nunca dejaron de creer en ello.

Compañerismo

Otro aspecto muy destacado en *Mujeres Libres* fue su compañerismo y las profundas relaciones de autoridad que fueron creando entre ellas, donde nadie era más que nadie y donde todas aportaban en función de sus cualidades y deseos. Concha Liaño, integrante y gran colaboradora de esta organización, nos cuenta en una de las

entrevistas que le hicieron, ya anciana, para el documental *Indomables* (2011, 35', 36'') que en las agrupaciones de *Mujeres Libres*:

Todas se acoplaban, nadie quería ser más que nadie, no había zancadillas, no había quien quisiera hacer prevalecer su criterio, alguien daba una sugerencia, la seguían, y cada cual se ofrecía para lo que fuera capaz de hacer, nada de nombrar en asambleas, era muy gracioso.

Estas palabras, recordadas por Concha con entusiasmo y cariño, nos revelan los fuertes lazos de compañerismo que tejieron entre ellas, donde supieron partir desde un núcleo sano y libre de nudos hacia un mundo turbulento que se desgarraba en una guerra, expandiendo a través de sus prácticas relacionales el cambio que planteaban al mundo.

Su mensaje de ayuda y concienciación iba dirigido a todas las mujeres. En el siguiente poema, escrito en la revista nº13 de *Mujeres Libres* (1938:16), titulado *Campesina*, podemos ver como concienciaban y daban aliento a sus compañeras que trabajan en el campo:

Estabas en el campo, siempre con los brazos extendidos, siempre en alto la cabeza, esperando, reseca, negra y triste, como una planta más, desgraciada y esclava. Estaba esperando siempre: la nube, la tormenta, la inundación, el contribucionero... Todas las calamidades de nuestro campo castellano, mudo, serio, igual, lastimoso, habían hecho huellas en tu corazón; y parecías irremediable...¿Te acuerdas de aquella hostilidad de tu gesto, campesina? Tenías una luz huraña en los ojos y una huraña aspereza en la piel. Miseria, abandono, suciedad, analfabetismo, grosería, hijos sin cuento, horas de trabajo sin fin, eran tus plagas. Y, al final, la certeza de deberlo todo a los señores.

Campesina:

Nos hemos quedado sin los viejos señores y el campo te sonríe. Con los viejos señores se van el analfabetismo, la suciedad, los hijos sin cuento.

Campesina:

Graba en la puerta de tu casa los nombres de los nuevos señores de los campos de España: AMOR, LIBERTAD.

Para *Mujeres Libres* el compañerismo y la educación serían los cimientos en los que edificarían su nuevo orden social, un orden que hunde sus raíces en el amor y la libertad. En sus escritos podemos observar también como ese compañerismo era fuertemente valorado por ellas, donde agradecían a las mujeres los ecos alcanzados a través de las redes relacionales que estaban desarrollando entre ellas, con el fin de contribuir a su desarrollo personal y social. En el siguiente artículo, titulado *Mujeres Libres en el Extranjero*, publicado por la revista *Mujeres Libres* nº13 (1938), podemos ver como su eco traspasó tierra y mar, y en donde ellas agradecen esa labor que las compañeras estaban haciendo desde distintas partes del mundo:

Mujeres Libres, entidad femenina revolucionaria que brotó de las brasas incandescentes de la Revolución, no es una organización «snob». Es la verdadera organización femenina que encara el movimiento social en todas sus fases y con

todas sus consecuencias. En diversas oportunidades nos hemos ocupado de nuestras compañeras, que, con su abnegación insuperable, luchan sin descanso a la par que nuestras milicias, por un mundo mejor. Desarrolla esta entidad su obra social de las más diversas formas, según las necesidades del momento y los medios de que dispone, siendo uno de los aspectos de su gran obra el movimiento renovador femenino. En Londres, Emma Goldman, en un magnífico informe sobre la obra revolucionaria realizada en España, dedica a la de *Mujeres Libres* párrafos entusiastas, que por su carácter descriptivo omitimos reproducir.

En Estados Unidos, las compañeras Zina y Ruth Dickstein se ocupan con magnífico entusiasmo y éxito positivo en dar a conocer la significación y la labor de *Mujeres Libres*, habiéndose traducido ya la colaboración de estas compañeras en diversas colectas importantes a favor de nuestra organización. En Buenos Aires, un grupo de simpatizantes –cuyos nombres omitimos por indicación de las mismas– propaga con verdadero fervor nuestras publicaciones, da a conocer nuestra obra y recauda para la misma importantes aportaciones. Es innecesario decir cuánto nos estimulan estos ecos lejanos de una creciente colaboración moral y material»

En este escrito firmado por *Mujeres Libres* se hace notar la alegría y el agradecimiento que en ellas había por *su abnegación insuperable que luchan sin descanso a la par que nuestras milicias, por un mundo mejor*. Y que para ellas era muy importante reconocer cuanto les *estimulan estos ecos lejanos de una creciente colaboración moral y material*, los cuales fueron fruto de una red relacional de mujeres que tejieron relaciones de autoridad entre ellas.

Reflexiones

A través de la elaboración de este trabajo de investigación, el cual he tratado de hacer a partir de la perspectiva de la diferencia sexual, he podido observar como las prácticas políticas puestas en marcha por *Mujeres Libres*, han operado desde otros procedimientos diferentes a los conocidos. Unos procedimientos en los que, primero, hicieron una valoración espacial de la situación social y sexual de la mujer, para entender de donde venía su desigualdad como sexo femenino y como clase social, para de este modo, después, operar desde la causa que generan los condicionamientos físicos, mentales y emocionales que impendían a las mujeres, y también a los hombres, significarse y nombrarse en libertad, desarrollando un Humanismo Integral.

A partir de sus planteamientos teóricos y planes de acción, he podido observar como su deseo por subsanar la usurpación y la negación sufrida en las mujeres, les llevó a darse cuenta de que para cambiar la realidad de su opresión había que partir por una educación libertaria que educara desde la diferencia sexual, es decir, entendiendo la naturaleza femenina y la masculina, para que ambos se pudieran desarrollar en armonía dentro de una misma sociedad.

Mujeres Libres supo que para poder ir al centro de estas cuestiones, desde las prácticas femeninas, había, primero, que ayudar a la mujer a tomar conciencia de su ser mujer, y, después, de su cualidad biológica de poder ser madre, viendo en la maternidad un espacio relacional muy potente y trascendental, debido a que desde la educación materna o la transmisión del orden simbólico de la madre se puede

desarrollar todo un proceso de transformación social –el cual incluye por igual al sexo femenino y al masculino– y que busca, a través del amor y las relaciones de autoridad crear un nuevo orden de sentido.

Bibliografía

ACKELSBERG, Martha. *Mujeres Libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Virus. Barcelona, 1999.

BERENGER, Sara. *Entre el sol y la tormenta*. Eixam Ediciones. Valencia, 2004.

NASH, Mary. *Mujer y movimiento obrero en España*. Fontamara. Barcelona, 1981.

¡A las mujeres del mundo! *Mujeres Libres* nº13, pág. 6, 1938.

Campesina. *Mujeres Libres*, nº13, pág. 16, 1938.

CARRILLO, Julia M. Algo sobre coeducación. *Mujeres Libres*. Madrid, nº2, pág. 7, junio, 1936.

GRANGEL, Pilar. Educación femenina. En vez de crítica soluciones. *Mujeres Libres* nº13, pág. 19, 1938.

Maternidad. *Mujeres Libres*, nº13, pág. 13, 1938.

Mujeres Libres, nº1, pág. 2, mayo, 1936.

Nuestro sentido humano. *Mujeres Libres* nº4, pág. 1, 1936.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros. Lo que se vive con sentido suele acabar haciendo historia. *Per amore del mondo*, nº. 8, pág. 6, 2009.

SÁNCHEZ SAORNIL, Lucía. *Solidaridad Obrera*. Barcelona, nº 1112, noviembre de 1935.

Un año de revolución y de guerra. *Mujeres Libres* nº10, pág. 3, 1937.

VICENTE VILLANUEVA, Laura. El feminismo anarquista desde sus orígenes internacionalistas a *Mujeres Libres*. *Viento Sur* número 136, pág. 90-97, octubre, 2014.

FELIPE, Juan. *Indomables, una historia de Mujeres Libres*. [Vídeo] 2011. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xvOz-VfEwgk>

De brejo a cartão postal: a construção do ambiente da Lagoa Grande em Patos de Minas e suas representações¹

From swamp to postcard: the construction of the environment of Lagoa Grande in Patos de Minas and its representations

Arthur Willian Soares Alves

Gabriel Gonzalez Santos

Gabrielle Tomaz de Castro

Geison Neves da Cruz

Laryanna Lorayne de Oliveira Rodrigues

Marcos Antônio Ramos

Maria Inês de Araújo

Vanessa Maria Gonçalves

Graduandos do curso de História do UNIPAM.

E-mails: arthur.willian118@hotmail.com; gabriel92344@gmail.com ;
gabrielletomaz77@gmail.com ; geison.neves49@gmail.com ; laryloryaneor@outlook.com
marcoantonio@gmail.com ; araujomariaines119@gmail.com ;
vanessamaria0809@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por finalidade entender o espaço do Parque Recreativo Doutor Itagiba Augusto da Silva, conhecido popularmente como “Lagoa Grande”, em Patos de Minas – MG, e suas representações na perspectiva da História Ambiental. Para concretizar esse intento, resgata-se um pouco da historicidade do tal cartão postal da cidade por meio de uma abordagem na linha da História Ambiental, ou seja, interpelando o objeto numa interface entre História, Biologia, Geografia e Arquitetura. Essa abordagem visa compreender a dinâmica social desse reduto urbano e suas múltiplas significações entre as populações locais para, enfim, analisar o impacto do produto da artificialidade daquele espaço de lazer na sociedade urbana. O trabalho valeu-se de fotografias, de estudos das disciplinas complementares da mencionada interface e de fontes jornalísticas. Foi realizada uma fundamentação teórica da História Ambiental e, em seguida, uma análise das transformações do ambiente da Lagoa desde a década de 1940 até a atualidade.

Palavras-chave: Lagoa Grande. História ambiental. Urbanização.

Abstract: This article aims mainly to understand the space of “Parque Recreativo Doutor Itagiba Augusto da Silva”, popularly known as “Lagoa Grande”, in Patos de Minas - MG, and its representations in the perspective of Environmental History. In order to achieve this intent, a little of the historicity of the postcard of the city is rescued by means of an approach in the line

¹ Este artigo é resultado das pesquisas realizadas durante o primeiro semestre de 2017, na disciplina Projeto Integrador III do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas, sob orientação do Prof. Me. Thiago Lemos Silva. Agradecemos ao professor Altamir Fernandes de Sousa, que disponibilizou indispensáveis fontes para a realização deste trabalho.

of Environmental History, that is, by addressing the object in an interface among History, Biology, Geography and Architecture. This approach aims to understand the social dynamics of this urban center and its multiple meanings among local population, in order to analyze the impact of the product of the artificiality of that leisure space in urban society. In the investigation, photographs, studies of the disciplines involved in the cross-disciplinary approach and journalistic texts found were used. A theoretical background of Environmental History was carried out and then an analysis of the transformations of the Lagoa Grande environment from the 1940s to the present time.

Keywords: Lagoa Grande. Environmental History. Urbanization.

1 Introdução

A chamada “Lagoa Grande” é, atualmente, tida como um espaço de lazer na cidade de Patos de Minas. Nem sempre, porém, aquele espaço habitou harmoniosamente o imaginário dos patenses. Houve tempos em que a dita Lagoa era sinônimo de inundações e símbolo de atraso em relação à modernidade sempre vindoura. Essa imagem foi desconstituída na medida em que a urbanização chegava àquela área.

Tal processo deu-se, marcadamente, em função da construção do Terminal Rodoviário José Rangel, durante a segunda metade da década de 1970 e meados da década de 1980. Desde então, a Lagoa Grande passou a ser um terreno em torno do qual o mercado imobiliário era fomentado ao mesmo tempo em que se fomentava um desejo de transformar aquele “brejo” em atração pública.

Com efeito, a área já foi tumultuada por uma ocupação não planejada e estigmatizada pela pobreza das construções. Sob esse aspecto, a história da Lagoa Grande é uma história da chegada do “progresso” e da modernidade urbana característica do século XX. No entanto, do ponto de vista da história ambiental, a Lagoa pode ser objeto de uma aproximação que enfoque a construção da Lagoa como um espaço simbólico, matizado, produzido por arte e indústria humana, e, como tal, repleto de significado.

Para que haja aqui clareza, trata-se de resgatar a história natural daquele espaço, mas de maneira a decodificar a montagem da artificialidade que hoje caracteriza a Lagoa Grande. Nesse sentido, essa é a proposta de uma análise que envolve semiótica, natureza e história.

Isso se traduz, entre outros aspectos, na observação de um aparente fator de representação: para quem utiliza o espaço da Lagoa Grande como ambiente de lazer, descontração, fuga do caos urbano, esse espaço é como que um não-lugar, um refúgio da selva de concreto, embora seja ele forjado em consonância com o projeto civilizatório desta. Para os moradores da área, contudo, a Lagoa Grande é um lugar, objeto de afetividade e cenário de vivência.

De brejo a cartão postal, a Lagoa Grande já teve várias imagens e já provocou memoráveis debates. Isso se segue especialmente em decorrência das diversas vezes em que a Lagoa esteve em obras. Nesses momentos, houve antíteses entre as visões dos moradores, do Poder e dos demais munícipes.

É nesses pontos de transformações que o presente trabalho concentra suas

atenções. Tendo em vista o fato de que essas transformações se intensificaram na proporção da urbanização da área, adota-se, aqui, um recorte temporal que vai dos primórdios da urbanização da área (década de 1940) até a recente reforma da Lagoa Grande, em 2014, quando ela “morreu” simbólica e efetivamente enquanto meio natural.

Influiu nesse recorte o fato de que os artigos de jornais locais, as fotografias e a bibliografia apresentam-se em maior volume para o período escolhido. Além da disponibilidade de fontes para a pesquisa, outro fator determinou o recorte temporal adotado: foi a emergência de uma demanda – ou imposição – de um espaço urbano de lazer cuja estética remetesse à natureza. O recorte espacial, por sua vez, abrange, necessariamente, a Lagoa e suas imediações e prescinde de justificação por identificar-se com o objeto do estudo.

2 Uma fundamentação teórica da história ambiental

Do ponto de vista teórico, enquanto modo de pensar, o tempo foi adotado como pressuposto e ferramenta essencial para a História e para as Ciências Sociais. No entanto, foram as Ciências Naturais que reivindicaram uma maior cobertura da duração pelo tempo.

Com efeito, em função narrativa bíblica, acreditava-se que

o mundo tinha seis mil e poucos anos de idade, e nada havia a discutir. Foi então que um pequeno grupo de cientistas contestou esse prazo. Foi a ciência *natural* - e não a social - do século XIX, a "história natural", que estudava conjuntamente a geologia e a vida animal e vegetal, a primeira atividade social moderna a literalmente *exigir* outras unidades de medida de tempo e, principalmente, *muito mais tempo*. (DRUMMOND, 1991, p. 178).

Uma mudança na abrangência do tempo era, assim, ensejada por essas reivindicações de ordem epistêmica. Contudo, uma vez que as demais ciências passaram a conceber o planeta numa escala de tempo imensamente maior, a História não poderia manter seus olhares restritos a uma narrativa de pouco mais de seis mil anos. Admitiu-se, então, um tempo que ultrapassa o da existência humana: o tempo geológico. Isso, no entanto, foi uma concessão que, na prática, só foi feita pela História Natural, enquanto os historiadores continuam a desprezar qualquer tempo que não seja simultâneo à cultura, embora assumam que o planeta tem mais de quatro bilhões de anos.

A restrição do tempo a ser considerado pela História tem várias explicações. Uma das principais é o temor de um retorno dos determinismos biológicos e geográficos, tão presentes ao longo do século XIX e tão abominados a partir de meados do século XX. Drummond (1991, p. 180) corrobora: “a partir da Primeira Guerra Mundial, tornou-se anátema entre cientistas sociais sugerir que os humanos e as suas sociedades tivessem ‘bases naturais’ – raça, anatomia, cor, clima, vínculos com a terra - pertinentes à sua análise científica”. Evidentemente, os resultados dos chamados determinismos provocam repulsa: o racismo científico, o etnocentrismo e todos os

outros casos em que a produção acadêmica foi suporte teórico para preconceitos, discriminações, mortes e injustiças formam, de fato, um ranço.

Entretanto, esse ranço impede que variáveis naturais sejam identificadas, integradas e analisadas. A esse apontamento, os ortodoxos do tempo cultural responderiam que se trata de algo positivo para as Ciências Humanas, pois nenhum fator natural poderia explicar um fator cultural. Há de se notar, porém, que a cultura, em todas as suas definições, é algo que não existe fora da natureza, mas nela. Essa não é uma crítica recente. Na verdade, no século XVII, Spinoza (2014, p. 97) já promovia uma ofensiva contra o desprezo pela natureza:

os que escreveram sobre os afetos e o modo de vida dos homens parecem, em sua maioria, ter tratado não de coisas naturais, que seguem as leis comuns da natureza, mas de coisas que estão fora dela. Ou melhor, parecem conceber o homem na natureza como um império num império. Pois acreditam que, em vez de seguir a ordem da natureza, o homem a perturba, que ele tem uma potência absoluta sobre suas próprias ações, e que não é determinado por nada mais além de si próprio.

Percebe-se que o que Spinoza dizia para que se pensasse sobre as ilusões do dualismo, da teleologia e do livre-arbítrio e sobre os afetos serve também para que hoje se pense a História. A hegemonia do tempo social, cultural, humano constitui um império microscópico, com soberania insignificante nos domínios do império do tempo geológico. Melhor dizendo, em termos spinozanos: o império do tempo é minúsculo em relação ao império da duração. Para entender essa relação, cabe lembrar que “a duração é a continuação indefinida do existir” (SPINOZA, 2014, p. 52). Já o tempo é um modo de pensar, uma ferramenta para delimitar (logo, definir) a duração. É necessário observar, ainda, que mesmo o tempo geológico ainda é **tempo**, isto é, não equivale à duração, até mesmo porque aquele é imaginável, enquanto esta é apenas inteligível.

Ainda assim, a princípio, torna-se inviável dizer que é possível que a História faça investidas para fora do império do tempo social, humano. A principal razão para isso é notavelmente o princípio de que a História quer explicar a vida humana, logo, não precisa preocupar-se com um tempo que tenha se passado enquanto não existiu a espécie humana. Na verdade, admitindo-se o dito princípio, trata-se de uma razão muito contundente, porém o motivo para considerar-se um tempo que não esteja restrito ao império do tempo humano não está no próprio tempo, mas no espaço.

O espaço, isto é, o ambiente atual remete, necessariamente, a formações que antecedem a prática histórica humana. Sozinho, esse fato basta para que a História assuma um tempo bem mais abrangente do que algumas dezenas de milhares de anos. Isso porque ele é incontestável se não se concebe a natureza como um cenário estático, que esperou éons até a chegada da espécie humana para que houvesse alterações.

No entanto, há ainda outra razão para uma temporalidade maior do que o período de existência humana. Trata-se do fato de que os seres são afetados pelo espaço. Isso se segue do simples fato de que os seres humanos são corpos e, como tais, dispõem-se em função de causalidades proporcionadas por outros corpos do espaço. Dessa constatação ainda temos que, de certo modo, a atribuição de valor e a relação dos seres entre si e com os entes são determinadas também pelo ambiente. Portanto,

enquanto percurso dos homens no tempo, a história é influenciada pelo espaço. Contudo, isso não implica em um determinismo externo absoluto, mas numa relação recíproca entre subjetividade e objetividade materiais, que acarretam numa sintonia causal entre história e ambiente. Spinoza (2014, p. 63), em axioma, fornece a explicação basilar: “todas as maneiras pelas quais um corpo qualquer é afetado por outro se seguem da natureza do corpo afetado e, ao mesmo tempo, da natureza do corpo que o afeta”.

Em suma, evitando conceber a humanidade na natureza como um “império num império”, pode-se considerar, na prática, um tempo não restrito à existência humana, contanto que a abordagem considere o espaço em questão. Cabe ressaltar, ainda, a importância do tempo para que haja efetivamente História Ambiental: sem uma localização temporal, toda a investigação não supera uma mera constatação da influência da natureza na história.

Estando, então, pacificada para fins práticos a querela do tempo da História Ambiental em função do espaço, pode-se prosseguir com uma breve contextualização da referida área do conhecimento.

É sabido que a História Ambiental, enquanto disciplina, “começou a estruturar-se no início da década de 1970” (PÁDUA, 2010, p. 81). Não foi, no entanto, um desenvolvimento espontâneo, vindo totalmente de dentro dos círculos acadêmicos. O motivo para isso é que as produções de História Ambiental surgiram em resposta à preocupação social com as questões ambientais. Isso fica mais evidente se for observado o fato de que a História Ambiental é contemporânea das conferências da Organização das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano.

Na verdade, “é bastante evidente que o debate público vem desafiando os historiadores ambientais, de forma direta ou indireta, mesmo quando aparentemente negado” (PÁDUA, 2010, p. 82). Sendo assim, ao adotar-se, no trabalho aqui proposto, a ótica da História Ambiental, assume-se uma posição integrada ao tempo presente.

Passando, enfim, ao objeto do trabalho proposto, sabe-se que

a Lagoa Grande também é conhecida como Lagoa “Itagiba Augusto Silva”, “Lagoa dos Japoneses”, dentre outros. Está localizada na região centro-sul da cidade, num bairro que recebe o seu nome, possui uma área de 83.000 m², sendo 26.000 m² de área verde, ou seja, arborizada. (CAIXETA; BITAR; DIAS, 2016, p. 250).

Esse espaço é dotado de uma carga de artificialidade crucial para a investigação do presente trabalho. Trata-se de uma lagoa cujo abastecimento ocorre

por meio de várias nascentes existentes em sua área e pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais - COPASA, quando da lavagem de seus filtros. A água vinda da COPASA é responsável pela manutenção da referida lagoa, pois somente suas nascentes não são suficientes para mantê-la e a mesma já teria desaparecido (CAIXETA; BITAR; DIAS, 2016, p. 250).

Levando isso em consideração, pode-se identificar uma diferença muito considerável entre a Lagoa que antes era um brejo e o espaço atual. Notavelmente, este é tido como ícone da cidade de Patos de Minas, cartão postal e ambiente recreativo

moldado com a intenção de inserir no espaço urbano elementos representativos de uma imagem de natureza. No entanto, aquele brejo era visto como símbolo de atraso e falta de planejamento. Em outras palavras,

a região conhecida como “Lagoa dos Japoneses”, considerada um verdadeiro brejo e que, no período chuvoso, tornava a vida dos moradores daquela área bastante tumultuada. Não havia ali um eficiente sistema de drenagem das águas pluviais, sendo comum a inundação de muitas casas (MARCELO JÚNIOR, 2005, p. 5).

A discrepância entre essas imagens estabelece, portanto, os polos do trabalho aqui proposto, que terá suas investigações pautadas em três pilares: artificialidade, semiótica (representações) e historicidade do ambiente da Lagoa Grande.

3 Sobre o espaço

Antes de proceder para uma análise das representações da Lagoa Grande, é oportuno que seja feita uma descrição objetiva do espaço. Para isso, conta-se aqui com os estudos prévios realizados em áreas do conhecimento distintas das ciências humanas.

A Lagoa está localizada em uma área relativamente afastada na direção sul do núcleo inicial da urbanização da cidade (que poderíamos considerar como sendo os entornos da Rua Olegário Maciel, especialmente em seu cruzamento com a Rua Major Gote, acrescidos da porção setentrional da Avenida Getúlio Vargas), cuja ocupação remonta ao século XIX. Mesmo assim, a área da Lagoa é hoje urbanizada, contando com a presença de comércio e com uma movimentação considerável.

A “área verde” da Lagoa grande é constituída de cerca de 59 espécies vegetais. Nessa diversidade, Caixeta, Bitar e Dias (2016, p. 251) constataram que “28 [espécies] são nativas e 31 exóticas, compreendendo, respectivamente, a 47,45% de espécies nativas e 52,55% de espécies exóticas”. Essa característica da flora do local corrobora a hipótese de que a Lagoa Grande foi sendo transformada num ambiente artificial, na medida em que a dispersão acidental dessas espécies ali consideradas exóticas é bem menos provável que a inserção dessas espécies por artifício humano.

No que tange à fauna da Lagoa Grande, conta-se com a comunicação de um biomonitoramento populacional das tilápias que habitam (ou habitavam) a Lagoa, feito em 2005. Nessa comunicação, aponta-se para a “mortalidade de peixes” (FARIA *et al.*, 2005, p. 1231) que vinha ocorrendo naquela época. Diante de tal fato, o estudo aponta para a hipótese de que “os peixes avaliados na ponte e na margem da Lagoa Grande encontram-se, possivelmente, expostos a substâncias ou condições ambientais de potencial genotóxico” (FARIA *et al.*, 2005, p. 1231). Se a dita hipótese estiver correta, confirma-se a noção popular de que a Lagoa Grande era e/ou é “poluída”.

Feita essa breve descrição do objeto, pode-se adentrar para suas transformações e representações.

4 Os impulsos das mudanças

Sem dúvidas, a Lagoa Grande apresenta um patrimônio cultural e social de grande importância para a cidade. Esse foi o principal fator que levou o grupo a escolher a dita Lagoa como objeto de estudo, uma vez que o trabalho objetiva compreender historicamente um movimento de demanda por uma área de lazer urbana com aspectos voltados para a natureza. Considera-se, entretanto, que essa “demanda” pode não ser algo autonomamente manifesto, ou seja, considera-se que possa ter ocorrido uma imposição de transformações sobre a população, até mesmo em função da urbanização, da expansão do comércio e da construção do Terminal Rodoviário nas imediações.

Em tempos outros, existiu a Lagoa dos Patos, que colaborou com o nome e com a fundação da cidade e é até hoje confundida com a Lagoa Grande, embora aquela, quando existente, tenha sido localizada bem mais ao norte da cidade, coincidindo com o núcleo de urbanização. Também é de se acrescentar que as duas lagoas estão situadas de maneira afastada, não só no espaço, mas também no tempo. Ainda assim, permanece a hipótese explicativa de que houve uma demanda nas representações coletivas por um espaço “natural”, sendo tal demanda associada à vontade de reconstruir a lagoa perdida, que uma vez foi símbolo da cidade de Patos de Minas-MG. Essa hipótese é reforçada pelo que dizia, no *Jornal dos Municípios*, Antonio C. de Menezes (1972, p. 5):

todo mundo sabe e conhece a origem do nome da nossa cidade. Nos primórdios tempos chamava-se S. Antonio dos Patos. E porque esse nome? Porque existiam tres ou quatro lagoas onde desciam bandos de Patos para nadarem nas lagoas. Portanto meus senhores que leem estas linhas, sabem ou ficam sabendo que das muitas lagoas, restam duas: uma na beira da estrada do Milho e a do Japones, no centro da cidade e que estas lagoas são históricas, fazem parte integrante da história de Patos. [sic].

É perceptível que o autor da matéria mantém certo zelo pela Lagoa Grande, atribuindo a ela um valor de representação histórico quase equiparável ao de um mito fundador. Sendo assim, pode-se sustentar que o “desaparecimento” da Lagoa dos Patos foi compensado, no imaginário dos patenses, pela transformação ou pela criação daquela que veio a ser conhecida como Lagoa Grande. Esse processo de compensação pode ter sido demandado, contanto que a matéria de Menezes represente os anseios de parte considerável da população, ou pode ter acontecido em decorrência do próprio processo de urbanização, como uma consequência colateral.

A hipótese de imposição das transformações pode ser exemplificada, em termos oficiais, pela sanção de leis que influíram no processo de urbanização dos entornos da Lagoa Grande. A Lei que autorizou a construção do Terminal Rodoviário é um exemplo notável:

fica o Chefe do Executivo Municipal autorizado a celebrar, “ad-referendum” da Câmara Municipal, com a firma “Construtora Romma Ltda.”, contrato de incorporação e construção de um prédio sob forma de condomínio, em terreno de

propriedade do Patrimônio, situado na confluência da Rua Ceará, Rua Sergipe, Rua Piauí e Rua da Paz, desta cidade, de modo que as dependências sejam destinadas ao funcionamento do Terminal Rodoviário de Patos de Minas (PATOS DE MINAS, 1977, p. 1)

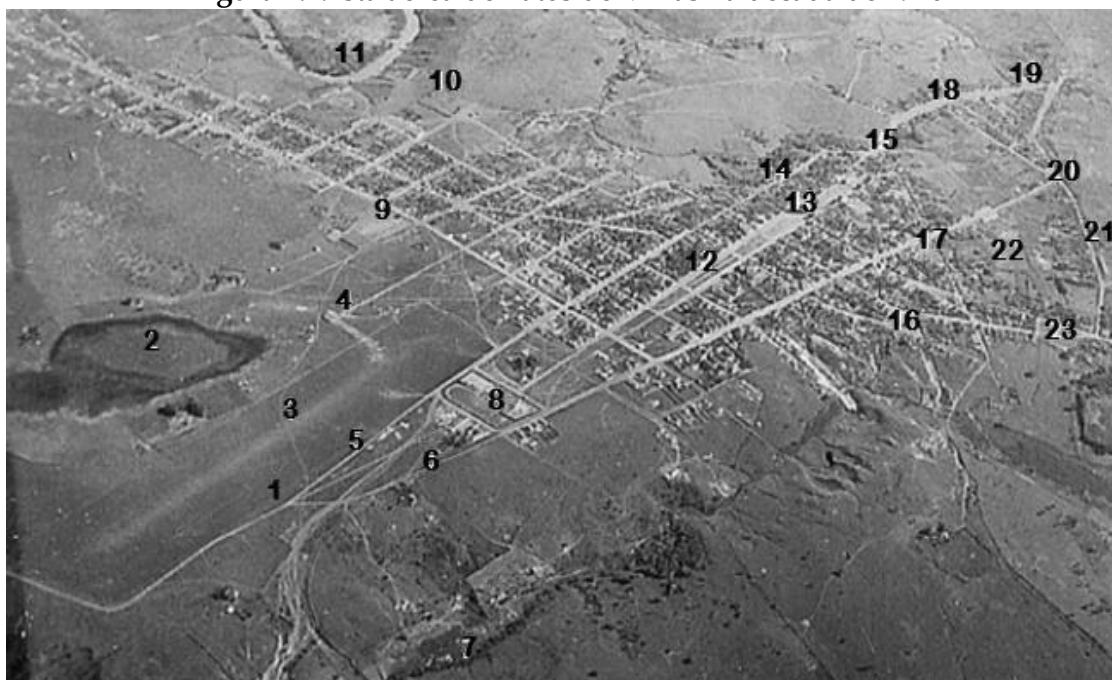
O caráter normativo da Lei pode ser usado para advogar em favor da hipótese de uma instauração “de cima para baixo” da urbanidade, até pelo fato de a Lei supracitada ser originária do Executivo Municipal. É importante mencionar que o tal “prédio” depois seria um local a receber incentivos fiscais para a sua ocupação, como é evidente pela Lei 1.611/78, que visava “conceder aos adquirentes de unidades autônomas no prédio do Terminal Rodoviário de Patos de Minas isenção dos tributos municipais que recaírem sobre o respectivo imóvel, pelo prazo de 5 (cinco) anos” (PATOS DE MINAS, 1978, p. 1). Considerando essa a tendência manifesta na Lei, a saber, de incentivar o comércio no novo polo de urbanização, podemos conceber como correlatas a construção do ambiente da Lagoa Grande (que seria determinada por essa urbanização) e a construção do Terminal Rodoviário José Rangel.

5 De brejo a cartão postal

A palavra “brejo” tem origem incerta. No imaginário popular, no entanto, é notável uma conotação pejorativa. A expressão “ir para o brejo” indica malogro, fracasso. Mas no caso da Lagoa Grande, em dias atuais, a palavra parece longínqua. Para efeitos estéticos, usa-se aqui a palavra brejo como sinônimo de pântano, isto é, um terreno relativamente baixo e alagadiço. Não há, portanto, um sentido pejorativo nessa denominação.

Uma imagem provavelmente da década de 1940 permite observar com nitidez como o terreno era pouco habitado e distante do centro, mas também como a cidade já tendia a avançar na direção daquele brejo.

Figura 1: Vista aérea de Patos de Minas na década de 1940



Legenda da Figura 1: 1 – Encontro das ruas Major Gote e Dr. Marcolino / 2 – Lagoa Grande / 3 – Campo de Aviação / 4 – Hangar do Campo de Aviação / 5 – Rua Dr. Marcolino / 6 – Rua Major Gote / 7 – Córrego do Monjolo / 8 – PTC / 9 – Campo da URT / 10 – Cemitério Municipal / 11 – Rio Paranaíba / 12 – Av. Getúlio Vargas / 13 – Matriz de Santo Antônio / 14 – Rua Tiradentes / 15 – Cadeia / 16 – Praça dos Boiadeiros (Abner Afonso) / 17 – Praça Antônio Dias / 18 – Av. Paracatu / 19 – Igreja do Rosário / 20 – Praça Champagnat / 21 – Rua Major Jerônimo / 22 – Campo do Mamoré / 23 – Praça Santana e Mercado Municipal.

Fonte: Dannemann (2013)

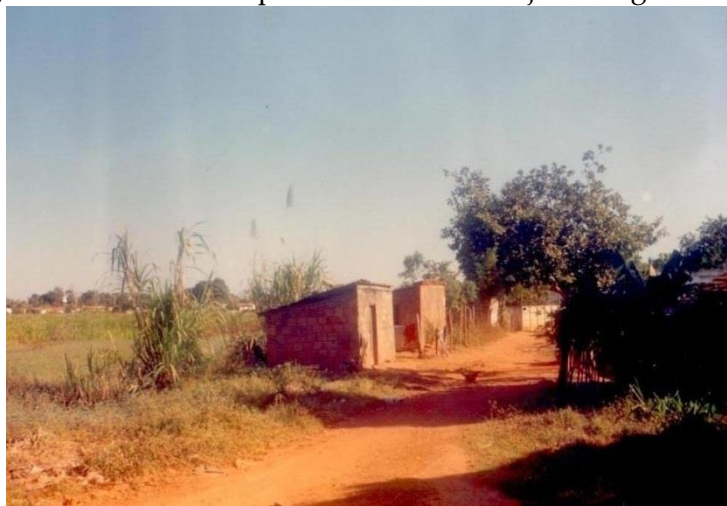
A imagem de primordialidade da área do dito brejo ainda pode ser reforçada se forem analisadas imagens que datam de antes da urbanização. É notável que, antes das transformações, a área era marcada pela “precariedade”, no sentido de que não se percebe a presença de elementos caracteristicamente urbanos como ruas, iluminação, saneamento e trânsito de veículos. As habitações também eram simplórias e em pequena quantidade.

Figura 2: Menino com um papagaio no terreno do brejo da Lagoa Grande (imagem sem data)



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Altamir Fernandes de Sousa

Figura 3: Casebres nas proximidades do brejo da Lagoa Grande



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Altamir Fernandes de Sousa

Há um quê de retorno nas figuras 2 e 3. Há de ser colocada, então, uma questão: seria um retorno a uma “natureza tanto mais ‘verdadeira’ quanto mais ‘intocada’ pelo homem” (DUARTE, 2005, p. 80)? Em partes. Nessas imagens, há, na verdade, um retorno a uma natureza menos alterada, que se sobrepõe à ocupação humana, forçando-a a se adaptar às condições do meio. As “inundações” de períodos chuvosos mencionadas por Marcelo Júnior (2005, p. 5) corroboram essa sobreposição.

No entanto, ainda sobre o tal retorno, é possível detectar um certo saudosismo em uma matéria chamada “Velho Sonho”, da Folha de Patos (1941, p. 2), escrita no ano de 1941.

Resta, já pobre em tamanho e coberta de capim, a Lagoa Grande, outrora imenso sonho de praia com mais de dois quilômetros de comprimento por seiscentos

metros de largura, na qual, nos tempos da fundação da cidade, brincavam os patos selvagem, dormitavam os jacarés e as córsas fugidas, tranquilamente espiando os socós pernaltas e as garças brancas... [sic].

Salta aos olhos a idealização romântica da Lagoa primitiva feita no jornal. A inserção de figuras do mundo animal, somada à exaltação das proporções da Lagoa, produzem uma imagem idílica, situada num **antes** impossível de ser (re)visitado. A descrição chama a atenção por pintar uma Lagoa Selvagem, pura, cujo panorama imaginário é atrelado a uma noção de natureza intacta. Mais adiante, no mesmo texto, utilizam-se, para designar a Lagoa Grande, as expressões “plácido lençol” e “lago primitivo” (FOLHA DE PATOS, 1941, p. 2), que reforçam ainda mais a ideia de retorno.

Ainda que exaltada, a Lagoa Grande continuava um brejo. Ela seria, com o passar do tempo, tida como um problema público. A cobrança pela “modernização” do local começou a aparecer. Não é por acaso que o nome da matéria da Folha de Patos chamava-se “Velho Sonho”. Ali já se semeava a ideia de que era preciso “impedir a destruição paulatina da Lagoa Grande” (FOLHA DE PATOS, 1941, p. 2). O impulso transformador era, até então, uma metamorfose do instinto de conservação.

Havia, entretanto, o prelúdio de uma intervenção humana: “o Sr. Prefeito Clarimundinho Fonseca deseja realizar êsse sonho, construindo o cais em tórno do lago, transformando-o em passeio público.” [sic]. (FOLHA DE PATOS, 1941, p. 2). Vista com entusiasmo, a iniciativa é comemorada e chega-se a dizer que a Lagoa “será o mais belo logradouro da cidade” (FOLHA DE PATOS, 1941, p. 2). Contudo, todo o afã da mudança teria que esperar muito mais tempo para que a realidade fosse transformada em utopia. Mesmo assim, a noção de um “Velho Sonho” dava vida a uma representação popularmente compartilhada do ambiente da Lagoa Grande que, aos poucos, ganha relevância política. As pressões midiáticas dos jornais da cidade, embora não fossem intensas, eram contumazes. O “Velho Sonho” se alastrou.

Na Folha Diocesana, em 1967, escreve-se que toda a população sempre quis a urbanização da Lagoa Grande (FOLHA DIOCESANA, 1967). Menciona-se, ainda, a presença de casebres, de sorte que as figuras 2 e 3 encontram nisso respaldo. A situação da Lagoa, na época, era retratada com desaprovação. É notável, além disso, um medo de uma imaginada favelização do lugar. Não se pode deixar de notar, aqui, uma dualidade: enquanto a área da Lagoa Grande era objeto de sonhos e anseios supostamente populares, esses anseios e sonhos eram aventados na mídia local de maneira desfavorável à presença de pessoas das camadas populares no espaço em questão, haja vista que tal presença era tratada como problema.

Posteriormente, Menezes (1972) faria menção à lagoa de Lagoa Formosa, exaltando-a enquanto cobrava cuidado para com a Lagoa Grande. Para ele, a existência de uma lagoa bem zelada em Lagoa Formosa - em torno da qual seria construída uma pista - era um atrativo para as famílias patenses. Voltando sua atenção para a Lagoa Grande, o autor informa que ela

deverá ser cuidada, tratada, mesmo daqui 5 ou 10 anos, deverá ser cercada com cimento circulando-a, arborizada, com 10 ou 12 barquinhos navegando com

famílias da cidade e turistas de fora, com bares e lanchonetes, quando a cidade tiver água daqui 3, 4 ou mais anos, devendo receber um cano de 5 polegadas despejando água e outro de 10 polegadas despejando água, então hão de ver que essa lagoa desde agora ou já há dois anos, não pode ser despejo de lixo nem receber terra quase no meio dela por meio de trator ou patrôla. [sic] (MENEZES, 1972, p. 5)

A Lagoa Grande agora já era, em potência, atração turística. Havia um espelho com base no qual construir um espaço voltado para o lazer: a lagoa da cidade vizinha. Pinta-se a imagem de uma Lagoa Grande que pode ser transformada em divertimento. Eis que, ao mesmo tempo em que a urbanidade era levada à área, imaginava-se a Lagoa Grande como símbolo de refúgio da vida urbana. O caráter incipiente dos enunciados de Menezes conta com empecilhos claros: a ausência de água e o soterramento da área, seja por lixo ou por terra. A Lagoa Grande era, nesse período, objeto de sonhos, símbolo de problemas sociais e ambientais e símbolo de mudança iminente.

A mudança aconteceu na medida em que os entornos foram sendo alvos de investimento. Com efeito, em 1977, já no processo de construção do Terminal Rodoviário José Rangel, Amorim (1977) sustenta que a Lagoa Grande estava tomada pela invasão imobiliária. É claro, pelo decorrer do texto, que menciona a pobreza das construções (AMORIM, 1977), o fato de que o autor estava falando sobre habitações de pessoas das camadas populares. A urbanização, incólume, avançaria com a construção do Terminal Rodoviário, a despeito dos habitantes daquela área que não mais poderia ser chamada de brejo. De acordo com o autor, a construção do Terminal envolveria uma valorização da área (AMORIM, 1977). Seguiu-se, então, a marcha do “progresso”: “iniciadas as obras de urbanização que colocariam a cidade no caminho do progresso, preocupou-se também com o entorno, ou seja, com a resolução de problemas sociais nas imediações do terminal” (MARCELO JÚNIOR, 2005, p. 12).

Nesse processo, a imagem da Lagoa Grande seria drasticamente alterada. Os seus significados anteriores teriam de ser colocados para trás, a fim de subsidiar uma imagem de cartão de visitas. Afinal, o primeiro símbolo de Patos de Minas que uma pessoa que desembarcasse no Terminal Rodoviário deveria ver seria uma bela Lagoa. Aos poucos, os contornos da cidade ultrapassaram a Lagoa Grande e, com isso, ela passava a ser mais visitada e a receber mais atenção do poder público. Fotografias que remontam ao final da década de 1980 ilustram o resultado das transformações.

Figura 4: Vista da Lagoa Grande em fins da década de 1980



Fonte: Acervo do Museu da Cidade de Patos de Minas

Figura 5: Lagoa Grande em agosto de 1988



Fonte: Acervo do Museu da Cidade de Patos de Minas

Figura 6: Estacionamento à beira da Lagoa Grande, em agosto de 1988



Fonte: Acervo do Museu da Cidade de Patos de Minas

É perceptível que o panorama mudou completamente em função da intervenção humana. Por artifício, a Lagoa Grande foi transformada em um local de significações diversas. Sua imagem de ausência de “civilização” já não a acompanha; a conotação de problema social já não diz respeito exclusivamente ao espaço. Em lugar disso, a Lagoa tornou-se instituição paisagística harmônica, amena e atrativa, voltada para a satisfação de necessidades estéticas dos munícipes e de pessoas de fora.

Essa instituição, contudo, não seria perpétua ou imune aos problemas citadinos. Na verdade, tem-se notícia de que a Lagoa Grande não manteve intacto seu status de natureza intocável. No ano de 2013, aquele ambiente enfrentava um sério problema: o assoreamento e a poluição (G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2013), (GONTIJO, 2013), (PREFEITURA DE PATOS DE MINAS, 2013). De acordo com a Prefeitura, a principal causa desse problema estava relacionada à Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA, pois “há mais de 30 anos, que as águas das chuvas, enxurradas e o escoamento de empresa de distribuição de água da cidade, estão sendo lançados nas águas da lagoa” (PREFEITURA DE PATOS DE MINAS, 2013).

Tornando-se novamente símbolo de problema ambiental, a Lagoa Grande foi palco também de manifestações de ambientalistas, que cobravam uma solução para o assoreamento e fizeram “um protesto que simbolizou a morte do cartão postal da cidade” (GOMES, 2014, p. 1).

A resposta veio na forma de uma revitalização que, entretanto, delongou-se muito além do previsto. Apesar de ter sido planejada desde 2013, a obra foi anunciada em maio de 2015 (MINAS NO FOCO, 2015) e deveria ter uma duração de seis a oito meses (GONTIJO, 2015). No entanto, houve contratemplos para a realização do trabalho, que acabou atingindo os seus objetivos tardiamente. Hoje, enfim, a Lagoa Grande tem de volta sua imagem de natureza – embora artificial, já que a água é provida pela COPASA – e continua a ser um cartão postal da cidade.

Uma avaliação pós-ocupação do ambiente da Lagoa Grande fornece uma

dimensão razoável da significância daquele lugar para a comunidade:

a “Lagoa Grande” estabelece uma relação urbana de grande importância dentro da cidade de Patos de Minas - e não somente no contexto do bairro em que está inserida -, uma vez que o número de pessoas que acessam seus espaços com frequência em média de 3 vezes por semana e que utilizam como meio de transporte de chegada ao parque um veículo próprio (ou carro ou moto) - fato que sugere que essas últimas não residem nas proximidades do parque - equivale a aproximadamente 38% e 65% dos usuários entrevistados, respectivamente. (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 3)

6 Considerações finais

O fato de muitos patenses irem praticar atividades físicas ou de lazer nos entornos da Lagoa faz dela, além de um cartão postal, um ambiente de vivências de sociabilidade dotado de artificialidade e matizes perceptíveis ao longo de sua história. Tratou-se, portanto, de um espaço que foi sendo progressivamente integrado à cidade pela urbanização. Esse processo ocorreu de maneira a transformar radicalmente o ambiente, com ápice nas décadas de 1970 e 1980. Contudo, também é notável que a evolução não ocorreu de maneira linear, haja vista que as imagens da Lagoa Grande se sobrepõem e transparecem umas às outras, revezando-se no tempo e no espaço conforme o homem e a natureza as determinaram.

Esperamos ter contribuído para a compreensão da historicidade do ambiente da Lagoa e para a realização de estudos futuros.

Acervos utilizados

Acervo pessoal do Prof. Altamir Fernandes de Sousa.

Acervo de jornais do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História – LEPEH, do Centro Universitário de Patos de Minas.

Museu da Cidade de Patos de Minas.

Referências e Fontes

AMORIM, Oswaldo. Em defesa da Lagoa Grande. *Folha Diocesana*, nº 894. Patos de Minas. 17 mar. 1977.

CAIXETA, Ana Cláudia Campos; BITAR, Norma Aparecida Borges; DIAS, Amanda Aparecida Vieira. Análise da composição vegetal da área paisagística da orla da Lagoa Grande de Patos de Minas - MG. *Perquirere*, Patos de Minas, v. 2, n. 13, p.247-260, dez 2016. Disponível em: <<http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/1501997/Análise+da+composição+vegetal+da+área+paisagística+da+orla+da+Lagoa+Grande+de+Patos+de+Minas+>

+MG.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

DANNEMANN, Eitel T. *Patos de Minas na década de 1940*. 2013. Arquivo de Dácio Pereira da Fonseca. Disponível em: <<http://www.efecadepatos.com.br/?p=2650>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

DRUMMOND, José Augusto. A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p.177-197, 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2319/1458>>. Acesso em: 21 maio 2017.

DUARTE, Regina Horta. *História & Natureza*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 112 p.

FARIA, M. I. et al. Biomonitoramento em populações de tilápias (*Oreochromis mossambicus*) da Lagoa Grande (área urbana de Patos de Minas), por meio do teste do Micronúcleo. In: Congresso Brasileiro de Genética, 51., 2005, Águas de Lindóia. *Resumos*. São Paulo: Sbg, 2005. p. 1231 - 1231. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/887486/da-lagoa-grande--%C3%A1rea-urbana-de-patos-de-minas---por-me>>. Acesso em: 29 out. 2018.

FOLHA DE PATOS. Velho Sonho... *Folha de Patos*. Patos (Minas), p. 2-2. 13 jul. 1941.

FOLHA DIOCESANA. Urbanização da Lagoa Grande. *Folha Diocesana*. Patos de Minas, 30 mar. 1967.

G1 TRIÂNGULO MINEIRO. *Cartão postal em Patos de Minas sofre assoreamento: MP propôs à Copasa um TAC para recuperação do local. Copasa diz que foi feito estudo e planejamento para o desassoreamento*. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/cartao-postal-em-patos-de-minas-sofre-assoreamento.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GOMES, Rejane. Ambientalistas realizam novo protesto na Lagoa Grande: Denúncia do prefeito contra manifestantes foi arquivada pelo Ministério Público. *Folha Patense*. Patos de Minas, p. 1-1. 22 nov. 2014. Disponível em: <[http://folhapatense.com.br/FP%201126%20\(221114\)%20site.pdf](http://folhapatense.com.br/FP%201126%20(221114)%20site.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GONTIJO, Vanderlei. *Autoridades se reúnem na orla da "lagoa grande" em Patos de Minas para discutir solução para o assoreamento de seu leito*. Portal de notícias Patos 1. Disponível em: <<https://patos1.com.br/noticias/?n=gz2asRXLSD>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARCELO JÚNIOR, Og. *Memórias e representações do processo de construção do Terminal Rodoviário José Rangel: Patos de Minas (1975 - 1983)*. 2005. 61 f. TCC

(Graduação) - Curso de História, Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, 2005.

MENEZES, Antonio Caetano de. [ilegível]plicante e a Lagoa do Japones. *Jornal dos Municípios*. Patos de Minas, p. 5-5. 30 mar. 1972.

MINAS EM FOCO. *Lagoa Grande, em Patos de Minas, vai passar por obras de desassoreamento*. 2015. Da Redação. Disponível em: <<http://www.minasnofoco.com/2015/05/lagoa-grande-em-patos-de-minas-vai-passar-por-obras-de-desassoreamento/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Fernando Kennedy Braga; COSTA, Raul José da. A qualidade dos espaços públicos: avaliação pós - ocupação Parque Recreativo Doutor Itagiba Augusto da Silva. *Congresso Mineiro de Engenharias e Arquitetura - Cenar*, Patos de Minas, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unipam.edu.br/index.php/cenar/article/view/275>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p.81-101, fev. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 maio 2017.

PATOS DE MINAS (Município). *Lei nº 1600, de 15 de dezembro de 1977*. Autoriza a construção do terminal rodoviário de Patos de Minas e dá outras providências. Patos de Minas, MG, 15 dez. 1977. Disponível em: <http://177.69.90.58:8080/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=1974>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PATOS DE MINAS (Município). *Lei nº 1611, de 13 de março de 1978*. CONCEDE ISENÇÃO DE TRIBUTOS AOS ADQUIRENTES DE LOJAS NO TERMINAL RODOVIÁRIO DE PATOS DE MINAS. Patos de Minas, MG, Disponível em: <http://177.69.90.58:8080/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=1985>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PREFEITURA DE PATOS DE MINAS. *Prefeitura Municipal e Copasa buscam soluções para a Lagoa Grande*. 2013. Disponível em: <<http://www.patosdeminas.mg.gov.br/noticias/read.php?id=191>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 238 p. Tradução de Tomaz Tadeu.

Biblioteca Municipal João XXIII: uma história do espaço de cultura, memória e leitura em Patos de Minas

Municipal Library João XXIII: a history of the space of culture, memory and reading in Patos de Minas

Rodrigo de Freitas Silva

Graduado em História e pós-graduando em Filosofia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), Graduando em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Professor do Colégio Tiradentes de Patos de Minas.
E-mail: rodrigorpfgreitas@hotmail.com

Resumo: Compreender a importância do papel do espaço público de leitura para a formação dos estudantes e sua contribuição na formação cultural da comunidade em geral é o objetivo central deste artigo. Para localizar a Biblioteca Municipal João XXIII na história de Patos de Minas e compreender sua importância para a comunidade, foram feitas análise de fotos, documentos oficiais, projetos de leis, atas de reunião da câmara de vereadores e pesquisas em acervos de jornais antigos. Portanto, pode-se concluir que, ao se estudar a história das bibliotecas, é possível estudar o próprio homem por outro viés. A biblioteca João XXIII, independente de sua função como centro de informação ou extensão da biblioteca escolar, desenvolve um papel importantíssimo, que é o de democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Biblioteca. Cultura. Leitura. Patos de Minas.

Abstract: Understanding the importance of the role of public reading space in the training of students and their contribution to the cultural formation of the community at large is the central objective of this article. In order to locate the Municipal Library of João XXIII in the history of Patos de Minas and to understand its importance for the community, analysis of photos, official documents, draft laws, minutes of meeting of the city council and researches in archives of old newspapers were made. Therefore, it can be concluded that, when studying the history of libraries, it is possible to study the man himself by another bias. The João XXIII library, regardless of its function as an information center or extension of the school library, plays a very important role, which is the democratization of knowledge.

Keywords: Municipal Library. Culture. Reading. Patos de Minas.

1 As bibliotecas e suas mudanças

Milanesi (1983) afirma que a biblioteca surgiu de uma necessidade de se arquivar e sistematizar toda a produção do conhecimento humano. A necessidade de um espaço onde o conhecimento ficasse concentrado existiu quase que simultaneamente com a escrita. Os antigos sumérios e babilônicos já possuíam seus métodos de armazenamento. O que ele deixa bem claro é que a produção humana sempre avançou de maneira mais rápida do que os métodos de armazenamento de tal conhecimento, ou seja, a maior parte do conhecimento humano antes da imprensa acabou por se perder. “Por exemplo: Ésquilo escreveu setenta tragédias e Sófocles, 123;

de cada um restaram sete obras. Não sobreviveram, também, 75 tragédias de Eurípedes e 29 comédias de Aristófanes, além de obras de Tácito e Tito Lívio” (MILANESI, 1983, p. 18-19).

Para Milanesi (1983), foram os cristãos que mais contribuíram para a preservação de grandes obras literárias. Os monges beneditinos ficaram bastante conhecidos pelas iluminuras que eram desenhadas com penas e tinta no *Scriptorium*. Os monges tinham a permissão de utilizar os livros da biblioteca e podiam ficar com eles desde o começo da quaresma até o fim do ano. Porém, a biblioteca monástica era apenas uma das modalidades disponíveis.

No mesmo sentido, Lopes (2008), ao citar Umberto Eco, defende a ideia de que as bibliotecas, na época medieval, eram basicamente de três tipos: as bibliotecas monásticas ou de ordens religiosas diversas, as bibliotecas das universidades e as bibliotecas particulares. Milanesi (1983) demonstra que, aos poucos, os mosteiros foram deixando de ser o repositório de conhecimento. Os grandes reis e os homens ricos começaram a adquirir livros progressivamente como símbolo de status e poder.

A chegada do papel ao Ocidente, no século XIV, barateou os manuscritos, mas foi a imprensa de Gutenberg, no século XV, que mudou toda a história da sociedade. Com o surgimento do livro impresso, produzindo em larga escala, as bibliotecas começaram a ganhar uma linguagem própria. Para Milanesi (1983, p. 21),

as bibliotecas deixaram de ser tesouros para se tornarem serviços e os livros perderam seu valor material para se tornarem material de consumo, tornando-se domésticos. Os cidadãos passaram a formar bibliotecas suas casas, como formavam os reis pré-Gutenberg.

As mudanças aconteceram de maneira significativa e vários estudiosos da época se referiam a essas mudanças como uma explosão de informação, algo bem semelhante com a maneira que vemos a tecnologia e a informação na era do Google. Burke (2002) faz uma estimativa que, por volta de 1500, já existiam cerca de 27 mil edições lançadas pelas 250 impressoras distribuídas nos centros europeus. Fazendo-se um cálculo com apenas 500 exemplares por edição, chega-se ao número de 13 milhões de livros em circulação na Europa de 100 milhões de habitantes. Entre os períodos de 1500 a 1750, Burke (2002) afirma que os estudiosos da história do livro não conseguem ou não querem calcular a quantidade de material produzido, porém, se a estimativa do ano de 1500 for mantida, tem-se o número exorbitante de 130 milhões de livros.

Segundo Sponholz (1972, *apud* LOPES, 2008), em 1817, no Reino Unido, as bibliotecas paroquiais foram precursoras do modelo público de acesso aos livros, porém somente nos meados do século XIX que o conceito moderno de biblioteca se iniciou. Nesse novo modelo, o empréstimo de livros era feito de maneira gratuita por um determinado espaço de tempo. A comunidade passou a ter livre acesso à informação, o que ajudou no desenvolvimento social e cultural da sociedade. Milanesi (1983) vai à mesma direção e assinala que, no século XIX, em plena revolução industrial, a biblioteca deixa seu caráter de biblioteca/museu e assume o novo papel de biblioteca/serviço. Para ele (1983, p. 22), “[...] a nova biblioteca tinha uma determinada

função educativa, caracterizando-se como um presente filantrópico que se dava aos segmentos populares, os mais necessitados de ilustração”.

No século XX, a biblioteca sofre novamente uma mudança em seus paradigmas. Uma nova visão se estabeleceu e a biblioteca começou a ser percebida como centro de organização de saber. A informação começou a ser percebida novamente como bem valorável. Do cidadão comum até o profissional mais especializado todos tinham a necessidade de se informar, e a biblioteca passou a ser território de transformações sociais (MILANESI, 1983). Segundo Sponholz (1972, *apud* LOPES, 2008), a biblioteca pública assume o importante papel de proporcionar livre acesso à informação e ao conhecimento registrados pelo homem. A biblioteca, então, é o espaço que promove a democratização cultural. A partir daí, a biblioteca passa a desenvolver um papel estratégico no desenvolvimento social.

Segundo Milanesi (1983), no Brasil, foram os jesuítas os responsáveis por trazer o livro para a recém descoberta Colônia. Os jesuítas já eram bastante restritivos quanto à aquisição dos livros. Ao chegar ao Brasil, algumas imposições alfandegárias ainda eram impostas. Desde 1536, os livros passavam por três censuras que eram independentes entre si, sendo elas: Santo ofício e ordinário (Igreja Católica) e o Desembargo do paço (poder civil). “Em 1768 o Marquês de Pombal unificou as três censuras com o nome de Mesa Censória que atuou no país até 1821 quando Portugal rompia com o Brasil” (MILANESI, 1983, p. 25).

Mesmo com todo esse aparelho de censura, muitas obras tidas como proibidas passaram pela alfândega brasileira. Milanesi (1983) cita o bibliotecário Rubens Borba de Moraes que afirma que as obras de Diderot e d’Alambert, apesar de proibidas, chegaram ao Brasil após passarem pela polícia da França, Portugal e Brasil. Os jesuítas não viam outra finalidade nos livros senão a de catequizar. A colônia contava também com rígidas leis. Nenhum tipo de impresso em terras brasileiras era permitido. Em fevereiro de 1747, uma tipografia foi inaugurada no Rio de Janeiro e seus serviços foram enterrados mando de Portugal no mês de julho.

Para que existisse a possibilidade de contestação do poder caso os impressos fossem permitidos, “a carta régia era taxativa: cadeia para quem ousasse imprimir papéis. Os livros deveriam vir de Portugal, através de importação regularizada”. (MILANESI, 1983, p. 27). A proibição de impressos servia também para evitar que particulares formassem grandes acervos, mesmo assim, alguns homens tinham um número considerável de livros sobre seus domínios. Milanesi (1983), ao citar os Autos da Devassa da Inconfidência Mineira, mostra que, apesar de não existir biblioteca pública e de toda a censura portuguesa, algumas coleções apreendidas se equiparam a coleções de destaque na Europa. Por exemplo, Cláudio Manuel da Costa possuía 388 livros em sua tutela e o Padre Luís Vieira possuía 800 volumes, o que fazia dele o proprietário de uma das mais amplas coleções do Brasil.

Milanesi (1983) aponta que, na Bahia, também existiam milhares de livros, muitos deles proibidos, e que o pensamento europeu da época e a valorização da leitura já eram difundidos pela Colônia. Lopes (2008) nos diz exatamente que a primeira biblioteca pública no Brasil foi fundada em 1811 pelo Conde de Arcos na Bahia.

A corte portuguesa chegou ao Brasil em 1808 e com ela trouxe a Biblioteca Real. Milanesi (1983) e Lopes (2008) divergem no que tange à data da inauguração da Biblioteca do Rio de Janeiro. O primeiro afirma que ela foi inaugurada em 1811 enquanto o segundo sustenta com mais exatidão a data de 29/10/1810. O que ambos concordam é que seu serviço era restrito apenas à família real e a poucos estudiosos, amigos da corte. Somente no ano de 1814 seu acesso foi permitido ao público e a biblioteca já contava com um acervo de 60 mil volumes. Logo após a independência, a biblioteca foi incorporada ao patrimônio público no ano de 1825 e serviu de base para a formação da Biblioteca Nacional.

As bibliotecas públicas brasileiras passaram por períodos de censura a partir da década de 1930. A ditadura buscava legitimar o governo em todos os setores da sociedade e fortalecer o controle sobre os cidadãos. Segundo Lopes (2008), no ano de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, foi fundado o INL – Instituto Nacional do Livro. O INL era vinculado ao ministério da educação e da saúde e era coordenado por Gustavo Capanema. A partir daí, era o governo quem decidia o que devia ser lido nas bibliotecas públicas.

As reformas escolares ocorridas em 1971, no Brasil, transformaram o panorama das bibliotecas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 incorporava a obrigatoriedade da pesquisa nos currículos escolares. As escolas públicas eram carentes de espaço físico para a manutenção de um bom acervo. Os alunos então migraram para as bibliotecas públicas. E as bibliotecas começaram a adquirir as famosas enciclopédias para atender a nova demanda.

Para Milanesi (1983), essa mudança foi drástica, pois as bibliotecas eram espaços que visavam o desenvolvimento cultural dos municípios e incentivavam a prática da boa leitura. Ele segue com a seguinte explicação a esse respeito: “como seria inviável, na ótica dos administradores, criar bibliotecas escolares e públicas em condições adequadas de funcionamento, pelas forças das contingências, escolarizou-se pública” (MILANESI, 1983, p. 54).

Para Lopes (2008), a biblioteca, durante esse período, se transformou em espaço para os alunos realizarem seus trabalhos e suas pesquisas, as quais eram feitas de maneira rude, sem o devido preparo, pois os alunos reproduziam o conhecimento por meio de cópia das enciclopédias. A biblioteca, então, perdia um pouco a sua função cultural e social junto à sociedade.

2 A Biblioteca Municipal João XXIII

Patos de Minas é uma cidade do Triângulo Mineiro atualmente com população estimada de 150.893. A cidade, segundo Mello (1971), começou a ser povoada no ano de 1737, com as picadas de Goiás e com a conseqüente concessão de sesmarias ao longo do trajeto. O povoado formado à beira da Lagoa dos Patos foi elevado a distrito em 1832, a Vila em 1866, com a lei provincial 1.291, de 30 de outubro do mesmo ano, e, finalmente, a cidade, por meio do projeto lei nº 23, de 24 de maio de 1892. Para Silva (2009), a elevação a município não trouxe grandes mudanças para Patos de Minas nos primeiros anos. Para ele, diante dos grandes centros urbanos, a cidade permanecia

alheia ao progresso, sofrendo com a precariedade de serviços básicos, entre eles a educação. Patos de Minas permanecia estagnada frente ao mundo moderno.

Silva (2009) mostra que foi nas décadas de 1950 e 1960, com um êxodo rural superior ao do Estado, que a cidade teve um aumento no seu processo de alfabetização da população, chegando a superar o índice de Minas Gerais e do Brasil.

O crescimento da cidade foi acompanhado de efervescência dos ideais de progresso e de modernidade e a educação era vista como meio de acesso a essa nova realidade. O êxodo rural, portanto, provocou uma mudança na sociedade patense (SILVA, 2009, p. 44).

Segundo Silva (2009), podia se perceber a mudança na realidade social. Havia escolas públicas e um crescente número de estudantes formando uma casta intelectual patense cada vez mais exigente. A todo o momento, durante as décadas de 1950 e 1960, percebe-se a valorização do progresso e a biblioteca pública passa a ser vista como algo indispensável para o município.

A lei nº 47 de 05 de novembro de 1956, com vigência a partir de 1º de janeiro de 1957, assinada pelo então prefeito Genésio Garcia Rosa (1955-1959), tornando-se, posteriormente, a lei nº 329, já estipulava e organizava a criação e a manutenção de uma biblioteca pública no município. A iniciativa se dava por meio de convênio filiado com o Instituto Nacional do Livro. À prefeitura caberia montar o espaço físico da biblioteca bem como custear o funcionalismo público competente. O Instituto Nacional do Livro faria uma doação inicial de 800 volumes, após a instalação da biblioteca, manteria uma doação anual de 500 volumes, apoiaria todos os projetos de incentivo à leitura e cultura e forneceria até mesmo uma bolsa de estudos para a formação de profissional bibliotecário (PATOS DE MINAS, 1956, p. 1).

No projeto de lei nas exposições de motivos para criação da biblioteca, o prefeito Genésio Garcia Rosa deixa claro o desejo de se criar uma biblioteca, desejo esse que só poderia ser realizado com a parceira do Ministério da Educação e da Cultura, por meio do Instituto Nacional do Livro. Para o prefeito, a biblioteca era uma vitória e prestaria inestimáveis serviços ao povo. Nas palavras do prefeito,

Patos de Minas torna-se, da cidade acanhada do sertão, em cidade evoluída, progressista, para onde convergem as atenções e os interesses de outras zonas. E se vamos desenvolvendo em todos os setores da economia e das finanças, principalmente, não podemos deixar de cuidar das coisas do espírito, da instrução, da educação e do povo (PATOS DE MINAS, 1956, p. 3).

No ano de 1958 da criação do estatuto da UEP (União dos Estudantes Secundaristas de Patos de Minas), previa-se a construção de uma biblioteca interna. A preocupação era suprir a necessidade dos estudantes e da população com um ambiente de pesquisa e leitura, uma vez que a biblioteca pública ainda não havia saído do papel. Segundo Silva (2009), a biblioteca da UEP foi fundada com o apoio da prefeitura, da secretaria estadual de educação, do Pe. Almir Neves de Medeiros, Waldemar Antônio Mendes e do professor Altamir Pereira da Fonseca.

Os jornais da época a todo o momento noticiavam a ausência de uma biblioteca e de sua grande importância para a sociedade patense. O progresso era algo que ainda não havia chegado a Patos de Minas em sua totalidade, se uma biblioteca pública não fosse erigida. Em sua coluna, no ano de 1956, Oswaldo Amorim descreve a necessidade da biblioteca para a população.

Bem, mas se muitos foram os que escreveram, batendo-se pela criação de uma Biblioteca pública em Patos de Minas, imagina-se, agora, quantos foram os que falaram e falam pela cidade afora, nas ruas, nos clubes, nos lares, nas escolas, em toda parte em fim, sobre a imensa falta que essa biblioteca nos faz! (JORNAL DOS MUNICÍPIOS, Patos de Minas, setembro de 1959).

Mello (1971) relata que a biblioteca pública foi inaugurada em 26 de outubro de 1963, no mandato do prefeito Pedro Pereira dos Santos (1963-1967), isto é, somente sete anos após a lei nº 329 de 1956, no salão nobre da prefeitura. Sem sombra de dúvida, a inauguração foi celebrada, principalmente, pela gestão atual que conseguia entregar algo há tanto prometido, “já disseram alhures que se mede a cultura, o desenvolvimento, a grandeza e a educação de um povo, pelos livros que possui e que lê” (PREFEITURA DE PATOS DE MINAS, 1963, p. 22).

A biblioteca, porém, foi inaugurada, segundo o prefeito, às mínguas de recursos, com estantes inapropriadas com escassez de volumes e sem um local amplo. A biblioteca, então, recebeu o nome de Biblioteca Municipal João XXIII, uma vez que seu patrono [...] “também foi pobre e modesto, foi pequeno e humilde, porém, sábio e pacífico, e entre os grandes foi o maior refiro-me [...] ao grande Papa João XXIII, o príncipe da paz, da concórdia” (PREFEITURA DE PATOS DE MINAS, 1963, p. 22). Os jornais noticiavam, também, ainda em 1961, o engajamento do Padre Almir Neves de Medeiros, que trabalhou para a fundação da biblioteca da UEP, junto com o atual prefeito, para a construção da biblioteca municipal, parceria essa que contribuiu para escolha do nome.

A Biblioteca Municipal João XXIII, segundo Melo (1971), permaneceu praticamente parada desde a sua inauguração em 1963. Os problemas já haviam sido apontados na data de inauguração pelo prefeito Pedro Pereira dos Santos, e a biblioteca pouco se desenvolveu. No ano de 1969, com a nova sede da prefeitura municipal, a biblioteca ganharia um salão só para si.

O então prefeito Ataídes de Deus Vieira (1967-1971) encarregou o vereador e o professor Altamir Pereira da Fonseca para fazer a aquisição de volumes para a biblioteca. O professor Altamir adquiriu centenas de livros e instigou outros professores e pessoas de cultura da cidade a doar livros para compor uma bibliografia básica (BIBLIOTECA PÚBLICA, 1969, p. 1).

O jornal A folha Diocesana convocou a população a também participar com a doação de livros para formar os mais variados tipos de leitura e descreveu como dever moral e cívico do cidadão patense participar dessa empreitada. O Jornal também já discutira a importância de um profissional bibliotecário para auxiliar com conhecimentos e técnica específica (BIBLIOTECA PÚBLICA, 1969, p. 1).

Na gestão do prefeito Dácio Pereira da Fonseca (1977-1983), a biblioteca é transferida para o Edifício 11 de agosto, na Rua Major Gote, nº920. O Jornal Mutirão, em maio de 1977, noticiou a mudança de prédio devido à ordem burocrática, alegando que a biblioteca agora parecia estar muito mais fuçada. Segundo estudante ao jornal, “a biblioteca está funcionando numa área menor, muito abafada e escura, dificultando um melhor desempenho nos estudos, por parte daqueles que a procuram” (MUTIRÃO, Patos de Minas, maio de 1977). Posteriormente, na gestão seguinte, com o prefeito Arlindo Porto Neto (1983-1989), a biblioteca foi transferida para salas alugadas no Edifício Impasa, na Rua Olegário Maciel, nº 115, 3º andar.

Somente no ano de 1997 a Biblioteca teve sua sede própria. A obra foi realizada com convênio firmado entre o Município de Patos de Minas e o Ministério da Cultura – Fundo Nacional da Cultura pelo Deputado Antônio do Valle Ramos. A obra teve início em 24/10/1996, no mandato do prefeito Jarbas Cambraia (1993-1996), e foi finalizada em 13/08/1997, com inauguração em 29/10/1997, no mandato do prefeito Elmiro Alves do Nascimento (1997-2000). A sede possui área construída de, aproximadamente, 816 m² com dois pavimentos de 408 m² cada (SILVA, 2017).

2.1 Políticas públicas de incentivo à leitura em Patos de Minas

Em Patos de Minas, a preocupação com a construção de uma biblioteca pública se mostrou presente muitos anos antes de seu efetivo funcionamento em 1969. A lei 329 de 1956, que organizava a criação da biblioteca pública, já demonstrava em seu texto o zelo que o poder público deveria ter com a biblioteca. Como já foi dito anteriormente, de acordo com a lei, a biblioteca se inauguraria com a parceria com o Instituto Nacional do Livro, cabendo a cada um uma parte da gestão e da organização.

O convênio com o INL possuía 13 parágrafos com descrição detalhada das responsabilidades de ambos os lados assinantes. Segundo o texto do convênio, a prefeitura municipal deveria atribuir verba mínima anual de Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) para a aquisição de livros destinados à biblioteca. Segundo o artigo 3º da lei: “a fim de atender as despesas com aquisição de livros, será incluída, anualmente, no Orçamento Municipal, a dotação de trinta mil cruzeiros (Cr\$ 30.000,00)” (PATOS DE MINAS, 1956). Outra iniciativa interessante de se observar é a criação da “Sociedade Amigos da Biblioteca”, formada por representantes alheios ao serviço público que seriam responsáveis por zelar da biblioteca.

No convênio assinado pelo prefeito Genésio Garcia Rosa e José Renato Santos Pereira – Diretor do INL – figurava o parágrafo 9º transcrito para o texto da lei como parágrafo V, artigo 2º, como responsabilidade da biblioteca: “realizar exposições de livros, permitindo, na sede da biblioteca, atividades culturais diversas, tais como conferências, palestras, debates de assuntos de interesse para a comunidade, sob a orientação da Sociedade Amigos da Biblioteca” (PATOS DE MINAS, 1956). A preocupação em se manter a biblioteca atualizada, como espaço para a cultura, se fazia presente antes de sua criação.

Uma iniciativa pública de incentivo à leitura foi a do então prefeito Dácio Pereira da Fonseca (1977-1983), com a biblioteca volante. A biblioteca volante, projeto

anexado ao Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura, levava a oportunidade de leitura para crianças da zona rural de Patos de Minas.

Segundo o Jornal dos Municípios (1978), a biblioteca, que foi batizada de Biblioteca volante por Dácio Pereira da Fonseca, atendia a 3500 crianças matriculadas e frequentes nas escolas do município e levava a oportunidade de leitura para fins de estudo e pesquisa aos alunos que moravam a grande distância da sede do município. O Jornal dos municípios retrata, ainda, a constante atuação do prefeito Dácio Pereira da Fonseca, na área da educação, e segue sobre a biblioteca volante: “a biblioteca começou a circular com apenas 700 (setecentos) livros; em agosto, porém, já terá esse número triplicado e proporcionará as escolas um atendimento maior, constante e planejado, como já o vem fazendo” (JORNAL DOS MUNICÍPIOS, Patos de Minas, junho de 1978).

A Câmara Municipal de Patos de Minas possui, em seu acervo digital, as indicações dos vereadores para intervenções a serem realizadas na biblioteca municipal. As propostas são bem divergentes e vão de pedidos de limpeza das dependências a pedidos de promoção de campanhas para arrecadar livros. Algumas dessas propostas são bem interessantes, como a do então Vereador Pedro Lucas Rodrigues, com a indicação Nº 0887/97 para retomada do projeto Cinema na Biblioteca, em que alguns filmes tidos como clássicos seriam apresentados gratuitamente.

As indicações nº0300/98, do vereador Altamir Fernandes de Sousa, e nº 028/2007, do vereador João Bosco de Castro Borges, feitas em épocas diferentes, porém, pediam intervenções da prefeitura para funcionamento noturno da biblioteca, visando atender todas as classes de servidores públicos, trabalhadores e estudantes da sociedade patense. Mais recentemente, as indicações nº0797/2014, dos vereadores Braz Paulo de Oliveira Júnior e Lindomar Francisco Tavares, e nº0599/2014, do vereador José Lucilo da Silva Júlio, visavam melhorias e ampliação do espaço da biblioteca. Essas são algumas das indicações propostas pelos vereadores de Patos de Minas que não entraram em vigor.

No ano de 2015, a lei nº 7.615 de setembro de 2015, na gestão do prefeito Pedro Lucas Rodrigues (2013-2016), instituiu o projeto Biblioteca Viva, de estímulo à leitura e à utilização da biblioteca. Tal projeto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, elaborava escalas de visitação à biblioteca de modo que o ensino fundamental tivesse contato com a biblioteca municipal ao menos uma vez por semestre.

A Biblioteca Municipal João XXIII, desde a sua instalação na nova sede, contando com uma infraestrutura mais adequada, promoveu diversos projetos para incentivo à leitura. Esses projetos não figuraram em decretos ou leis e dependiam dos funcionários e interessados que ofertavam os mais variados tipos de promoção à leitura e à cultura. Como exemplo, tem-se o ano de 2001, em que foram realizadas 24 sessões do projeto Cinema na Biblioteca com público de 1.047 alunos; o projeto a Hora do Conto, com 31 sessões e público de 2.485 alunos; oito sessões de teatro com público de 680 alunos. Nesse mesmo ano, também foram realizadas uma sessão de leitura orientada, uma oficina de artes, duas sessões com dicas de leitura, uma exposição alusiva ao carnaval e três sessões de palestra com o tema “Afetividade e Sexualidade”, proferida voluntariamente pela educadora Eleusa Lima, com público de 102 jovens.

3 Sociedade, formação do leitor e papel do bibliotecário

Para Lopes (2008), a educação é uma das instituições mais importantes para se medir o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade. A educação como medidor do desenvolvimento coloca em evidência a importância do ato de ler em todos os ambientes da sociedade, em especial no espaço da biblioteca.

De acordo com Mello (1971), Patos de Minas possuía quatro escolas no início do século XX e funcionava sem professores com capacidade técnica. Segundo Fonseca (1974, *apud* SILVA, 2009, p. 36), esse número dobrou até o ano de 1912, fato que demonstra a preocupação das lideranças locais em garantir um ensino que atendesse a população de maneira satisfatória, o que chamou a atenção do poder público para as demandas educacionais.

Sendo assim, pode-se compreender que a leitura e a educação exercem grande influência na realidade social. Logo, o ato de ler pode ser visto como um produto social e a leitura como tal pode tanto impor à sociedade as estruturas vigentes quanto fazer com que a sociedade se rebele.

Para o educador e escritor Paulo Freire, a informação sempre esteve a serviço da classe dominante, e acreditar em uma neutralidade no processo educativo seria quase uma ingenuidade. Nas palavras de Freire (2011, p. 16) sobre o processo educativo,

se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante.

O posicionamento de Freire, apesar de estar mais voltado à educação, está em consonância com o do historiador Roger Chartier. Para Chartier (1990), existem as representações que são os mecanismos que captam a apreensão do mundo social e as apropriações que são os diferentes processos de como esses mecanismos são usados, produzindo sentido e diferentes significações.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Freire também explica que a classe tida como dominada não apenas reproduz o que lhe é repassado, mas sim gera novas significações de acordo com suas vivências. É o que Chartier discute ao tratar da história da literatura. Para ele, são insatisfatórias as teorias que abordam o leitor como receptáculo sem levar em consideração as variáveis históricas e sociais. Para Chartier (1990, p. 25), “os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole”.

Segundo Silva (2009), entre os anos de 1958 e 1971, as escolas públicas em Patos de Minas eram apenas quatro contra seis particulares. Esses números demonstram a realidade socioeconômica dos estudantes patenses que, em sua maioria, eram filhos das classes mais favorecidas da cidade. Mesmo com o predomínio da classe mais alta no meio educacional, os esforços políticos dos estudantes secundaristas da UEP convergiram na criação da Biblioteca Municipal que, para eles, atenderia aos estudantes das escolas públicas e às classes sociais mais baixas. É possível perceber os sentidos de apropriação no engajamento político da UEP, em que a classe estudantil se esforçou para melhorar e democratizar a educação.

No Brasil, na década de 1980, o conceito de letramento estava em voga. O conceito foi difundido e trabalhado por Paulo Freire e, para ele, vai muito além do simples ato de aprender a ler e escrever de forma mecânica. O letramento assume que o leitor seja capaz de compreender que o ato de ler traz consequências sociais, econômicas, culturais e também políticas. O letrado é aquele capaz de ler e relacionar-se com suas leituras anteriores e de agir de maneira crítica frente a uma nova informação. Segundo Aguiar (1996, *apud* BECKER; GROSCH, 2008, p. 38), classifica-se como leitor aquele que demonstra os seguintes comportamentos:

- Sabe buscar textos de acordo com o seu horizonte de expectativas, segundo seus interesses e necessidades;
- Adquire livros;
- Conhece os locais onde os livros e materiais de leitura se encontram, sejam em bibliotecas, livrarias, entre outros;
- Frequenta espaços mediadores de leitura;
- Orienta-se fácil nas estantes, sendo independente na busca daquilo que lhe interessa;
- Segue as orientações de leitura oferecidas pelo autor;
- É capaz de dialogar com novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles;
- Troca impressões e informações com outros leitores;
- É receptivo a novos textos que não confirmem seu horizonte de expectativas;
- Amplia seu horizonte de expectativas e sua visão de mundo a cada leitura.

Entendendo o ato de ler como um produto social, é importante compreender que “as práticas de leituras de uma biblioteca dependem da competência e do nível de interesses das pessoas envolvidas nesse processo” (LOPES, 2008, p. 36). A descrição das características do leitor, segundo Aguiar, é pontual e assertiva, apesar do hábito de adquirir livros não necessariamente deveria estar ligado com a ideia de leitura. Os comportamentos do leitor esperados por Aguiar parecem delegar ao leitor toda a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, porém o processo de leitura não se desenvolve por si só e tão pouco vem com a maturidade. A importância do comprometimento pessoal com a leitura é, sem sombra de dúvidas, indispensável, mas o que deve ser lido? Como promover a leitura? Qual o guia necessário?

Não se pode, então, pensar o desenvolvimento do leitor sem a figura do bibliotecário. Esse profissional se tornou indispensável ao funcionamento das bibliotecas, principalmente a partir do *boom* de produção literária com a imprensa de

Gutenberg. A primeira biblioteca no Brasil, fundada na Bahia em 1811, assim descrevia as qualidades de um bibliotecário: “deverá ser um sujeito de muito boa conduta que saiba bem ler, escrever e contar” (MILANESI, 1983, p. 25).

Obviamente, diversas mudanças se seguiram em relação à biblioteca ao longo da história e fizeram com que esse profissional passasse por várias ressignificações e se tornasse, além de um organizador, um leitor compulsivo capaz de guiar o leitor de maneira que esse não se sinta aturdido ou intimidado no ambiente da biblioteca. Para Milanesi (1983), esse profissional não necessariamente deveria ser um especialista, mas deveria conhecer a comunidade a que serve e os movimentos que nela acontecem, adaptando a biblioteca e suas atividades ao contexto social.

No início de seu funcionamento, a biblioteca Municipal João XXIII não contava com bibliotecário especializado, mas sim com uma pessoa responsável por organizar e cuidar dos livros. A lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998, isenta as cidades com até 10.000 habitantes e acervos de até 200 volumes de possuírem bibliotecário por formação, permitindo que o técnico atue na área. A Biblioteca Municipal João XXIII, de sua instalação em sede própria em 1997 até os dias atuais, possui uma bibliotecária responsável. Dos oito funcionários que trabalham na biblioteca, apenas um é bibliotecário por formação e desenvolve, além da catalogação e do controle do acervo, trabalhos administrativos. A parte mais importante que é voltada para auxílio de leitores no acervo e apoio à educação fica a cargo de funcionários de diferentes áreas que estão em desvio de função e que não têm o perfil necessário para guiar e formar novos leitores.

O manifesto da UNESCO, sobre as bibliotecas públicas de 1994, descreve o que seriam as missões-chave de uma biblioteca pública e seu importante papel para a educação e para a sociedade no geral. São elas:

1. Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância;
2. Apoiar a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis;
3. Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo;
7. Fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local;
10. Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
12. Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários. (UNESCO, 1994, s.p.)

Ainda para a UNESCO, sobre bibliotecas públicas, o bibliotecário é um intermediário ativo entre os utilizadores e os recursos disponíveis. O aspecto mais importante para tal profissão é a formação contínua que é tratada como algo indispensável para o bom atendimento ao leitor, uma vez que o ambiente da biblioteca deve promover múltiplos sentidos de informação e leitura. Mais uma vez, a João XXIII deixa a desejar no desenvolvimento do seu papel social com o leitor. A formação continuada, que é tão discutida também na educação, é algo que não sai do campo teórico.

Lopes (2008) demonstra que alguns determinados tipos de leitura no Brasil não são levados em consideração ao se referir ao leitor, só se é considerado leitor quem lê bons livros, artigos científicos ou tradições literárias e, para que o leitor tenha contato com variados tipos de ideologia, inclusive com leituras que foram silenciadas pela sociedade, cabe ao bibliotecário apontar as diversas direções. É importante salientar que o ato de ler em si é uma prática que, aos poucos, conduz ao senso crítico da informação e que o hábito de múltiplas leituras conduz à melhoria da sociedade, e é no espaço da biblioteca que o leitor se apropria dos mais variados discursos.

Esses mais variados discursos são adquiridos com as mais diversas formas de apropriação do espaço da biblioteca. A Biblioteca Municipal João XXIII caminhou por anos junto às resoluções da UNESCO, promovendo as mais diversificadas maneiras de levar cultura e de promover a leitura. Os diferentes mecanismos utilizados pela biblioteca em sua história permitiam que as mais variadas formas de apropriação do espaço fossem executadas. Os frequentadores consumiam leitura, peças de teatro, filmes e debates. Um dos exemplos de divulgação é o seguinte: “a SEMEC através da Divisão de cultura e em parceria com a Biblioteca Municipal João XXIII promove toda quarta feira as 9 e 14 horas o Projeto Cinema na Biblioteca” (BIP BOLETIM INTERNO DA PREFEITURA, Patos de Minas, agosto de 2000).

O BIP (Boletim Interno da Prefeitura) promovia, em suas páginas, todas as atividades realizadas na Biblioteca Municipal João XXIII. Com base nessas divulgações, pode-se evidenciar o esforço que existia para a utilização do espaço em todas as suas possibilidades, levando atividades diversas à comunidade.

3.1 A (in) atualidade perante a tecnologia e os novos caminhos

Segundo as estatísticas internas, a Biblioteca Municipal João XIII vem diminuindo gradativamente o número de usuários atendidos e o número de empréstimos de livros. A principal razão atribuída é o avanço da tecnologia e a facilidade em se conseguir informação.

A rápida maneira como as tecnologias da informação evoluem realmente nos leva a pensar a maneira com que o leitor se relaciona com a leitura e com a biblioteca. Ouvimos diariamente que estamos em uma nova era, a “Era da informação”. Porém, Darton (2011) nos diz que a maneira como nos referimos a essa era da informação acaba por cair em senso comum, que ele chama de “falsa consciência coletiva”.

Para Darton (2011), o discurso da Era da informação é entoado de maneira solene como se nunca tivesse existido informação em outras eras. Cada época se relacionava com a informação a sua maneira, respeitando as mídias disponíveis no

momento. O historiador estadunidense, que também é bibliotecário, segue, ainda, dizendo que alegar que essas mudanças não têm precedentes é um erro e que talvez a imprensa de Gutenberg tenha causado mudanças tão rapidamente quanto as de agora com a internet.

Briggs e Burke (2006, p. 27) fazem uma interessante analogia a respeito da imprensa de Gutenberg, comparando-a com a internet, indo ao encontro das ideias de Darton:

olhemos desse ponto de vista a tão propalada "explosão" de informação — metáfora imprópria reminescente da pólvora — que se seguiu à invenção dos impressos. As questões mais graves eram as de recuperação de informação e, ligada a isso, a seleção e crítica de livros e autores. Havia necessidade de novos métodos de administração de informação, assim como hoje em dia, nos primeiros tempos da Internet.

Como podemos evidenciar nessa analogia, um dos maiores problemas causados pela internet é o do processamento de informação. Tal problema também ocorreu com as altas tiragens que usavam do novo aparelho de Gutenberg.

Segundo Costin (2004, *apud* LOPES, 2008), a leitura, mesmo em meio virtual, é o principal modo de comunicação na atualidade, apesar de a materialidade textual estar se modificando, a leitura ainda é imprescindível. O jovem que está à margem do processo de leitura está também à margem da sociedade, pois está à mercê de outros que leem e interpretam os textos para ele, desse modo, a autonomia do indivíduo não pode ser alcançada. O indivíduo que lê e produz suas próprias interpretações se torna um sujeito mais crítico e ativo para a sociedade. Em todos os contextos de mudança no processo de informação e leitura, é preciso que as pessoas saibam como obter, entender e utilizar a informação.

Nesse período de mudanças, é importante entender como estas se deram na biblioteca João XXIII. A tecnologia chegou à biblioteca Municipal João XXIII?

A biblioteca possui, atualmente, cerca de 40.000 volumes e conta com 9.762 leitores inscritos e uma média diária de atendimento de apenas 60 usuários. A biblioteca, atualmente, funciona de 7h às 18h, de segunda a sexta. Da sua instalação em nova sede até os dias atuais, a biblioteca passou por mudanças na maneira como lida com seus usuários. Os projetos de incentivo à leitura vieram por terminar e alguns dados mostram que a biblioteca vem, há muito, perdendo seus frequentadores.

A Biblioteca Municipal já foi sede do telecentro em Patos de Minas. O telecentro contava com computadores e cursos de informática básica, porém nunca foi uma iniciativa que visa modernizar a biblioteca. O telecentro foi algo à parte que utilizava do espaço que a biblioteca tinha disponível e, definitivamente, não contribuiu para a modernização da biblioteca. Com o tempo, esses computadores ficaram desatualizados até que o telecentro parou de funcionar.

A modernização, no ano de 2017, ainda não chegou à biblioteca João XXIII. As fichas de cadastro dos leitores são feitas em papel e guardadas em pequenos gaveteiros. As fichas catalográficas dos quase 40.000 volumes também são em papel e

ficam guardadas em arquivos com gavetas, o que dificulta para que o leitor possa procurar o que necessita sem ajuda.

Para Darton (2011), a biblioteca nunca foi um depósito de livros. Ele afirma que as bibliotecas, além de prestar seus serviços habituais com empréstimos de livros e outros materiais, estão preenchendo novos espaços de atuação, como

[...] acesso à informação para pequenos negócios, ajuda com as tarefas de casa e atividades escolares para crianças e informações de trabalho para quem está à procura de emprego (o fim dos anúncios de admissão nos jornais impressos torna os serviços online das bibliotecas cruciais para os desempregados). Bibliotecários têm atendido às necessidades de sua freguesia de formas diversas, especialmente guiando-a através da selva do ciberespaço em direção a material digital confiável e de relevância (DARTON, 2011, p. 2).

O novo modelo de biblioteca visado por Darton nos mostra como é importante que as bibliotecas se atualizem e passem a fazer parte do novo contexto social. Nesse aspecto, a biblioteca Municipal João XXIII deixa muito a desejar, pois não existem projetos efetivos para a atualização de acervos, a modernização das buscas ou o uso da tecnologia para incentivar os leitores. A nova maneira das bibliotecas atuarem, segundo Darton (2011), ainda não alcançou esse importante espaço de socialização e de leitura de Patos de Minas.

4 Considerações finais

A Biblioteca Municipal João XXIII é um importante espaço na cidade de Patos de Minas, porém sua história ainda é pouco retratada na historiografia regional ou em livros didáticos. No referido trabalho, foi possível evidenciar, principalmente com o auxílio dos jornais, a importância do espaço público de leitura que é a Biblioteca Municipal João XXIII.

A história da biblioteca João XXIII está intimamente ligada à educação em Patos de Minas. Como já demonstrado antes, as reformas escolares ocorridas em 1971 no Brasil transformaram o panorama das bibliotecas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 incorporava a obrigatoriedade da pesquisa nos currículos escolares. A biblioteca pública, então, passou a ser tratada por alguns como uma extensão do ambiente escolar onde o aluno passa a adquirir o gosto pela leitura e adquire a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos. “Como seria inviável, na ótica dos administradores, criar bibliotecas escolares e públicas em condições adequadas de funcionamento, pelas forças das contingências, escolarizou-se pública” (MILANESI, 1983, p. 54).

Essa maneira de se pensar foi demonstrada no referido trabalho ao se perceber que a maioria dos frequentadores da biblioteca Municipal João XXIII são alunos do ensino fundamental e médio, principalmente de escolas públicas. Sendo assim, a transformação que se deu nas bibliotecas a partir de 1971 não afetou a João XXIII, uma vez que sua gênese estava voltada a atender a classe estudantil de Patos de Minas. Pode-se entender que a biblioteca pública é, sim, a oportunidade para obtenção de

conhecimento para os alunos, principalmente de escolas públicas, mas é também um ambiente de difusão de cultura, informação e formação de pensamentos críticos. Antes de tudo, é um espaço de democratização do conhecimento.

A Biblioteca Municipal João XXIII foi responsável por desenvolver e buscar práticas culturais e pedagógicas para atender a demanda dos estudantes bem como levar a cultura e incentivar a prática de leitura a todos os cidadãos. A biblioteca Municipal de Patos de Minas, em vários períodos de sua história, foi além de seus muros com seus projetos culturais e pedagógicos para levar as práticas de leitura àqueles que não podiam ir até sua sede.

Mesmo com toda a importância da biblioteca para a cidade de Patos de Minas, ao decorrer do trabalho, foi possível perceber a falta de investimentos do poder público. Não existe nenhuma política pública que auxilie a biblioteca há anos.

A aquisição de livros carece de investimentos nos últimos 12 anos e não existe, ainda, nenhuma projeção para renovação do acervo ou modernização da biblioteca. Os projetos culturais desenvolvidos na João XXIII foram idealizados e realizados por iniciativa dos funcionários presentes e comprometidos com o desenvolvimento do espaço. Os poucos projetos que eram realizados foram aos poucos desaparecendo, deixando a biblioteca em uma opacidade perante a comunidade. As políticas representadas nas indicações de vereadores a respeito da biblioteca municipal se mostraram irrelevantes ou, em alguns casos, até oportunistas. Timidamente, alguns projetos vão se desenrolando atualmente, porém com o mesmo esforço individual dos envolvidos em atuar sem nenhum tipo de verba disponível.

A Biblioteca Municipal João XXIII, que nasceu em precariedade de recursos para atender uma classe estudantil exigente, ainda hoje se mantém com o mínimo. A ligação da biblioteca com a área da educação é indissolúvel e é preciso compreender que esse espaço público carece da atenção do poder público para se aperfeiçoar na formação de leitores e de cidadãos críticos.

Por fim, compreende-se este trabalho não como uma solução para os problemas da Biblioteca João XXIII, mas como uma reconstrução de suas várias histórias e um encaminhamento para a tomada de decisão em favor de seus serviços, tão importantes para a cidade.

Referências

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira; GROSCHE, Maria Selma. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, v.4, n.1, p. 35-45, jan./jun. 2008.

BIBLIOTECA pública. *Folha Diocesana*, Patos de Minas, 31 jul. 1969. p. 1.

BIBLIOTECA pública. *Mutirão*, Patos de Minas, maio. 1977. p. 7.

BIBLIOTECA pública. Volante para as Escolas Municipais de 1ª a 4ª série de Patos. *Jornal dos Municípios*, Patos de Minas, 6 de jun. 1978. p. 1.

BIP, Boletim interno da prefeitura, Prefeitura Patos de Minas, Ano II, N°269, 02 de agosto de 2000. p.3.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BURKE, Peter. *Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna*. Trad. Almiro Piseta, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000100010>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro; Lisboa [Portugal]: Bertrand Brasil: Difel, 1990. 239p.

DARTON, Robert. *Cinco mitos sobre a "Era da Informação"*. Tradução de Marcela Franco, Unicamp, 2011. Disponível em: <http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigos/artigo_005b.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102p

IFLA - Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017

LOPES, Leonardo M. *Biblioteca Pública Municipal Rosulino Campos: memória, história e leitura*. 2008. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

MELLO, Antonio Oliveira. *Patos de Minas: Capital do Milho*. Patos de Minas: Academia Patense de Letras, 1971.

MILANESI, Luís. *O que é biblioteca*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros passos, 94).

PATOS DE MINAS, Lei ordinária n. 329, de 16 de novembro de 1956. Dispõe sobre a criação da Biblioteca Municipal. Patos de Minas. Disponível em: <http://sapl.patosdeminas.mg.leg.br/generico/norma_juridica_pesquisar_proc?incluir=0&lst_tip_norma=&txt_numero=&txt_ano=&lst_assunto_norma=&dt_norma=&dt_norma2=&dt_public=&dt_public2=&txt_assunto=biblioteca&em_vigencia=&rd_ordenacao=2&btn_norma_pesquisar=Pesquisar>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PATOS DE MINAS, Projeto de lei n.º. 47, de 05 de novembro de 1956. Cria e organiza a Biblioteca Municipal. Patos de Minas.

PREFEITURA DE PATOS DE MINAS. Ata de transcrição dos discursos da solenidade de inauguração da Biblioteca Municipal, realizada no dia 05 de novembro. 1963. Patos de Minas, 1963.p.21 - 24.

SILVA, B.F.A. A Biblioteca João XXIII. Entrevista concedida a Rodrigo de Freitas Silva. Patos de Minas, 20 out. 2017. Gravação digital em áudio formato em MP4 (1h 15 min). Entrevista concedida para fins acadêmicos.

SILVA, Geenes Alves da. *A união dos estudantes secundarista de Patos de Minas (UEP/MG): militância e formação cidadã e político-partidária (1958 – 1971)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2009.

De distrito a cidade: a emancipação político-administrativa de São Gonçalo do Abaeté – MG (1923-1952)

From district to city: the political-administrative emancipation of São Gonçalo do Abaeté - MG (1923-1952)

Edivaldo Rafael de Souza

Licenciado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas – MG (UNIPAM).
E-mail: edivaldorafael007@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa se refere à emancipação do município mineiro de São Gonçalo do Abaeté. Foram utilizadas diversas fontes para analisar e compreender esse período de suma importância para a cidade. Por meio do desenvolvimento deste trabalho, foi possível reconstituir, ainda que precariamente, como era a vida no distrito e, posteriormente, no novo município, ressaltando aspectos religiosos, políticos, econômicos e sociais de São Gonçalo do Abaeté. Verifica-se, portanto, que o presente estudo é profícuo em desenvolver e fomentar a pesquisa sobre a história local, promovendo para as pessoas um maior conhecimento sobre a localidade aqui destacada.

Palavras-chave: São Gonçalo do Abaeté. História Local. Emancipação político-administrativa.

Abstract: This research refers to the emancipation of the Minas Gerais municipality of São Gonçalo do Abaeté-MG. Several sources were used to analyze and understand this period of great importance to the city. Through the development of this work, it was possible to reconstitute, although precariously, what life was like in the district and later in the new municipality, emphasizing religious, political, economic and social aspects of São Gonçalo do Abaeté. It is verified, therefore, that the present study is profitable in developing and fomenting the research on the local history, promoting for the people a greater knowledge on the locality emphasized here.

Keywords: São Gonçalo do Abaeté. Local History. Political-administrative emancipation.

1 Introdução

Esta pesquisa tece uma investigação sobre a emancipação política do município de São Gonçalo do Abaeté - MG. Um dos principais objetivos foi recuperar e reconstruir, ainda que de forma precária, fragmentos sobre a história local desse município. Essa reconstituição de espaços e tempos permitiu também a elaboração de representações de vida nos distritos, cidades e fazendas que englobavam a região onde está localizada a sua sede.

Em relação ao estudo sobre história local, é necessário se atentar ao que pontua Samuel (1990, p. 220): “História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado”. Dessa forma, é necessário analisar de forma

minuciosa as fontes históricas que lhe estão à disposição, uma vez que, normalmente, as fontes para elaboração da pesquisa sobre história local estão mais próximas e acessíveis.

O arraial de São Gonçalo começou a se formar a partir de fazendeiros que chegaram à região. Entre os pioneiros da localidade estavam grandes proprietários de terra que, de forma plausível, acabaram cedendo uma boa parte para a criação do distrito. Em 1923, com a emancipação de Tiros - MG¹, a comunidade figurou como sendo um de seus distritos.

Havia certo descontentamento por parte de moradores de São Gonçalo em relação à cidade a qual o distrito pertencia, e um dos principais fatores para que isso ocorresse era que Tiros encontrava-se distante do arraial. Mediante essa distância, demorava-se muito para resolver problemas mais complexos como os relacionados à saúde e à educação e até mesmo para resolver simples problemas burocráticos.

Este trabalho utiliza da história local como eixo de pesquisa. Ressalta-se que essa vertente historiográfica contribui para a realização de estudos sobre locais e regiões que, frequentemente, não são eleitos como temas de investigação. Nesse sentido,

[o] estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico da história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, *apud* SOUSA, 2015, p. 146).

2 O distrito de São Gonçalo do Abaeté

O distrito de São Gonçalo do Abaeté foi fundado em 1923, pertencente à cidade de Tiros – MG. Nessa época, entretanto, existiam poucas casas e comércios na localidade. A maior parte das pessoas vivia nas fazendas que ficavam perto do distrito, já que se aglutinar no meio rural era mais vantajoso, uma vez que lá estavam localizadas mercearias, alambiques e olarias. Havia, principalmente, além dos comércios citados, também plantações e criações de animais. Assim, as melhores oportunidades financeiras encontravam-se nessas áreas.

Um dos primeiros habitantes do arraial foi o Padre João de Almeida Mattos, que viera para o distrito junto com seu irmão Messias Mattos, ambos naturais de Morada Nova de Minas-MG. De acordo com Borges (2005, p. 18), “Pe. Mattos escolheu um dos melhores pontos nos limites da fazenda para construir sua residência e a primeira capela para os atos religiosos”. Para a construção da capela, contou com a ajuda de outros fazendeiros e comerciantes. O próprio padre, em seu livro intitulado *60 anos de batina*, descreve sua chegada ao lugarejo.

Segundo Mattos (1964, p. 37), “antes de transferir residência para São Gonçalo, multiplicavam-se ali os mais hediondos crimes. Os homens andavam ordinariamente armados, quando não de carabinas, de outras armas, como revólveres, garruchas, facas,

¹ Para saber um pouco mais sobre a cidade de Tiros-MG, ver: CHAVES, 1988.

etc.". Como se percebe, o padre tenta justificar que foi portentosa a sua presença naquela nova localidade, a fim de demonstrar que a religião adentrou sobre aquele território onde, sob o ponto de vista dele, a população era arredia e violenta.

Alguns anos depois, em 1928, fora construída uma Igreja, que passou a pertencer à diocese de Luz - MG². Nesse prédio, o padre passou a realizar suas missas semanais. Como o padre mesmo delineia, "os alicerces desta Paróquia de N. Senhora da Conceição de S. Gonçalo do Abaeté foram por mim levantados. Quando D. Silvério ordenou a minha transferência, deixando a sede do distrito de Canastrão, (...)” (MATTOS, 1964, p. 42). Além da utilização da nova igreja para os rituais religiosos, o padre também visitava localidades vizinhas, para realizar missas e batismos.

Figura 1: Igreja do distrito de São Gonçalo do Abaeté - MG



Fonte: BRANDÃO, 1993.

Além do já supracitado Padre João de Almeida Mattos, no pequeno distrito, existiam homens que eram conhecidos como coronéis; entre eles figurava o fazendeiro José Lopes Cançado. Esses homens agiam diretamente em assuntos relacionados ao âmbito econômico e social das localidades em que moravam. Na maioria das vezes, existia um grande laço entre eles e seus subordinados, mas também um coronel poderia agir com rispidez se alguém lhe contrariasse, pois quase sempre ele estava disposto a levar a cabo as suas decisões. Além disso, segundo Janotti (1981, p. 59),

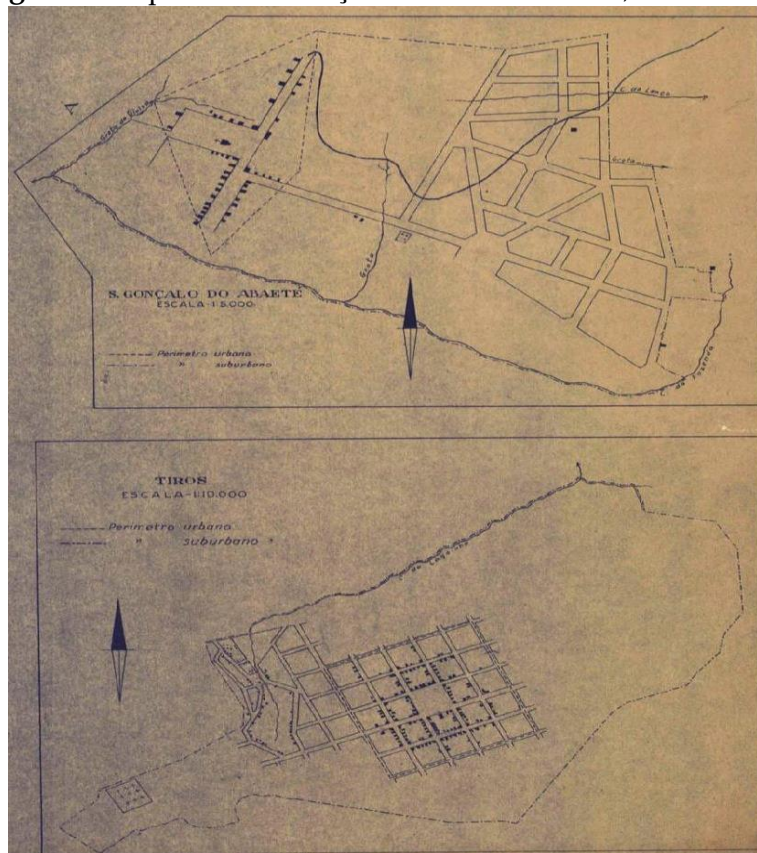
² A ereção canônica da paróquia de São Gonçalo do Abaeté deu-se por decreto de sua Ex.^a Dom Manoel Nunes Coelho, Bispo Diocesano de aterrado, hoje diocese de Luz no dia 22 de janeiro de 1928, aqui era oficialmente até esta data Paróquia de São José do Canastrão. Hoje, a Paróquia de São Gonçalo do Abaeté pertence à Diocese de Patos de Minas – MG (Fonte: Escritório Paroquial da Paróquia Nossa Senhora Imaculada Conceição – São Gonçalo do Abaeté – MG.)

“comumente o Coronel era procurado para resolver questões referentes a limites de propriedades, a heranças, a pagamentos atrasados, a venda de animais, a casamentos complicados, a educação de crianças, e tantas outras que lhe aparecessem”. Nesse sentido, é como se, de forma meritória, o coronel fosse eleito para escolher as melhores decisões para os seus aliados.

Como já foi descrito, a população do distrito era pequena, mas muitos moradores e também os fazendeiros da região usufruíam de uma boa acumulação financeira. Ao analisar os documentos contábeis do distrito em relação a esse período, é possível verificar que existia um bom número de comerciantes, fazendeiros e trabalhadores de outras áreas. Com isso, arrecadava-se um número alto de impostos, que acabavam sendo levados para os cofres da sede do município, de modo que pouco desses tributos era revertido em melhorias para o distrito. Nota-se, assim, que o fator econômico pode ser considerado como um dos principais motivos para os moradores quererem a emancipação do distrito.

Soma-se a questão do pouco usufruto de seus impostos à já explicitada lonjura entre São Gonçalo do Abaeté e Tiros-MG, que prejudicava toda a resolução de questões burocráticas da parte do arraial. A saber, Tiros, a esse período, também era uma jovem cidade de pequeno porte, como pode se verificar no mapa a seguir, datado do ano de 1939.

Figura 2: Mapa de São Gonçalo do Abaeté e Tiros, ano de 1939



Fonte: Arquivo Público Mineiro – APM.

3 O surgimento do novo município e seus desdobramentos

No livro *São Gonçalo do Abaeté e sua gente*, o memorialista³ José da Silva Brandão (1993, p. 101) destaca que a primeira reunião no intuito de solidificar a emancipação aconteceu

[a]os oito dias do mês de dezembro de mil novecentos e quarenta e um (1941), em casa particular desta vila de São Gonçalo do Abaeté, município de Tiros, com a presença do Rvm^o Sr. Vigário local, Padre João de Almeida Mattos, de todas as autoridades locais do povo em geral e de representantes dos diversos arraiais do distrito, bem como do distrito de Canoas, deste município e de Veredas, município de João Pinheiro, realizou-se a primeira reunião preparatória dos trabalhos que se processam com o fim de pleitear-se, junto à preclara administração do estado a emancipação desse distrito.

O município de São Gonçalo do Abaeté foi criado no ano de 1943, durante o governo de Benedito Valadares. No livro *Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais*, de acordo com Barbosa (1995, p. 314),

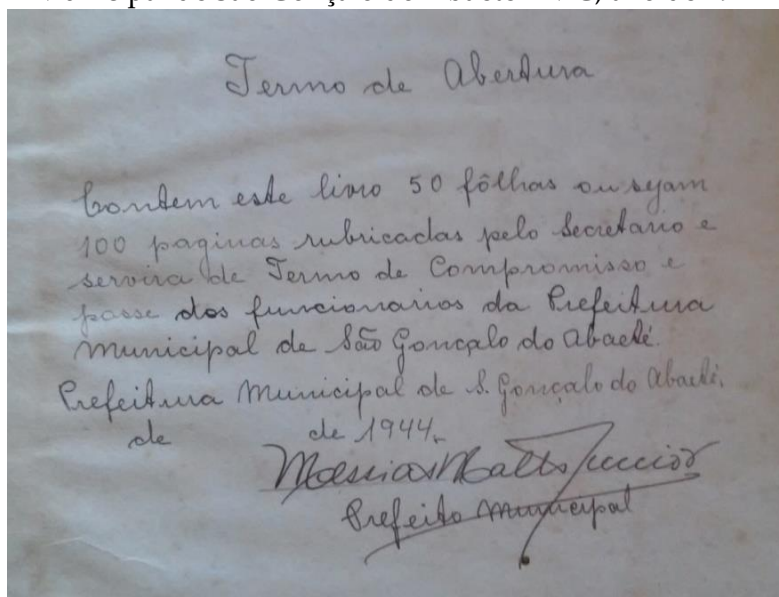
Município criado pelo decreto-lei nº 1058, de 31 de dezembro de 1943, com os distritos de São Gonçalo do Abaeté, Canoeiros (ex-Canoas), e parte do distrito de Canastrão, desmembrados do município de Tiros. O distrito de São Gonçalo do Abaeté fora criado pela lei nº 843, de 7 de setembro de 1923.

Ao pesquisar nos arquivos da prefeitura municipal de São Gonçalo do Abaeté, é possível encontrar diversas fontes que podem ser utilizadas na pesquisa sobre a cidade. Entretanto, é necessário destacar que “os arquivos brasileiros enfrentam, de forma geral, os sérios problemas comuns aos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos” (BACELLAR, 2005, p. 49). Não obstante, há também certo desmerecimento aos arquivos encontrados nesses locais, pois muitos os consideram como sendo descartáveis ou inutilizados. Assim, “aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados” (BACELLAR, 2005, p. 49).

O primeiro livro de documentação do município de São Gonçalo do Abaeté encontra-se nos arquivos da prefeitura municipal. A partir dele, é possível verificar que o prefeito nomeado, Messias Mattos, assim que assumiu o cargo, nomeou vários secretários para auxiliá-lo durante o mandato. Logo após isso, tratou de contratar funcionários que seriam responsáveis por trabalharem na construção civil e também no sistema de água do município.

³ *Memorialista*: autor de memórias históricas ou literárias. Fonte: Dicionário online de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/memorialista/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Figura 3: Primeira folha do livro de Termo de compromisso e posses da prefeitura Municipal de São Gonçalo do Abaeté – MG, ano de 1944



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Abaeté – MG.

Em relação à nova cidade, uma das primeiras preocupações do prefeito foi a retirada dos leprosos do município. Por isso, ele decidiu pedir ajuda ao médico Orestes Diniz, que se encontrava em serviço no Leprosário de Santa Izabel, na cidade mineira de Betim. Em duas cartas encontradas no arquivo da prefeitura municipal, ele relata a situação dos doentes e pede para que alguma providência seja tomada. Esse forte apelo para que as pessoas com lepra fossem retiradas do município ia ao encontro daquilo que outras cidades brasileiras também faziam, pois existia, durante esse período, um grande preconceito em relação aos leprosos e a outras pessoas que eram consideradas indesejáveis para a convivência no meio urbano. Sobre os Leprosários do estado de Minas Gerais, Maciel (2007, p. 152) fala dos quatro grandes leprosários do estado mineiro:

em 1933, Minas Gerais já possuía quatro grandes leprosários localizados nos municípios de Betim, Ubá, Três Corações e Bambuí, além de dispensários e preventórios. No início da década de 1940, a 'escola leprologista mineira' contava com nomes como os de Orestes Diniz, Olinto Orsini, Antonio Aleixo, Abrahão Salomão e José Mariano, que trabalhavam nos leprosários da Divisão de Lepra do Estado e que criaram o segundo periódico nacional da área de leprologia: o Arquivo Mineiro de Leprologia.

Em relação ao número de Leprosários durante esse período, no site da FHEMIG (Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais), encontra-se um mapa que demonstra as quatro cidades onde os doentes eram internados, bem como o nome dos estabelecimentos.

Figura 4: Mapa sobre os leprosários que havia em Minas Gerais



Fonte: Site da FHEMIG. Disponível em: <<http://www.fhemig.mg.gov.br/atendimento-hospitalar/complexo-de-reabilitacao-e-cuidado-ao-idoso/casa-de-saude-santa-izabel>>. Acesso em: 20 maio 2018.

O médico Orestes Diniz, posteriormente, assumiria a presidência do SNL - Serviço Nacional de Leprosia, durante o governo de Juscelino Kubitschek. De acordo com Maciel (2007, p. 110), o médico “Orestes Diniz, mineiro como o Presidente, assumiu a direção do serviço, permanecendo até 1959”. Quando se expõe o que sucedeu depois das cartas, encontra-se somente uma descrição no livro *São Gonçalo do Abaeté e sua gente*. Nesse sentido, Brandão (1993, p. 182) descreve que “em 27 de março de 1946 é recolhido com muita dificuldade os leprosos e enviados ao Leprosário de Santa Izabel”.

Apesar do município de São Gonçalo do Abaeté não possuir jornal próprio, grandes meios de comunicação traziam muitas matérias relacionadas ao local; de maneira que, de acordo com Luca (2005, p. 141), “a variedade da fonte imprensa é enorme e suas possibilidades de pesquisa são amplas e variadas”.

O jornal *O Globo*, em 9 de maio de 1947, traz uma notícia sobre o aumento da verba relacionada às linhas postais de São Gonçalo do Abaeté, bem como um maior número de viagens para levar a correspondência até a nova cidade, passando de 36 para 52 as viagens anuais a cavalo.

Figura 5: Notícia sobre alteração de linhas postais



Fonte: O Globo. Rio de Janeiro: 09 de Maio de 1947, página 2.

Dois anos depois da emancipação, foi criada a primeira escola da cidade. “Em 15 de junho de 1946 é marcada a data de 24 de agosto de 1946, para instalação do Grupo Escolar ‘ Prof. Martinho Mattos’” (BRANDÃO, 1993, p. 182).

Em relação à política, o presidente do PSD local era o Padre João de Almeida Mattos, irmão do primeiro prefeito empossado, Messias Mattos; já o presidente da UDN local era o fazendeiro José Lopes Caçado. Após o seu falecimento, em 1945, no entanto, o seu filho Waldemar Lopes Caçado assumiu o posto. Logo após os dois partidos se organizarem na cidade, começou a se ter uma rivalidade dos integrantes de ambos. Os integrantes do PSD local eram formados, por sua maioria, de religiosos e de comerciantes, enquanto os membros da UDN eram, em maior parte, fazendeiros da região. Embora existisse um clima de animosidade entre os partidários, havia também aproximações. Um exemplo disso é que os udenistas fazendeiros se recusavam a deixar de realizar batizados, casamentos ou até mesmo a frequentar a missa semanal do líder dos pessedistas, ainda que, não raramente, eles fossem recebidos com escárnio por parte da oposição.

Em 23 de novembro de 1947, ocorreu a primeira eleição municipal para prefeito de São Gonçalo do Abaeté. O candidato vencedor foi José Caetano Azul, sendo o seu vice o candidato Waldemar Lopes Caçado, ambos da UDN. Após algum tempo, porém, o prefeito precisou se licenciar, ficando, em seu lugar, o vice.

Na eleição seguinte, houve alguns problemas nas seções eleitorais de algumas localidades. Em Canoeiros, a urna eleitoral foi roubada, não sendo possível sua localização a tempo da votação. Em São Domingos, “quando o presidente da mesa eleitoral se preparava para dar início aos trabalhos, um bando armado invadiu o recinto da seção, arrebatou a urna e ateou fogo aos papéis que se encontravam sobre as mesas” (O Globo. Rio de Janeiro: 25 jan. 1951, p. 6). Dessa forma, “[d]urante as eleições

suplementares de domingo, registraram-se graves perturbações da ordem no Município de São Gonçalo do Abaeté” (O Globo. Rio de Janeiro: 25 jan. 1951, p. 6). Ressalta-se que, no interior do Brasil, era comum que as relações políticas gerassem muitos conflitos. Segundo Janotti (1981, p. 62), os locais eram “[d]ivididos por um sistema maniqueísta, os chefes eram da ‘situação’ ou da ‘oposição’, do bem ou do mal. Para os da situação, pão e, para a oposição, pedra”. A “situação” dominava todos os cargos públicos e a “oposição” amargava esperando sua desforra.

Sem a apuração das seções de Canoeiros e São Domingos, o Padre João Mattos (PSD) conseguiu se eleger. Todavia, com grande ajuda de forças policiais, foi possível realizar novas eleições nas localidades que haviam tido problemas. Por meio disso, o prefeito eleito foi Waldemar Lopes Cançado (UDN). Entrementes, ele “não assumiu o governo do município por falta de segurança de vida, e falta de meios para administrar o município, apesar de sua maioria de Vereadores, 5 da UDN e 4 do PSD” (BRANDÃO, 1993, p. 140).

Após o período eleitoral, os ânimos dos políticos locais não foram acirrados, no ano de 1951, “em São Gonçalo do Abaeté verificou-se um conflito que resultou cerrado tiroteio numa rua onde passava concorrida procissão religiosa (...)” (O Globo. Rio de Janeiro: 8 jun. 1951, p. 2).

5 Considerações finais

Utilizando-se da vertente historiográfica sobre história local, esta pesquisa traz como resultado final uma breve análise de como foi o processo emancipatório da cidade mineira de São Gonçalo do Abaeté. Nesse sentido, ao retratar sobre a localidade, é possível identificar também como viviam os moradores são-gonçalenses durante o período analisado. No decorrer do trabalho, são debatidas questões cruciais para um maior entendimento de como o distrito conseguiu a sua desvinculação do território de Tiros - MG.

A partir da elaboração desta pesquisa, pôde-se concluir que a população do distrito decidiu se unir em prol de melhorias para São Gonçalo do Abaeté; surgiu, assim, a ideia de transformar o até então arraial em cidade. Após várias reuniões com os líderes locais, foi possível uma abordagem mais consistente juntamente com políticos da capital. Dessa forma se deu a criação do novo município. No entanto, com o decorrer dos anos, o próprio fator político acabou deixando os líderes da localidade em constantes desentendimentos. Ali surgia a rivalidade entre dois grupos.

É possível verificar, ainda, com o auxílio deste estudo, a moldura das eleições, as primeiras medidas administrativas do prefeito, as contratações para cargos públicos bem como a construção de novas obras para a sociedade são-gonçalense; tais particularidades são bastante discutidas neste artigo. Este trabalho, portanto, contribui para a obtenção de um maior conhecimento sobre a cidade e sua trajetória. Nota-se, por fim, que existem poucos trabalhos desenvolvidos a respeito do município de São Gonçalo do Abaeté. Dessa maneira, esta pesquisa pretende fomentar mais estudos históricos que elejam a cidade mineira como foco temático.

Referências bibliográficas

BACELLAR, Carlos. O uso e o mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais*. V.181. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

BORGES, Fernando Antônio. *João de Almeida Mattos: um coronel de batina*. Monografia de graduação em História, Centro Universitário de Patos de Minas, 2005.

BRANDÃO, José da Silva. *São Gonçalo do Abaeté e sua gente*. Belo Horizonte, AMG. 1993.

CHAVES, Geny. *Tiros... Ontem e hoje*. Brasília: Thesaurus Editora, 1988.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. *O coronelismo: uma política de compromissos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: *Fontes Históricas*. São Paulo. Contexto, 2005. p. 111-153.

MACIEL, Laurinda Rosa. *Em proveito dos sãos, perde o lázaro a liberdade: uma história das políticas públicas de combate à lepra no Brasil (1941-1962)*. Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, 2007.

MATTOS, João de Almeida. *60 anos de batina: sacerdote e cidadão*. São Gonçalo do Abaeté: [s. n.], 1964.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: *Revista Brasileira de História*. p. 219-242. V.9, n. ° 19, set. 1989/ fev. 1990.

SOUSA, Lademe Correia. Ensino e pesquisa: história local através da produção de jornal. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul/dez. 2015.

Jornais

O Globo. Rio de Janeiro: 09 de Maio de 1947, p. 2.

O Globo. Rio de Janeiro: 25 jan. 1951, p. 6.

O Globo. Rio de Janeiro: 8 jun. 1951, p. 2.

Webgráficas

Mapa sobre os leprosários que havia em Minas Gerais. Fonte: Site da FHEMIG. Disponível em: <<http://www.fhemig.mg.gov.br/atendimento-hospitalar/complexo-de-reabilitacao-e-cuidado-ao-idoso/casa-de-saude-santa-izabel>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Memorialista. Fonte: Dicionário online de português. Disponível em:
<<https://www.dicio.com.br/memorialista/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Fontes primárias

Censo da Igreja do Brasil. Fonte: Escritório da Paróquia Nossa Senhora Imaculada
Conceição – São Gonçalo do Abaeté – MG.

Mapa de São Gonçalo do Abaeté e Tiros, ano de 1939. Fonte: Arquivo Público Mineiro –
APM.

*Primeira folha do livro de Termo de compromisso e posses da prefeitura Municipal de São
Gonçalo do Abaeté – MG, ano de 1944*. Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de São
Gonçalo do Abaeté – MG.

Estágio supervisionado enquanto disciplina formadora de profissionais licenciados: relato da observação e regência

Práctica pedagógica, asignatura formadora de profesionales en licenciatura: relatos de la observación y actuación

Gabriela Migon

Acadêmica do quarto ano de Licenciatura em História, pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, campus Irati. Rua Pedro Pissaia, nº 128, Vila Abib, Rio Azul/PR.

E-mail: historia.gabrielamigon@gmail.com

Resumo: Este trabalho aborda os resultados da observação e da regência do Estágio Supervisionado I, disciplina da grade curricular do curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, *Campus* Irati. Ambas as atividades ocorreram no segundo semestre de 2017, em um colégio público, do Estado do Paraná, localizado na cidade de Irati. Sendo um curso de Licenciatura, entende-se o Estágio como uma disciplina muito importante, a qual aproxima a teoria, aprendida no ambiente acadêmico, com a prática da sala de aula, como os acessos e as entaves entre essa aproximação.

Palavras-chave: Estágio supervisionado I. Observação. Regência.

Resumen: Este trabajo aborda los resultados de la observación y de la regencia en la Practica pedagógica I, asignatura del plan de estudios del pregrado de Licenciatura en Historia, de la Universidad Estadual del Centro-Oeste, UNICENTRO, *Campus* Irati. Ambas actividades ocurrieron en el segundo semestre del año 2017, en un colegio del Estado do Paraná, localizado en la ciudad de Irati. Siendo un programa de pregrado en Licenciatura, se entiende la Practica como una de las materias más importantes, siendo el momento de la aproximación de la teoría, aprendida en el ambiente académico, con la práctica de la clase, de los acceso y trabas desta aprocimación.

Palabras-clave: Practica pedagógica I. Observación. Actuación.

1 Considerações iniciais

O estágio supervisionado I é uma das disciplinas componentes da grade do curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Tal currículo prepara o exercício da profissão docente, a qual necessita da formação teórica e prática. Pimenta e Lima (2008, p. 45) nos ajudam a entender, quando dizem que “(...) o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como atividade transformadora da realidade (...) é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, dialogo e intervenção”. Portanto, neste artigo abordaremos a observação e a atuação, realizadas

no ensino fundamental de um colégio da rede pública de ensino, situado no Centro da cidade de Irati/PR.

Partimos do viés qualitativo, que estuda, a partir do método etnográfico, as relações humanas nos seus diversos contextos, sendo, nesse caso, a escola um deles. A etnografia se faz inteiramente presente nesta pesquisa, em que, praticada a fim de conhecer e desvelar as subjetividades por muitas vezes tão presentes no cotidiano que deixam de ser perceptíveis, realiza uma ponte com o docente utilizador e gerador de pesquisas (BORTONI-RICARDO, 2008).

O devido colégio foi inaugurado no ano de 1975 e, inicialmente, ofertava apenas 1º grau. No ano seguinte, 1976, houve uma mudança política que alterou o funcionamento da instituição, esta passa para o colégio a integração do Ensino Médio. Atualmente, a instituição integra ensino fundamental, médio e também Formação de Docentes dos Anos iniciais. E a observação aconteceu em quatro turmas de 9º ano e em uma do 6º ano. Já a atuação foi somente com a turma do 6º ano.

2 Acessos e entraves na trajetória do ensino de História

Fundada a partir da organização patriarcal, na estratificação social, a população Brasileira do século XVI era, em sua maioria, analfabeta. O conhecimento e a detenção do estudo/conhecimento formal estavam nas mãos da igreja, nesse caso, dos padres jesuítas. Portanto, obtinham estudos no Brasil aqueles que eram catequizados ou que possuíam condições financeiras para viajar até a Europa e lá estudar.

Os jesuítas tinham, além de outros ensinamentos, o eixo de estudos sobre as humanidades. Utilizavam dos textos de Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito, ou seja, referências de grandes historiadores. Assim, podemos ver a grande fundamentação teórica utilizada por estes, apesar de a História não ser uma disciplina necessariamente constituída nesse período (FONSECA, 2006).

A disciplina de História aparece nos currículos nacionais após a independência do país e com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (BRASIL, 1998 p. 19). Porém, a História enfatizada era a Sagrada e a da Pátria, não passando, assim, de uma narrativa linear, exaltando a Deus, a Pátria e também aos colonizadores, por todos os benefícios religiosos que, para a América, trouxeram, resultando em uma história narrativa, linear e eurocêntrica.

Muito deflagrada também nos anos ditatoriais brasileiros, a História e as demais disciplinas das ciências humanas foram reduzidas para o aumento do número de vagas dos cursos técnicos destinados ao trabalho nas indústrias. A Geografia e a História são substituídas pelos estudos sociais e os professores demitidos por qualquer rumor. O ensino da época não passa de uma alienação governamental (TRINDADE, 2014).

Atualmente, a História encontra-se muito diferenciada e diversificada. Como todas as áreas do conhecimento, ela passou por grandes crises de identidade, de escrita, de interpretação e de utilidade. Cada dificuldade foi e continua sendo vencida com o tempo (próprio objeto histórico). Todavia, podemos dizer que uma dificuldade

é a distância que existe entre a história estudada e produzida na Universidade com história trabalhada em sala de aula de um colégio (GUIMARÃES, 2012).

Certamente, o nível de estudo entre a Universidade e a Escola é muito diferente, contudo o objetivo da disciplina é fazer com que haja uma autonomia intelectual capaz de levar ao aluno o desenvolvimento crítico da sociedade em que vive a partir de uma perspectiva temporal (BITTENCURT, 2008). Vê-se, através dessa falta de capacidade crítica, o mau desenvolvimento da educação e da sociedade, como já abordavam Pinski e Pinski (2008, p. 21):

no Brasil, diante do panorama atual, só uma educação de qualidade, que tenha o ser humano e suas realizações como eixo central, pode nos fazer, como nação, dar um salto qualitativo a que tanto aspiramos, por meio da qualificação de nossos jovens. Um país cuja população não sabe ler, que, quando sabe, lê pouco, e quando finalmente lê, pouco entende.

Assim, há a necessidade dos professores utilizarem, em sala de aula, materiais e métodos diferenciados para trabalhar a história, aproximá-la mais dos contextos dos alunos (ALVES, s.d.), para que estes despertem o interesse e vejam sua importância. Mas, para uso diferenciado, também é de suma importância os docentes não deixarem a pesquisa de lado quando terminarem os estudos acadêmicos, pois, como entende Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33),

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento se de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Como afirma Nadai (1993, *apud* URBAN, 2009, p. 51),

[...] ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. [...] Superação da dicotomia ensino e pesquisa. [...] Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história; são agentes que interagem na construção do movimento social.

Essa compreensão tanto dos docentes, quanto dos discentes sobre o entendimento histórico, como já citado, encontra-se defasada na produção universitária para a escolar, sendo essa uma contradição existente nos PCNs quando afirmam que o conhecimento escolar advém do que é produzido no nível superior. Refletir sobre a história que é ensinada é dever tanto do professor, quanto do historiador, concluindo que ambos devem diminuir essa distância entre escola e academia (VELLOSO, 2012).

Assim, o estágio, no âmbito acadêmico, é disciplina fundamental, pois é permitido experienciar o cotidiano em sala de aula, integrando parte relevante na formação de futuros docentes. Há a busca por estreitar cada vez mais a teoria histórica

com o aprendizado escolar, levando os discentes a serem sujeitos de suas próprias histórias e lhes introduzindo as noções historiográficas.

3 Das observações (descrição etnográfica)

As observações realizadas no ensino fundamental constituem a primeira etapa do Estágio Supervisionado I. As observações ocorreram em uma turma de 6º Ano e em quatro turmas de 9º.

O colégio de arquitetura moderna que, atualmente, passa por reformas, dispõe de amplo espaço para desenvolver atividades pedagógicas de ensino. Conta com vinte salas de aulas (divididas em três blocos de alvenaria; dois desses blocos encontram-se construídos frente a frente; já o terceiro, mais novo, encontra-se mais para trás desses dois primeiros), uma secretaria, uma sala da direção, duas salas de pedagogas (uma próxima à secretária e a outra junto ao refeitório¹), uma sala dos professores, uma sala multiuso, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório (com buffet-livre, visando o não desperdício de alimentos), um campo de futebol, uma quadra coberta, sanitário para professores e alunos e pátio com bancos para os alunos desfrutarem em tempo livre².

Durante as horas-atividades dos docentes³ e os intervalos, os espaços ocupados para esperar as próximas aulas foram a sala de informática e a biblioteca. A primeira possui vários computadores com acesso à internet, os quais alunos e professores podem utilizar para desenvolverem suas pesquisas. No mesmo espaço, é possível fazer impressões e xerox, o atendimento é feito por duas funcionárias. A biblioteca, outro lugar disponível e agradável, conta com atendimento de três funcionárias. A movimentação de alunos é constante. Alguns emprestam livros devido a atividades da leitura feita por professores de língua portuguesa, outros por pesquisa ou gosto pelo conhecimento. Devido ao grande número de alunos frequentando o colégio, vê-se a área construída para a biblioteca um pouco apertada, já que esta dispõe de bons materiais para pesquisa, tanto para professores quanto para alunos.

Em busca particular para com a área de História, foram encontrados títulos separados pela seguinte divisão: História Geral, História da América, do Paraná, de Irati, da África e História Indígena. Além das demais literaturas que podem ser utilizadas para trabalhar questões históricas, estavam disponíveis as revistas de História da Biblioteca Nacional e outras que não tratam somente de História, mas que podem ser aproveitadas.

¹ Esta tem objetivo de atender as salas do novo bloco, situadas ao lado do refeitório, devido à distância deste com a secretária.

² Essas informações foram anotadas no período da observação. Tais descrições são consideradas essenciais para o desenvolvimento educacional, visto que diferentes materiais e espaços possibilitam diferentes atividades para a aprendizagem.

³ As horas-atividades, no Estado do Paraná, referem-se a um tempo, geralmente uma aula, reservado para os professores, no exercício de sua função, organizarem o planejamento, as avaliações e os demais estudos que façam relação ao cotiando escolar. Para mais informações, acesse: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=123>.

Outro fator interessante e didático presente na instituição eram os murais expostos no pátio – lugar frequentado por alunos na hora do intervalo. Nestes, sempre havia informações de vestibulares, de olimpíadas, como a de matemática, além de trabalhos de alunos e exposições do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

O colégio, apesar de situar-se no centro da cidade, atende uma demanda de alunos proveniente da periferia urbana, na qual, geralmente, o sustento advém do trabalho nas indústrias e no comércio local. A presença de pais no âmbito escolar notou-se nas entregas de boletins e conversas que estes realizam com as pedagogas para saber como estava o desenvolvimento dos filhos na aprendizagem. Algumas regras, como o uso de uniforme para os alunos e jaleco para os professores, são mantidas na instituição. Assim, todas essas observações foram e são de extrema importância para entender o funcionamento do ambiente escolar, em particular desse Colégio.

Como presenciamos aulas com três profissionais diferentes, aqui mencionadas como professora 1, 2 e 3, são necessários alguns detalhes para melhor compreensão. Num primeiro momento, as aulas ocorreram com duas professoras PSS (Programa de Seleção Simplificada de professores não concursados para suprimir a necessidade da regência na educação paranaense) e, num segundo momento, com a professora QPM (Quadro Próprio do Magistério). As duas primeiras (primeiras tratando-se da observação e do horário de aula no período da tarde – 13h 05' às 17h30') e únicas aulas assistidas da professora 1 foram em uma turma de 9º Ano, em que os alunos estavam apresentando trabalhos em duplas, sendo o contexto 2ª Guerra Mundial. Além das apresentações, estes deveriam trazer uma atividade sobre o tema apresentado para os demais colegas da classe (tudo com valor avaliativo). Alguns alunos elaboraram questões descritivas, outros, cruzadinha. A professora, sentada no fundo da sala, somente fazia alguns apontamentos, a aula era coordenada pelos alunos. Os assuntos para apresentação variavam, por exemplo, de pracinhas, brasileiros enviados à guerra, migração do e para o continente europeu, dificuldades encontradas entre o contato das diferentes línguas provocadas pela grande Guerra.

Terminadas as duas primeiras aulas, na terceira, houve mudança de horário e a aula foi em outro 9º ano, com a professora 2. Também seria a última aula da professora 2 com a turma. Assim, enquanto a professora foi até a sala dos docentes para buscar seus materiais, os alunos se organizaram para agradecer-lhe e homenageá-la. Com a sala toda decorada, a professora 2 entrou, algumas estudantes leram mensagens e, posteriormente, entregaram-lhe um presente. Toda a turma abraçou a docente e fizeram algumas fotos reunidos no pátio da escola. Portanto, foram observadas duas aulas com a professora 1, uma com a professora 2 e as demais com a professora 3.

Com a volta da professora efetiva, ela continuou e finalizou o conteúdo que estava em andamento. Em todos os 9º anos, os conteúdos trabalhados eram sobre o contexto da 2ª Guerra Mundial. Algumas turmas estavam de acordo com o livro didático, em páginas mais a frente de outras. Por exemplo, dois 9º anos discutiam sobre o ataque a Pearl Harbor, já outro 9º ano trabalhava questões referentes ao dia D.

No único 6º ano observado, estavam trabalhando com as primeiras civilizações, em específico com o alfabeto fenício. As aulas sempre se iniciavam com a chamada, o

visto e a correção de atividades (quando era o caso), uso do livro didático (material utilizado para nortear a aula), uso do quadro pela professora para sintetizar o conteúdo ou passar mais atividades, uso de slides e imagem na TV, para complementar a explicação, atividades para casa e cinco minutos para socialização até a próxima aula. Além do quadro, a professora ditava conteúdos. E, quando os alunos não tinham dúvidas, a docente dirigia perguntas a eles. Portanto, o tempo era bem cronometrado e a aula dinâmica tanto em metodologia quanto em atividades.

O 6º ano localiza-se no bloco próximo ao refeitório, já todos os 9º anos encontram-se no mesmo bloco próximo à biblioteca. As salas de aula eram todas espaçosas e arejadas, possuíam a mesma pintura e os mesmos equipamentos, como: televisão (situada sempre acima do quadro, ao lado esquerdo), ventilador, quadros de giz, tomadas, piso e carteiras (as carteiras são de material branco, poucas se encontram riscadas e corroídas, mas a maioria, apesar de não ser nova, apresenta-se limpa). Todas possuem grandes janelas, cortinas e boa iluminação.

A limpeza, por parte do colegiado, variava conforme a sala e o dia. Nos 9º anos, geralmente, havia raspas de lápis, papel de bala e bolinhas de papel espalhados pelo chão, percebendo, em alguns momentos, a falta de respeito com o ambiente escolar. As mochilas também ficam no piso, pois as carteiras não possuem suporte para pendurá-las.

No 6º ano, o caso das mochilas se repetiu, mas não havia lixos pelo chão. O número de alunos por sala não ultrapassou 30. Às vezes, a aula era interrompida por avisos da direção pelo megafone ou pela visita da diretora nas salas e por propagandas de cursos profissionalizantes feitos por empresas particulares.

Os alunos sempre tinham atividades para realizar em sala ou em casa, as quais, na maioria das vezes, eram questionários ou, ainda, preparo de apresentações com atividades (como cruzadinha ou caça-palavras) para os demais colegas e pesquisas com referências bibliográficas.

4 Da regência (Aproximação entre teoria e práxis)

A regência (assim como a observação) desenvolvida individualmente devido a outros trâmites acadêmicos⁴ foi no 6º ano, de acordo com a recomendação da professora 3 - responsável pela sala. As aulas ocorreram no mês de outubro.

O conteúdo, também indicado pela professora responsável da sala, foi civilização romana, de acordo com o livro didático, contemplava um capítulo. Ainda alguns apontamentos da professora 3 foram: utilizar o livro somente como um norte, sem a necessidade de realizar uma avaliação que somasse nota.

Assim, por meio de diferentes metodologias, fontes e bibliografia teórica, foram preparados os planos de aula. No primeiro dia, objetivava-se trabalhar com as possíveis origens da civilização romana: a arqueológica e a mitológica. Contudo, após perguntas referentes a conhecimentos prévios sobre o assunto e anotações dessas no quadro, os alunos reuniram-se em grupos de quatro a cinco integrantes e começaram a discutir a enciclopédia, material complementar utilizado para ajudar a introduzir o

⁴ Devido ao intercâmbio acadêmico realizado no 1º semestre de 2017.

assunto e a contextualizar diferentes objetos de estudos históricos. Alguns minutos para discussão, assistimos um desenho animado do pica-pau (utilizado para interagir com a faixa etária dos estudantes), o qual serviu para demonstrar, em sua maioria, aspectos políticos e arquitetônicos da antiga Roma, além de desconstruir alguns aspectos exagerados presentes no desenho animado. Após esclarecimentos sobre o desenho, seguiu a apresentação – por parte dos alunos - das enciclopédias. Um pouco ansiosos, estes apresentaram as imagens e a parte escrita do texto que conseguiram ler. Além da TV, das enciclopédias e do quadro, foi utilizado um mapa político da Europa para melhor localização geográfica. Entendendo a avaliação como um processo contínuo, os alunos foram avaliados de acordo com a participação e a argumentação em aula, em particular com a breve exposição da enciclopédia.

Portanto, não foi possível concluir o primeiro plano de aula de forma integral, devido à maior quantidade de tempo levado para determinadas discussões. O segundo dia iniciou-se com uma breve revisão da aula anterior. Em seguida, com um pequeno texto (não previsto em plano, mas para não atrasar o conteúdo programado, foi necessário) sobre a lenda de Rômulo e Remo, explicando a visão de origem mitológica e, posteriormente, a visão arqueológica da origem de Roma. Como a arqueologia prega a existência da cultura grega, por exemplo, determina-se que Roma foi formada por vários povos: etruscos, gregos, itálicos e outros. Foi distribuído para os alunos um mapa político da Itália, no qual eles, de acordo com o explicado, disponível no mapa, no livro didático e na TV, deveriam escrever e pintar de acordo com a localização de cada povo pré-românico. Essa atividade exigiu um pouco mais do tempo estipulado.

Aproximadamente pela metade da aula, foi introduzido o conteúdo previsto para o segundo plano - a monarquia romana. Começamos por conceitos bem simples, como: o que os alunos entendiam por monarquia, se possuíam algum conhecimento prévio (por meio de suas leituras complementares). Posteriormente, foi-lhes apresentada uma lista de monarcas. O uso da TV foi para mostrar imagens dos monarcas e contextualizar as relações que estes tinham com o calendário, sendo possível falar do nosso atual calendário de origem romana. Em seguida, foi distribuído mais um pequeno texto de Funari (2002) a respeito das cidades. A leitura e a discussão do mesmo ficaram para a terceira aula.

Na terceira aula, trabalharíamos com a república romana. Contudo, demos continuidade ao texto sobre as cidades, da aula passada, cada estudante voluntariamente leu um parágrafo e, depois, fizemos a discussão. Faltava, ainda, segundo o plano de aula, a explicação da organização social e política da monarquia romana, para seguir com a República. Vendo o tempo levado para os alunos copiarem, lerem e discutirem os conteúdos, trabalhamos com a organização política da monarquia e da república - comparando-as. Para isso, foi feita em tabela na lousa.

Assim, a quarta aula foi iniciada. Trabalhamos com a república romana. Foi utilizado um texto de Seriacop (2005) para a compreensão da estrutura republicana e um mapa conceitual para entendimento político. O livro era usado como norteador de conteúdo. Leva-se em conta que o livro didático, para muitos da turma, como demais estudantes paralelos, poderia e pode ser o único meio de acesso ao conhecimento histórico, seja dentro ou fora do âmbito escolar. Entendendo a função da disciplina,

como Bittencourt (2008, p. 327) afirma, “cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”.

Diferente de outros sistemas políticos, a república romana encontrava-se no livro didático e em demais obras, estudadas para montagem do plano de aula, de forma mais detalhada. Assim, da história militar foram enfatizadas: as guerras púnicas, a expansão territorial e a importância do exército. Para essa aula, foram utilizados o mapa político da Europa e duas imagens de afrescos para análise das táticas, posições e até mesmo da representação que os próprios faziam de suas batalhas. A avaliação continuava a ser a participação de forma coerente e concisa, como também o fazer das atividades. Com os quinze minutos finais, realizamos a correção das atividades da aula anterior.

Na quinta aula, finalizamos o conteúdo da república, o qual seria a crise e a queda do sistema. Para essa aula, foi usado slide na TV, pendrive. A crise do sistema republicano romano foi contemplada com algumas políticas que tentavam ajudar a classe mais pobre da sociedade, como a “reforma agrária”. Assim, foi contextualizada com a reforma agrária brasileira. Para a contextualização, foram utilizadas, além da explicação fundamentada por meio de leituras teóricas e de um pequeno texto do livro didático, duas imagens do movimento sem-terra que luta por essa igualdade e também duas charges para análise e discussão.

No sexto e último dia, trabalhamos com as festividades, a alimentação, o entretenimento e outros aspectos culturais em geral. Foram utilizadas imagens/fotografias para trazer uma aula mais dinâmica. O uso da lousa, como em todas as aulas anteriores, não foi necessariamente diferenciado. Como os alunos não perguntavam, perguntas lhes eram feitas, as respostas vinham demoradas, mas adequadas. A última atividade foi por meio de sorteio de palavras-chave (de todo o conteúdo, começando na origem de Roma até o fim da República). Os alunos, divididos em grupos de, no máximo, cinco integrantes, foram avaliados de acordo com explicação e argumentação dadas aos mesmos. Enquanto os alunos discutiam as palavras-chave, os ajudava explicando e localizando em uma linha do tempo no quadro. Em agradecimento pela colaboração e amizade, foi distribuído BIS enquanto discutíamos.

5 Considerações finais

Segundo o IBGE (2016, s.p.), “para as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, a faixa correspondente ao ensino fundamental obrigatório, a taxa foi de 99,2%, o equivalente a 26,5 milhões de estudantes”. Vemos que, mesmo com uma porcentagem apropriada para o ano de 2016, grande parte da população brasileira ainda segue sem ter concluído o ensino médio. Esses dados nos mostram a necessidade de investimentos e de ampliação da educação pública, além, é claro, de uma educação de qualidade, em que professores de História, em particular, analisem a importância de seguirem pesquisando e se aperfeiçoando, visando aumento da população na escola, o melhoramento das aulas, da empatia com essa disciplina, e que os discentes possam pensar historicamente, onde os mesmos são sujeitos ativos desse processo.

Também foi importante realizar a pesquisa qualitativa, em que, numa primeira etapa, houve o conhecimento etnográfico da instituição e do público a ser trabalhado, para, posteriormente, entender a demanda desses. Entende-se, ainda, que, além da preparação, do esforço e da dedicação, a profissão necessita de afeição, pois, com as atuais condições da educação brasileira, educar vai além do quesito financeiro. E, ao entrar na sala, com as explicações e atividades, pude perceber que chamava a atenção deles, contudo o ritmo um pouco acelerado não permitia que os alunos me acompanhassem. A aprendizagem aconteceu para ambos os lados e ocorreu da primeira à última aula. Necessariamente, não mudei os planos de aula, mas deixei algumas coisas mais sucintas devido ao tempo e à absorção dos adolescentes.

Referências

ALVES, Luís Alberto Marques. *A História local como estratégia para o ensino da História*. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4880.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

AGENCIA IBGE NOTICIAS. *PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>>. Acesso em: 08 maio 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 108.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. A história do ensino de história no Brasil: tendências. In: _____. *História e ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 29-36.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. In: _____. *História e ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 37-89.

GUIMARÃES, Selva. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental. In: _____. *Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-54.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17-36.

TRINDADE, Judite M. Barboza. A História sumiu: o ensino de Estudos sociais durante a Ditadura Militar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *50 anos de Ditadura Militar: capítulos sobre o ensino de História do Brasil*. Curitiba: W&A Editores, 2014. p. 41-52

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. *Revista Dia-Logos*, Rio de Janeiro/RJ, n.6, Outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/viewFile/23356/16642>>. Acesso em: 08 maio 2018.

“O Brasil precisa acordar!”: ensaio sobre os desafios sócio-políticos de uma nação

“Brazil needs to wake up!”: Essay on the socio-political challenges of a nation

Pablo Castro

Graduando do curso de Engenharia Elétrica do IFBA. E-mail: pablocl@gmail.com

Rafael Henrique

Thiago Lopes

Graduandos do curso de Engenharia Mecânica do IFBA.

E-mails: ri.quinho12@hotmail.com ; thiagoneveslopes@gmail.com

Resumo: O propósito deste ensaio é apresentar e discutir alguns elementos presentes nas estruturas econômicas, sociais e políticas do Brasil que impediram e continuam a impedir o seu desenvolvimento. Para tanto, o trabalho se valeu, metodologicamente, de bibliografia especializada aliada a dados empíricos sobre o objeto. Ao fim e ao cabo da exploração, percebeu-se que é possível concluir, parcialmente, que a solução dos impasses para o país deve focar no combate à corrupção estrutural do Estado, nos altos índices de desigualdade social e na promoção de um maior protagonismo popular na esfera política.

Palavras-chave: História do Brasil. Reforma Política. Reforma Tributária.

Abstract: The purpose of this essay is to present and discuss some elements present in the economic, social and political structures of Brazil that impeded and continue to impede its development. For this, the work was methodologically based on specialized bibliography combined with empirical data on the object. At the end of the exploration, it was realized that it is possible to conclude partially that the solution of the impasses for the country must focus on the fight against the structural corruption of the State, the high levels of social inequality and the promotion of a greater popular protagonism in the political sphere.

Keywords: History of Brazil. Political reform. Tax reform.

“Uns com tanto
Outros tantos com algum
Mas a maioria sem nenhum.”
(MEDEIROS, Elton)

Em tempos de crise ética e de escândalos de corrupção em massa, o abismo que separa classes sociais no Brasil se torna cada vez maior. Os grandes meios de comunicação no Brasil são controlados por algumas poucas famílias, que não têm interesse em alterar essa realidade já existente. Além dessas famílias, existem também as donas de grandes empreiteiras e de grandes latifúndios agropecuários (a bancada ruralista da Câmara dos Deputados exemplifica a influência de poderosos no nosso sistema político), por exemplo, entre outras, que constituem um pequeno grupo, em relação ao todo da população, que concentra a maior parte da renda do país e que traduz seu poder econômico em influência política. E os políticos agem para favorecer

a manutenção desse sistema desigual, jogando sobre a população menos favorecida o custo dos problemas econômicos do país. No livro *Ética e Vergonha na cara*, de Clóvis de Barros Filho e Mário Sérgio Cortella, temos uma definição de corrupção que ilustra como as decisões tomadas por esses poderosos, a partir do sistema político, não permitem que grande parte da população tenha direito a pleitear uma vida melhor.

A corrupção seria exatamente isto: a exclusão sistemática e permanente de certos segmentos da sociedade em proveito de outros. E perceba qual é a graça dessa definição: é que ela não vincula necessariamente a corrupção a um ato de ilegalidade. É perfeitamente possível que tudo aconteça dentro da mais perfeita legalidade. Mas todas as vezes que, dentro de uma sociedade, houver discriminação permanente de um grupo em detrimento de outro ou de outros grupos que são sistematicamente beneficiados, há aí uma situação de corrupção. (BARROS FILHO; CORTELLA, 2014, p. 40)

A relação entre corrupção e discriminação, exclusão e desigualdade é perfeita para entender o Brasil. Não é por acaso que os escândalos políticos estão aparecendo. Se o Brasil é tão desigual, é porque a corrupção está enraizada no sistema político e econômico. A Receita Federal traz números que mostram que 2,5 milhões de famílias de classe A, num país com mais de 200 milhões de habitantes, concentram 37,4% de toda a renda do Brasil (MELO, 2016). Essa concentração é decorrente de interesses e de ações políticas e econômicas: políticos favorecem os ricos e vice-versa. O empresário Oded Grajew, idealizador do Fórum Social Mundial, constata: “os governos estão mais a serviço de quem tem recursos, [...] o que se traduz em políticas que os favorecem e que fazem crescer a desigualdade. É só olhar a agenda de qualquer presidente, [...] com quem conversa, e as medidas [que adota]” (*apud* MELO, 2016, s.p.). Os grandes concentradores de renda e a classe política financiada por eles não têm interesse em rever o imposto sobre a riqueza no país, isso afetaria essa concentração de renda que funciona como combustível para esse ciclo de corrupção instalado.

É por decorrência de atos dessa pequena parcela da população brasileira, que detêm o poder econômico e político, que o ideal de democracia participativa ainda é embrionário no país. Em virtude disso, em quase 30 anos, apenas quatro projetos de Iniciativa Popular foram aprovados pela Câmara e, ainda assim, nenhum deles foi tratado como sendo de autoria da população (CALGARO, 2017). Atualmente, duas propostas vindas do povo tramitam na Câmara dos Deputados, e a nenhuma das duas foi concedida a autoria popular. Ambas foram “adotadas” por parlamentares, tornando-os seus autores (CALGARO, 2017). Até nisso os políticos roubam a população. É como se a voz do povo fosse abafada por tanto poder político e econômico.

Nesse caso, podemos fazer uma relação entre o quadro de Tsing Fan Cheng, *Wathing TV* (a seguir), e um trecho do Livro *Política para não ser idiota*, que diz: “a política de ação, não só a política do cotidiano – no condomínio, na escola, na família, no bairro, na ONG, no sindicato – mas a política como atividade e vida pública, não necessariamente partidária, exige participação. Não fazê-la é algo que, a meu ver, indica alienação” (CORTELLA; RIBEIRO, 2010, p. 31). Os grandes concentradores de

renda são os donos dos meios de comunicação, que utilizam de forma corrupta, para alijar a grande massa do processo de transformação social e diminuição da igualdade.

Imagem 1 – Quadro *Watching TV*



Fonte: CHENG (1990).

Como se não bastasse, o governo atual golpista de Michel Temer vem, por meio da emenda constitucional número 95, que congelou investimentos em saúde, educação, ciência e tecnologia por 20 anos, retirando programas sociais que beneficiam as camadas menos favorecidas, como o Ciência sem Fronteiras, que concedia bolsas de estudo no exterior para estudantes de graduação de baixa renda que não teriam condições de bancar seus estudos em outros países. Contudo, há quem diga que tais programas foram um total fracasso. “Não houve critério na escolha das instituições do exterior, bolsistas que não dominavam o idioma [...] tiveram que voltar antes do tempo [...]” (ALVARENGA, 2017, s.p.). Sob a infeliz e falsa alegação de que o programa promovia viagens de veraneio para estudantes abastados, o governo Temer encerrou o programa. Porém, todo programa social deve ser avaliado constantemente e ser ajustado ao longo da sua existência, e a ação do executivo em terminar o Ciência sem Fronteiras não está em consonância com uma tentativa de diminuir a desigualdade no Brasil. “Obviamente, o Ciência sem Fronteiras poderia passar por aperfeiçoamentos como a instituição de bolsas parciais para estudantes com renda suficiente para contribuir, ou a adoção de parceria com a iniciativa privada, que já respondia por 25% do financiamento” (GUIMARÃES, 2017, s.p.).

Acentuando o problema, o Brasil não segue o atual movimento mundial de redução da desigualdade econômica. Segundo dados estatísticos, de 34 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – grupo composto por EUA, França, Suécia, Brasil, Japão e diversos outros países ao redor do mundo, criado para buscar o crescimento econômico dos países membros – 21 deles aumentaram a tributação sobre os ricos (DRUMMOND, 2016), enquanto o Brasil e mais 12 países continuam com políticas de incentivo fiscal para grandes empresários, permitindo, dessa forma, a ampliação do abismo entre ricos e pobres. Aliado a isso, a receita do país sofre com desonerações (incentivos ou regimes fiscais específicos para produtos ou operações), sonegação de impostos (uso de meios ilícitos para evitar o pagamento de impostos) e elisões fiscais (planejamento legal para evitar o pagamento

de tributos). Esses mecanismos acarretam arrecadação menor e, conseqüentemente, menos dinheiro para aplicar na saúde, na educação, na segurança, na distribuição de renda.

A grande pobreza, miséria e fome, de boa parte da população brasileira, não é algo recente. Na primeira metade do século XX, Cândido Portinari, grande pintor brasileiro, retratou a miséria em *Os Retirantes*, quadro que mostra uma família sem rumo, em total situação de pobreza e fome, sem nenhuma perspectiva de vida. O quadro de Portinari, que captava a realidade daquele momento histórico, infelizmente, continua a reproduzir a realidade de muitas famílias brasileiras. Faz-nos afirmar que a desigualdade é um mal que vem perdurando por séculos. Essa infeliz e vergonhosa realidade é reflexo das ações dos mais ricos, detentores do poder. Para manter sua condição social e suas riquezas, trabalham para que as disparidades econômicas e sociais permaneçam. É preciso que os pobres permaneçam pobres, para que os ricos sejam cada vez mais ricos.

A agenda tributária do país é uma demonstração de como os poderes político e econômico agem, pura e simplesmente, para beneficiar os detentores de grande volume de capital. Vejamos: 1) quem especula no mercado financeiro paga 21% de imposto e os assalariados pagam 27,5%; 2) grandes empresas deixam, descaradamente, de recolher imposto e o governo faz de conta que não viu, porque as primeiras financiam os políticos, que fazem parte do segundo (DRUMMOND, 2016). Essa relação inescrupulosa compromete qualquer plano de distribuição de renda e de combate à desigualdade.

Além de todo o desinteresse da classe política brasileira em taxar de forma mais incisiva os concentradores de renda no país, não existe uma indicação para um aumento na alíquota de imposto sobre herança e transmissão de capital. Todas essas medidas concorrem para uma maior concentração de renda e conseqüente aumento da desigualdade social. Em países mais desenvolvidos, como a Alemanha e os Estados Unidos, o tributo sobre herança é 40%, enquanto no Brasil é de 4% (MARTINS, 2014).

O sistema de imposto brasileiro é bastante regressivo: quem ganha mais paga menos e quem ganha menos paga mais. Como se não bastasse essa maquininha de concentrar riqueza, vários impostos incidem sobre o consumo, e isso atinge todos os setores da sociedade: penalizando quem ganha menos e tem de pagar o mesmo imposto do rico. Na tabela a seguir, procuramos mostrar o impacto dos impostos nos bens e serviços no salário mínimo e no subsídio do presidente da república:

Tabela 1: Impacto dos impostos nos bens e serviços no salário mínimo e no subsídio do presidente da república

	SALÁRIO MÍNIMO		SALÁRIO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA	
	R\$	954,00 ¹	R\$	30.934,70 ²
VALOR CESTA BÁSICA - SALVADOR - SET 2018	R\$	315,86 ¹	R\$	315,86 ¹
IMPOSTO CESTA BÁSICA - 20% ³	R\$	63,17	R\$	63,17
PORCETAGEM DO IMPOSTO EM CIMA DA RENDA		6,622%		0,204%
COMPRA DE SUPERMERCADO	R\$	100,00	R\$	100,00
CARGA TRIBUTÁRIA MÉDIA BRASILEIRA - 35% ³	R\$	35,00	R\$	35,00
PORCETAGEM DO IMPOSTO EM CIMA DA RENDA		3,669%		0,113%
¹ FONTE: http://www.dieese.org.br				
² FONTE: http://www.transparencia.gov.br/servidores/503124				
³ FONTE: (SCRIVANO, 2012)				

Fonte: elaborada pelos autores a partir de dados consultados nas fontes indicadas

Na tabela, temos a porcentagem do imposto em comparação ao salário. Ela é muito maior quando o consumidor tem salário mínimo do que quando ganha salário de Presidente, o maior salário do executivo brasileiro. Num cálculo aproximado, o impacto desse imposto sobre o consumo chega a mais de 3000% para as classes sociais menos favorecidas.

O economista Thomas Piketty, Professor da École d'Économie de Paris e um dos autores mais vendidos do New York Times, disse: “o Brasil poderia ter um sistema de imposto mais progressivo. O sistema é bastante regressivo, com altas taxas sobre o consumo para amplos setores da sociedade, enquanto os impostos diretos são relativamente pequenos” (*apud* MARTINS, 2014, s.p.). É preciso rever esse sistema. A realidade de muitos brasileiros ainda é triste, análoga ao quadro “Comedores de Batatas” (GOGH, 1885), existindo apenas para sobreviver, comendo o que estiver ao alcance para não morrer, e essa cobrança injusta de impostos apenas possibilita o aumento da desigualdade e da fome de tantas famílias no país.

Tem sido comum dizer que a desigualdade diminuiu nas últimas décadas, depois da implantação de programas de transferência de renda em larga escala, como o Fome Zero que, posteriormente, foi incorporado pelo Bolsa Família. A impressão deixada após a implantação desses programas no Governo Lula, e manutenção durante o Governo Dilma, era que essa distância entre classes sociais no Brasil apresentava leve retração. Isso não é tão evidente assim e, a depender da fonte dos dados, o quadro pode ser outro. As informações passadas ao público, geradas pelas pesquisas de domicílio, realizadas pelo IBGE, por exemplo, não são eficazes em determinar o grau de desigualdade no Brasil. Em entrevista à Carta Capital (ano 2014), ao jornalista Miguel Martins, o economista Thomas Piketty diz:

quando há apenas o sistema de pesquisas domiciliares para se medir a distribuição de renda, você tende a subestimar a desigualdade. Os 10% mais ricos em particular não são bem registrados em pesquisas com famílias. Na maior parte dos países, quando há imposto de renda, os governos publicam balanços anuais detalhados. No Brasil, o governo não está publicando estas informações de forma transparente. Fomos capazes de encontrar os balanços de imposto de renda entre 1963 e 1999. A partir desse ano a base parece ter desaparecido. Recentemente, algum acesso foi dado a um grupo de economistas brasileiros, do professor Marcelo Medeiros, da UnB, relativo ao período de 2006 a 2012. O fim da publicação da base de dados em papel pode ter contribuído para isso. Muitas vezes há mais restrição para acessar os dados informatizados.

O que parece é que a informatização do sistema criou uma blindagem desses dados, ao invés de facilitar o acesso à informação. Existe uma grande disparidade entre os dados coletados e divulgados pelo IBGE (pesquisas domiciliares), com os dados da Fazenda Federal (dados dos tributos recolhidos). Uma constatação da não confiabilidade das pesquisas do IBGE é que, nos últimos anos, esses dados indicavam uma leve diminuição na desigualdade no Brasil, mas, segundo recente pesquisa da Oxfam, o Brasil despencou 19 posições no ranking da desigualdade. Ainda nesse estudo, foi verificado que seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre. A pesquisa ainda mostra que os 5% mais ricos têm a mesma renda que os outros 95% da população (ROSSI, 2017).

Fazendo uma analogia ao sistema de cotas brasileiro, que é decorrente de uma política de reparação histórica, já que a discriminação racial oprimiu a população negra brasileira desde a época colonial, o Brasil precisa de “cotas” para que o pobre e os remediados tenham oportunidade de crescimento intelectual, aumentando a possibilidade de ingressarem na política, que ainda é dominada por famílias tradicionais e pouco interessadas em mudar a “cara” do Brasil. Um exemplo desse desequilíbrio ao longo dos tempos é a família Andrada, que, desde a criação do Brasil até os dias atuais, ocupa posições de poder na política brasileira. Esse poder, destinado a essa família por Dom Pedro I, somado ao sistema tributário brasileiro, cria uma disparidade absurda entre ricos e pobres no Brasil. O próprio site de uns dos descendentes da família, o Deputado Bonifácio de Andrada, informa que ele

é descendente direto do Patriarca José Bonifácio de Andrada e Silva e, ainda bisneto do Conselheiro Lafayette Rodrigues Pereira, sobrinho neto do Presidente Antônio Carlos, representando a 5ª Geração de Parlamentares Brasileiros da Família Andrada, que de pai para filho servem o Parlamento Nacional desde 1821, com a interrupção apenas de 8 anos no século passado. O seu pai e seu avô, ambos também com o nome José Bonifácio, exerceram a liderança na Câmara na década 1920 e 1970, tendo o seu pai, mais conhecido como Zezinho Bonifácio, presidido aquela Casa. (TORRES, 2017, s.p).

O motivo de essas famílias se perpetuarem no poder são as influências econômica e política, herdadas de forma antidemocrática nos tempos do Império. Essa

força, consolidada ao longo de séculos, faz com que a maioria da classe política não esteja interessada em encurtar essa distância entre as classes sociais no Brasil. Uma demonstração dessa aberração é que o próprio Deputado Bonifácio de Andrada apresentou um projeto de lei (posteriormente retirado pelo autor) que estabelecia que mulheres com licença médica maior que 15 dias deveriam ser substituídas por suas filhas (TORRES, 2017).

Tendo em vista essa triste, infeliz — mas calculadamente orquestrada pela elite rica — situação, faz-se necessário pensar em soluções. É o que faremos a seguir.

Uma delas é o aperfeiçoamento de programas sociais, como o de renda mínima. Auxílios como esse, estando em vigor, permitiriam às famílias mais carentes ter a garantia de comida na mesa. Assim como daria a algumas pessoas a oportunidade de investir em coisas novas, buscar novos rumos sem ter medo de algo dar errado. “Ter uma renda básica impediria que essa parcela da população ficasse desamparada e pudesse se requalificar ou empreender” (SÔNEGO; CALDAS, 2017, s.p.). Mark Zuckerberg, fundador do Facebook, também defende tal medida, para ele: “os Estados devem garantir uma renda mínima a seus cidadãos, independentemente de classe socioeconômica, para que eles deem conta de despesas básicas como alimentação, moradia e saúde” (*apud* SÔNEGO; CALDAS, 2017, s.p.). Para Martin Ford, futurologista e autor do best-seller *Rise of the Robots: Technology and the Threat of a Jobless Future* (“Ascensão dos robôs: Tecnologia e a ameaça de um futuro sem emprego”), essa atitude de Zuckerberg é a mesma de “um grupo de lideranças do Vale do Silício que vêm ampliando a visibilidade de um movimento internacional em favor da renda básica universal, organizado em rede desde meados dos anos 80” (*apud* SÔNEGO; CALDAS, 2017, s.p.).

A proximidade com a tecnologia possibilita ter uma visão do futuro no qual as máquinas irão substituir as pessoas, que ficarão sem possibilidade de se reinserir no mercado de trabalho. A renda mínima seria uma forma de enfrentar essa realidade. A defesa da renda mínima não é tão recente quanto se imagina. No final do século XVIII, já era defendida por Thomas Paine, economista britânico e um dos fundadores dos EUA, e foi defendida por economistas e políticos durante os séculos XIX e XX. Hoje, temos uma corrente econômica, da qual fazem parte o americano Joseph Stiglitz e o francês Thomas Piketty, economistas de renome, que defende que o Estado deva destinar uma quantia para cada cidadão, seja ele empregado ou desempregado, e que essa medida impulsionaria a economia como constatado em algumas experiências em cidades do Canadá, dos Estados Unidos, da Europa etc.. Segundo um estudo publicado em 2011 por Evelyn L. Forget, professora de Economia da Universidade de Manitoba (Canadá), “o pagamento de uma renda básica a todos os cidadãos de Dauphin, durante o experimento conduzido na década de 70, reduziu a pobreza e amenizou vários outros problemas socioeconômicos” (BBC BRASIL, 2017, s.p.).

No caso brasileiro, existe uma lei, aprovada em 2004, que até o momento carece de regulamentação. A lei estabelece que o Estado deva prover uma renda mínima a todos os brasileiros e residentes há pelo menos cinco anos no Brasil, suficiente para atender os mínimos gastos com alimentação, educação e saúde (BBC BRASIL, 2017). A necessidade de normatização desse tipo de programa é urgente, para que o ganho mínimo mensal consiga suprir as despesas de um trabalhador e sua família com

alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência (o salário mínimo ideal para o mês de agosto de 2017 é R\$3.744,83 (DIEESE)). Contudo, se essas políticas de renda mínima, como o Bolsa Família ou valorização do salário mínimo, não forem implantados em conjunto com uma profunda reforma tributária, a desigualdade no país tende a aumentar. As pesquisas mostram que houve um progresso na distribuição de renda para as camadas mais inferiores, com a valorização do salário mínimo e com programas sociais, mas essa conta não foi paga pelos ricos, e sim pela classe média, o que só fez com que a desigualdade aumentasse (BALTHAZAR, 2017). Enquanto não houver uma política tributária mais justa e progressiva (quem ganha mais paga mais), o que acontecerá é um achatamento da classe média e aumento da desigualdade, quando o melhor, para o crescimento econômico do país, seria elevar a população das classes menos favorecidas aos próximos níveis sociais.

A tributação (ou os impostos), no Brasil, como já foi dito, é em grande parte em cima do consumo e, dessa forma, atinge as classes menos favorecidas de forma injusta. Há a urgente necessidade de rever toda essa política tributária e ter a coragem de impor aos ricos taxas mais condizentes com os seus ganhos. Não tem como o país se desenvolver sem fazer essa reforma e mudar a forma de taxar capital e herança, além de definir um imposto mais justo sobre o consumo. Existe uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que propõe uma reforma tributária. Ela está tramitando no congresso e é um ponto de partida, mas existem as leis complementares que serão oriundas desse processo e que vão definir as alíquotas. No caso de investimentos, herança e sobre o consumo, em que há a maior disparidade entre o Brasil e a média mundial, se requer uma atenção especial, da população, para pressionar os políticos a trabalharem em prol da diminuição da desigualdade e de uma forma mais justa de submeter essas taxas à população.

Além dessas medidas para suprir as necessidades básicas de cada cidadão e prover uma agenda tributária mais justa, é de suma importância o incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural, científico, e dar oportunidade igual a todos, com a finalidade de desenvolver o país e prover uma diminuição desse contraste entre ricos e pobres no Brasil. Uma das ferramentas que vinha sendo utilizada recentemente e que foi extinta pelo governo atual é o Ciência Sem Fronteiras, o programa necessitava de alguns ajustes, mas já estava apresentando resultados: “Dentre os bolsistas, 20% ingressaram em cursos de mestrado ou doutorado ao concluir a graduação, enquanto o índice geral é de apenas 5%” (GUIMARÃES, 2017, s.p.). Dos beneficiados, 25% eram de famílias com renda mensal de até três salários mínimos e 90% dos bolsistas eram de universidades públicas (GUIMARÃES, 2017).

Para que se consiga exigir medidas que visem valorizar e gerar oportunidades para as classes menos favorecidas, é importante cobrar do Estado e do seu candidato eleito as promessas de campanha, seja no legislativo, seja no executivo, ou seja, se inteirar e participar da política do país. Essa atitude ativa define o que se chama de Democracia Participativa. O exercício desse tipo de democracia possui instrumentos para tal, como o Orçamento Participativo: “nele, a população decide as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados a cada ano, com os recursos do orçamento da prefeitura” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2015, s.p.). Essa

medida foi implantada na cidade de Porto Alegre em 1989, pelo PT, e daí a prática se espalhou por cerca de 350 prefeituras (CALDEIRA, 2014). O site da prefeitura de Porto Alegre explica como funciona esse sistema na cidade:

inicia-se com as reuniões preparatórias, quando a Prefeitura presta contas do exercício passado, apresenta o Plano de Investimentos e Serviços (PIS) para o ano seguinte. As secretarias municipais e autarquias acompanham estas reuniões, prestando esclarecimentos sobre os critérios que norteiam o processo e a viabilidade das demandas. Nas Assembléias Regionais e Temáticas, que se realizam de abril a maio, nas 17 Regiões e seis Temáticas do OP, a população elege as prioridades para o município, seus conselheiros, e define o número de delegados da cidade para os seus respectivos fóruns regionais e grupos de discussões temáticas. Os Fóruns de Delegados são responsáveis pela definição, por ordem de importância, das obras e serviços que serão discutidas no período de maio a julho e pela análise e aprovação do Plano de Investimentos e Serviços da sua Região ou Temática. (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, s.d., s.p.).

O estudo *Improving Social Well-Being Through New Democratic Institutions* (“Melhorando o Bem-Estar Social por meio de Novas Instituições Democráticas”), dos cientistas políticos americanos Michael Touchton e Brian Wampler, constata que as cidades com o programa de Orçamento Participativo investem mais em saúde e saneamento, além de se destacarem em outros indicadores sociais (CALDEIRA, 2014). “Os pesquisadores analisaram os dados de 253 municípios com mais de 100 mil habitantes. Nos locais onde vigora o OP por quatro anos, observou-se redução 11% maior na mortalidade infantil, em comparação com cidades sem o instituto.” (CALDEIRA, 2014, s.p.).

Além deste, a Iniciativa Popular possibilita que a população leve, à Câmara dos Deputados, projetos de lei gerados pelo povo. “A apresentação de projetos desse tipo está prevista desde a Constituição Federal, de 1988. Em 1998, foi aprovada uma lei regulamentando os critérios para a sua apresentação” (CALGARO, 2017, s.p.). As exigências para a apresentação de um projeto de lei por Iniciativa Popular dizem respeito a um número mínimo de eleitores assinantes, distribuídos em, no mínimo, cinco estados federativos.

A iniciativa popular pode ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles’ (art. 61, § 2º, CF). Atendida a exigência constitucional, o projeto deve ser protocolizado junto à Secretaria-Geral da Mesa, obedecendo ao disposto no art. 252 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, s.d., s.p.).

Um dos projetos de Iniciativa Popular aceitos pela Câmara foi o da Lei da Ficha Limpa (CALGARO, 2017), que impede que um político que teve seu mandato cassado ou que tenha sido condenado judicialmente seja elegível em um período de oito anos. Atualmente, duas propostas de autoria popular tramitam na Câmara dos Deputados:

uma delas altera dispositivos do Código Penal [...]. Atualmente, aguarda parecer em uma comissão especial. A segunda proposta destina 10% da receita corrente bruta da União ao Sistema Único de Saúde (SUS). Está parada na CCJ [Comissão de Constituição e Justiça], onde aguarda parecer (CALGARO, 2017, s.p.).

Isso mostra a força popular no avanço da nossa situação política. É necessária uma aplicação em maior escala de recursos como esses para que se tenha a verdadeira noção do que pode ser alterado no mundo político em benefício do povo. Existe uma necessidade urgente de mobilização popular. Virar a página do Brasil desigual e desenhar um futuro mais justo não é tarefa fácil, mas é necessário fazê-la. Como dizem Cortella e Ribeiro (2010), é preciso fazer política para não ser idiota. Sem assumir essa responsabilidade, somos só mais um “condômino” que reclama do valor do condomínio e da sujeira espalhada pelos playgrounds, mas não participa, não discute, não exige, não faz. Calados e inativos, somos o que a elite quer de nós: impotência ao quadrado que eleva ao cubo a riqueza de quem já tem.

Referências

ALVARENGA, Bianca. O fim da farra no Ciência sem Fronteiras. *Veja*, São Paulo, 8 abr. 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/economia/o-fim-da-farra-no-ciencia-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 29 ago. 2017. Online, não paginado.

BALTHAZAR, Ricardo. Brasil não cresce se não reduzir sua desigualdade, diz Thomas Piketty. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/09/1922435-brasil-nao-cresce-se-nao-reduzir-sua-desigualdade-diz-thomas-piketty.shtml>>. Acesso em: 29 set. 2017. Online, não paginado.

BARROS FILHO, Clóvis de; CORTELLA, Mario Sergio. *Ética e Vergonha na Cara!*. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2014. 70 p.

BBC BRASIL. Por que milhares de pessoas receberão salários sem trabalhar em 2017. *Portal BBC Brasil*, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38489876>>. Acesso em: 12 out. 2017. Online, não paginado.

CALDEIRA, João Paulo. Os exemplos de democracia participativa direta. *Jornal GGN*, 3 jun. 2014. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/os-exemplos-de-democracia-participativa-direta>>. Acesso em: 15 out. 2017. Online, não paginado.

CALGARO, Fernanda. Em quase 30 anos, Congresso aprovou 4 projetos de iniciativa popular. *G1*, Brasília, 15 mar. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/em-quase-30-anos-congresso-aprovou-4-projetos-de-iniciativa-popular.ghtml>>. Acesso em: 15 out. 2017. Online, não paginado.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Sua proposta pode virar lei*. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/participacao/sugira-um-projeto>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CHENG, Tsing Fan: *Watching TV*, acrylic on canvas 36" 92 cm x 48" 122 cm, 1990, Tsing Fan Cheng em: T.F. Chen Cultural Center Tsin Fan Cheng.

CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. *Política Para Não Ser Idiota*. São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2010. 112 p.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salário mínimo nominal e necessário. Disponível em:
<<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 29 set 2017.

DRUMMOND, Carlos. Brasil, o paraíso dos ricos. *Carta Capital*, n. 915, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/915/brasil-o-paraiso-dos-ricos>>. Acesso em: 25 ago. 2016. Online, não paginado.

GOGH, V. v. *De aardappeleters*. 1885. 1 original de arte, tinta a óleo, 82 cm x 114 cm. Museu Van Gogh. Disponível em:
<<https://vangoghmuseum.nl/nl/collectie/s0005V1962>>. Acesso em: 25 set. 2017.

GUIMARÃES, José. Fim do Ciência sem Fronteiras é um golpe para estudantes mais vulneráveis. *Brasil 247*, São Paulo, 5 abr. 2017. Disponível em:
<<https://www.brasil247.com/pt/colunistas/joseguimaraes/288860/Fim-do-Ci%C3%Aancia-sem-Fronteiras-%C3%A9-um-golpe-para-estudantes-mais-vulner%C3%A1veis.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2017. Online, não paginado.

MARTINS, Miguel. “Não discutir impostos sobre riqueza é loucura”. *Carta Capital*, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/thomas-piketty-nao-discutir-impostos-sobre-riqueza-no-brasil-e-loucura-7525.html>>. Acesso em: 25 ago. 2016. Online, não paginado.

MEDEIROS, E. Maioria Sem Nenhum. Intérprete: Elton Medeiros. In: PAULINHO DA VIOLA & ELTON MEDEIROS. *Paulinho da Viola & Elton Medeiros - Samba na Madrugada*. Rio de Janeiro: Kuarup, p2015. 1CD. Faixa 2. Disponível em:
<<http://livraria.folha.com.br/cds/samba-pagode/paulinho-viola-elton-medeiros-samba-madrugada-cd-1316384.html>>. Acesso em: 21 set. 2017.

MELO, Débora. “Aumento da desigualdade é sintoma de que algo está errado”. *Carta Capital*, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-esquerda-fracassou-no-combate-a-desigualdade>>. Acesso em: 25 ago. 2016. Online, não paginado.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. *O que é orçamento participativo?*. 22 maio 2015. Disponível em:

<<http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/elaboracao-e-execucao-do-orcamento/o-que-e-orcamento-participativo>>. Acesso em: 15 out. 2017.

PORTINARI, C. *Retirantes (Série Retirantes)*. 1944. 1 original de arte, óleo sobre tela, 192 cm x 181 cm. MASP (Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand). Disponível em: <http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=438>. Acesso em: 25 set. 2017.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Funcionamento Geral*. Disponível em:

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p_secao=15>. Acesso em: 15 out. 2017.

ROSSI, Marina. Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre. *El País*, 25 set. 2017. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html>. Acesso em: 10 out. 2017. Online, não paginado.

SCRIVANO, Roberta. Imposto da cesta básica no país supera valor de EUA e Japão. *O Globo*, São Paulo, 19 nov. 2012. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/economia/imposto-da-cesta-basica-no-pais-supera-valor-de-eua-japao-6776184>>. Acesso em: 26 set. 2017. Online, não paginado.

SÔNEGO, Dubes; CALDAS, Edson. Bilionários do setor de tecnologia embarcam no movimento da renda básica universal. *Época NEGÓCIOS*, São Paulo, 20 jul. 2017.

Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/noticia/2017/07/bilionarios-do-setor-de-tecnologia-embarcam-no-movimento-da-renda-basica-universal.html>>.

Acesso em: 06 out. 2017. Online, não paginado.

TORRES, Diego. De Dom Pedro I a Temer: os Andradas na política nacional. *Portal do Terra*, out. 2017. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/de-dom-pedro-i-a-michel-temer-o-protagonismo-dos-andradas-na-politica-nacional,bbc0fe14df677c7b60c69e23a3c1809dwekcqm4q.html>>.

Acesso em: 06 out. 2017. Online, não paginado.

Educação e escolarização: dois polos distintos e complementares da construção cultural do indivíduo

Educación y escolarización: dos polos distintos y complementarios de la construcción cultural del individuo

João Henrique Magalhães da Silva

Graduado em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH) do Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB), graduando em História pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Docência do Ensino Superior, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Atualmente é professor de filosofia no ensino médio na rede estadual de Minas Gerais.

E-mail: jhmspo@hotmail.com

Fabrcio da Silva Brandão

Graduado em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH) do Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB). Especialista em Docência do Ensino Superior, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM).

E-mail: fabriciobrandao2@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo apresentar os conceitos de educação e de escolarização, situando a família e a escola, cada qual com sua participação e função no processo educativo, sendo papel primordial da família realizar a transmissão de valores e o disciplinamento, pela imposição de limites, e da escola, por conseguinte, transmitir o conhecimento, por meio de conteúdos curriculares necessários para a formação do indivíduo. E, ainda, ressaltar a importância da parceria escola-família no processo de transmissão da cultura, se ajudando mutuamente, ao invés de ficarem se culpando pelo fracasso dos filhos-alunos.

Palavras-chave: Educação. Escolarização. Escola. Família.

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo presentar los conceptos de educación y escolarización, situando a la familia ya la escuela, cada cual con su participación y función en el proceso educativo. Es papel primordial de la familia realizar la transmisión de valores y el disciplinamiento, por la imposición de límites, y de la escuela, en seguida, transmitir el conocimiento por medio de contenidos curriculares necesarios a la formación del individuo. Además, resaltar la importancia de la asociación escuela-familia en el proceso de transmisión de la cultura, ayudándose mutuamente en lugar de quedarse culpando por el fracaso de los hijos-alumnos.

Palabras-clave: Educación. Escolarización. Escuela. Familia.

1 Introdução

O ato de educar está passando por um processo de inversão de valores e responsabilidades. Na sociedade contemporânea, seja pelos afazeres de casa, seja pelo trabalho externo, cada vez menos os pais têm tempo para ficar com os filhos e educá-los, deixando isso a cargo de avós, babás ou até mesmo da mídia, em que crianças passam muito tempo em contato com a televisão e a tecnologia, muitas vezes sem o controle do conteúdo assistido ou acessado.

E, ainda, pais que não conseguem impor limites aos filhos e transmitir valores a eles delegam à escola e aos educadores essa função e enxergam o período em que os filhos passam na escola como um tempo de descanso, como se os filhos representassem um peso para eles, e enxergam as férias escolares como um fardo, pois são obrigados a passarem mais tempo ao lado de filhos indisciplinados e mal-educados.

Esta pesquisa objetiva, primeiramente, realizar a diferenciação dos conceitos educação e escolarização, em que o primeiro refere-se aos valores que devem ser aprendidos em casa, no seio familiar, e o segundo refere-se ao conhecimento e letramento do indivíduo, assimilando conteúdos para aplicá-los de forma refletida.

Com isso, posteriormente, demonstrar que a educação é responsabilidade da família, pela qual o indivíduo deve receber os primeiros ensinamentos. E a escola é responsável por transmitir o conhecimento a uma criança, que já deve chegar ao ambiente escolar previamente educada, não que a escola também não seja responsável pela educação, mas é em nível secundário.

Por conseguinte, é importante ressaltar a necessidade de uma parceria escola-família, em um processo dialético de colaboração, em que nenhuma das partes pode se omitir de suas funções e obrigações, para que os processos educativos e de escolarização sejam eficazes, sendo capazes de lapidar indivíduos para que estes saibam conviver em sociedade e aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em sua vida.

2 Revisão da literatura

Desde a Antiguidade, a educação dos mais jovens era objeto de atenção, principalmente dentro do grupo familiar. Segundo Cambi (1999), a família, em todas as sociedades, é a primeira responsável pela socialização do indivíduo, e é onde esse indivíduo aprende a reconhecer a si, construindo sua identidade e aos outros, reconhecendo-se como pertencente ao grupo, aprende a comunicar e a falar e, depois, aprende comportamentos, regras, sistemas de valores, concepções do mundo, de acordo com a cultura na qual está inserido.

Pode-se dizer que a família é a primeira instituição que exerce uma função reguladora da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo, agindo sobre ele através de uma grande influência de cunho ideológico, ou seja, por meio da autoridade familiar se transmitem os costumes e hábitos necessários para que o sujeito seja inserido de forma satisfatória no grupo social ao qual ele pertence.

Esse era também o papel da família na Antiguidade, na qual se caracterizava ora como família patriarcal, ampliada, coincidente com a *gens* ou *genas* (estirpe), como a definiram os latinos e os gregos, ora como relação pais-filhos, mas sempre segundo um modelo autoritário que vê o pai quase como um *deus ex machina* da vida familiar. É da união das famílias, portanto, que nasce a comunidade social que dará vida à própria pólis (CAMBI, 1999, p. 80).

Depois, segundo Brandão (2007), quando a sociedade separa e, aos poucos, estabelece uma divisão social do trabalho, fazendo a distinção do que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe, é quando, entre as categorias de especialidades sociais, surgindo as de saber e de ensinar a saber. Esse é o começo do momento em que a educação vira o ensino, surge então a pedagogia, que converte a aldeia à escola, há uma mudança de referencial, pois os ensinamentos, que antes eram responsabilidade do grupo tribal, são transferidos para a figura do educador.

Na atualidade, tem se destacado muito a discussão acerca do que é papel da família e o que é função da escola no que se refere à educação e escolarização. Assim sendo, antes de se desenvolver o estudo propriamente dito, adiante serão apresentadas contribuições de alguns autores, que dizem respeito ao tema proposto nesta pesquisa.

2.1 *Inger Enkvist: as socializações primária e secundária*

De acordo com Enkvist (2014), a família é responsável pela socialização primária da criança, no caso deste estudo, representa a educação, que se refere aos cuidados com o corpo e a interação e o relacionamento com o mundo através da linguagem. Isso se torna a preparação para a socialização secundária, que diz respeito à educação escolar, ou seja, à escolarização. Portanto, tanto a família quanto a escola são responsáveis pela transmissão cultural.

As instituições de ensino estão passando por um momento turbulento, pois a primeira socialização, que é missão da família, não está se realizando de forma satisfatória, cabendo à escola se desdobrar para realizar as duas socializações.

Segundo o autor, é responsabilidade da família disciplinar os filhos, pois “a disciplina é a base do futuro equilíbrio mental do jovem porque pré-dispõe para a responsabilidade. Os bons costumes, além disso, estão relacionados com a aceitação de limites; um jovem que não entende o conceito de limite se torna insolente e insuportável” (ENKVIST, 2014, p. 16).

Isso é possível quando se ignoram as más condutas e se elogiam os bons costumes. Os pais devem ter o controle sobre seus filhos, pois se estes crescem com plena liberdade de fazerem o que quiserem, sem limites e sem o reconhecimento da autoridade dos pais, é um malefício para a educação quando os filhos têm domínio sobre seus educadores.

No que concerne à escolarização, Enkvist (2014, p. 30) diz que sua meta “é que a criança se transforme em um adulto maduro, racional, culto e responsável”. E segundo o autor, para que o professor exerça sua função com credibilidade, é preciso que ele tenha conhecimento suficiente para exercer tal função, para que ele não seja inferiorizado e ridicularizado perante os alunos.

E ainda ressalta que “o professor possui o posto que desempenha por encargo da sociedade. Não é o empregado dos pais nem o escravo dos alunos” (ENKVIST, 2014, p. 30). E se a sociedade retira a confiança na figura do professor, terá o cumprimento de sua função como educador comprometido, porque lhe faltará autoridade para o exercício de sua atividade.

Então, para que o processo educativo seja eficaz, é preciso que os pais cumpram sua função de educar, impondo limites aos filhos, e que a escola tenha o respaldo da sociedade em sua autoridade de ensinar e transmitir cultura.

2.2 Fernando Savater: o eclipse da família e a sobrecarga sobre a escola

As crianças, principalmente nos anos iniciais, passam muito mais tempo fora da escola do que dentro dela. Antes então de ter contato com os professores, elas experimentam, de forma abundante, a influência educativa do ambiente familiar e do meio social em que vivem. E esse contato será decisivo para a educação primária, também chamada de socialização primária. A socialização secundária, depois, fica a cargo da escola, de grupos de amigos e do ambiente de trabalho.

Na família a criança aprende - ou deveria aprender - atitudes tão fundamentais como falar, hábitos de higiene, se vestir, obedecer aos maiores, proteger aos mais pequenos (ou seja, conviver com pessoas de diferentes idades), compartilhar alimentos e outros dons com os que a rodeiam, participar em brincadeiras coletivas respeitando as regras, rezar (se a família é religiosa), distinguir o que é bom e o que é ruim segundo as normas da comunidade em que estão inseridas, etc. (SAVATER, 1997, p. 26).

Se a primeira socialização ocorre de maneira satisfatória, a segunda ocorrerá de forma muito mais frutuosa, pois, de acordo com Savater (1997), terá uma base sólida para sustentar os ensinamentos, do contrário, professores e amigos despenderiam muito tempo para polir e civilizar, ou seja, para tornar o indivíduo apto para o convívio social. Mas, atualmente, “este protagonismo para o bem ou para o mal da família na socialização primária dos indivíduos atravessa um indubitável eclipse na maioria dos países, o que constitui um sério problema para a escola e para os professores” (SAVATER, 1997, p. 27).

As crianças devem ser educadas para serem adultas, e não para continuarem a ser crianças. São educados para que cresçam e se tornem pessoas melhores, e não para que não cresçam, pois, bem ou mal, vão crescer de qualquer modo. Se os pais não exercem sua autoridade amorosa sobre seus filhos, ajudando-os a crescer, preparando-os para se tornarem adultos, as instituições (escolas ou outras) que vão ser obrigadas a mostrar-lhes a realidade, sem amorosidade, talvez até pela imposição ou pela força.

Portanto, na concepção de Savater (1997), a tarefa da escola é complicada por dois motivos. Primeiro, por ter de encarregar-se de muitos elementos da formação básica referentes à consciência social e moral das crianças que antes era responsabilidade da família, a chamada socialização primária. E depois ainda tem que suscitar o princípio de realidade, que é necessário para que concordem em submeter-se

ao esforço em aprender um conteúdo que é anterior ao próprio ensino, mas devem administrar junto com os conteúdos secundários da educação, que é a socialização secundária.

2.3 Içami Tiba: os limites são necessários

Para Içami Tiba, psiquiatra, psicodramatista, conferencista e psicoterapeuta de jovens e famílias, os filhos necessitam de limites, há que se ter um equilíbrio entre proteção e cobrança. A superproteção, em que, segundo Tiba (2002), tudo que o filho faz é maravilhoso, e ele é a melhor criança do mundo, e os errados são sempre os outros, é muito prejudicial, porque “criança se aproveita. Sente-se liberada para cometer uma grande delinquência, porque depois é só agradar um pouco a mãe e nada acontece. Todo delinquente só vai em frente porque encontra o terreno livre” (TIBA, 2002, p. 40). Então, se a criança tem um comportamento inadequado e não se faz uma correção, ela se sentirá à vontade e livre para realizar determinada ação novamente.

E também a cobrança excessiva, que só reconhece nos filhos os aspectos negativos de suas ações, também não ajuda. “As crianças precisam ser protegidas e cobradas de acordo com suas necessidades e capacidades. Protegidas nas situações em que elas não conseguem se defender e cobradas naquilo que estão aptas a fazer” (TIBA, 2002, p. 39). Não se pode dizer sempre sim, para não se criar um indivíduo indisciplinado.

Educar não é uma tarefa fácil, pois é necessário ter tempo para escutar o filho antes de formar uma opinião, tempo é algo que se encontra escasso. É preciso ser também um bom observador para saber em quais momentos os filhos necessitam de ajuda, pois nem sempre eles falam de suas necessidades.

É preciso ter sempre uma relação dialógica com o filho, para identificar onde ele falhou e, assim, poder orientá-lo para que possa aprender com o erro e não volte a repeti-lo, ensinando a assumir as consequências de seus erros, ao invés de simplesmente castigá-lo. É preciso não assumir a responsabilidade pela resolução de todos os problemas dos filhos, mas ajudá-los a buscar uma solução, sendo responsáveis pelos seus atos.

De acordo com Tiba (1996), na teoria, a família seria responsável pela formação do indivíduo, e a escola, por conseguinte, responsável por sua informação. A escola nunca deveria substituir os pais na responsabilidade pela educação de sua prole, pois os filhos são para sempre filhos, e os alunos ficam apenas parte do tempo ligados às instituições de ensino que frequentam.

A escola seria responsável por transmitir o conhecimento e, para que se tenha um bom rendimento escolar, é preciso disciplina dos professores, que também devem obedecer a normas, e não trabalhar da forma que bem entendem, pois ali representam a instituição, e não sua individualidade com suas vontades próprias.

O aluno também precisa ser disciplinado, daí a importância de já estar consciente da aceitação de limites e normas, algo que já deve ter aprendido em casa. Da mesma forma que na família, o estudante não pode ser superprotegido, pois um professor que trabalha numa instituição que sempre protege o aluno, o cliente, independentemente do fato de este estar certo ou errado, o profissional não vai ter o

respaldo da instituição quando precisa, nem credibilidade junto aos alunos. Portanto, limites e disciplina começam a ser aprendidos em casa e são aperfeiçoados na escola.

2.4 Educação e escolarização: duas responsabilidades distintas e complementares

Primeiramente, é mister estabelecer os conceitos educação e escolarização. Para Brandão (2007), não é possível ao ser humano não se submeter à educação, que, em sua maior parte, ocorre nas relações sociais, primeiramente no seio familiar, depois no convívio com os integrantes do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Em qualquer lugar onde não há escolas, pode haver educação, em todas as partes há a transmissão de cultura e valores inerentes a essa cultura de uma geração à outra, o indivíduo se torna apto à convivência e se torna um integrante do grupo quando recebe o ensinamento dos mais experientes. Não que na escola também não haja educação, mas talvez seja o lugar em que ela ocorra em menor proporção.

Já a escolarização se refere a uma “ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo” (PCN’S/MEC, 1997, vol. 1, p. 45). De acordo com Pereira (2009), a escolarização deve corroborar para que sejam suscitados sujeitos-autores-atores, ou seja, indivíduos que sejam capazes de atuar de forma autônoma, criativa, crítica, com responsabilidade, na sua vida individual e também na coletiva.

2.4.1 A família: instituição responsável pela educação

Nos séculos XX-XXI, vêm ocorrendo diversas transformações no âmbito sociológico, com relação aos papéis desempenhados dentro da sociedade e da instituição familiar. Já não há um único modelo de família, aquele em que há a presença de um pai, referência como provedor da casa; e a mãe, responsável pelos afazeres de casa e pelo cuidado com os filhos. Esse já não é o único modelo de família existente, se é que se pode dizer que exista um “modelo” de família, e essa não é a preocupação deste estudo. O importante é ressaltar aqui quais são as mudanças que ocorreram na sociedade e que alteraram as relações pais-filhos e dos pais com a responsabilidade pela educação de seus filhos.

O grupo familiar sofreu diversas modificações que o fizeram adquirir algumas características marcantes, tais como: controle da natalidade e métodos contraceptivos; aumento da expectativa de vida; número de componentes diminuiu, tanto em número de filhos, como também, em número de adultos; inserção da mulher no mercado de trabalho e alteração do papel doméstico atribuído só à mulher; ruptura da dinâmica tradicional provedor/homem e dona de casa/mulher; aceitação da dissolução do vínculo conjugal; busca da igualdade entre os sexos nas relações sociais (PEREZ, 2012, p. 13).

Todas essas alterações no panorama familiar, seguidas de uma excessiva ocupação por causa do trabalho, cada vez mais o contato dos adultos responsáveis pelas famílias com os filhos vem sendo reduzido. Segundo Cortella (2014), isso pode

ser agravado pela falta de paciência. E isso influencia diretamente na relação dos responsáveis por essas famílias com a educação dos filhos, pois estes esperam que, além de transmitir conteúdos, a escola também eduque seus filhos.

As sociedades ocidentais contemporâneas transferiram, pouco a pouco, os cuidados com as crianças das famílias para as escolas; a formação e informação cognitiva, moral, sexual, religiosa, cívica, etc., passou a ser entendida como uma tarefa essencial do espaço escolar, em substituição a uma convivência familiar cada vez mais restrita em qualidade e quantidade (CORTELLA, 2006, p. 47).

O que se nota é que cada vez menos as famílias têm tempo para *con-viver* com seus filhos, ou seja, participam de forma insatisfatória, quantitativa e qualitativamente, do processo educacional da prole. De acordo com Perez (2012), muitos pais não têm segurança ou se sentem incapacitados para educar seus filhos e acabam delegando à escola a função de aperfeiçoar a formação do educando. Enquanto isso, muitas vezes, o papel da família fica restrito apenas em garantir a frequência.

Outro problema é que, em muitos casos, a família já não representa mais uma referência para a formação valorativa de sua prole, sendo assim, ela deixa de cumprir sua função principal, que é a socialização primária. E, muitas vezes, coloca a perder também a socialização secundária, pois o que o educando aprende no ambiente escolar se torna ineficaz, quando, ao voltar a sua posição de filho, dentro da instituição familiar, o esforço da escola em garantir o mínimo de uma educação valorativa e ética é posto a perder em um ambiente onde não se positiva a educação recebida no ambiente escolar.

2.4.2 A escola: instituição responsável pela escolarização

O papel fundamental da escola é a escolarização, é transmitir conteúdos e fazer com que os alunos saibam conectar os ensinamentos com a sua realidade, sendo que a função dos estudos é estimular a dimensão cognitiva do indivíduo, que tem como componentes objetos do conhecimento, da memória, do pensamento abstrato, dos processos mentais e da capacidade, para se exercer um julgamento sobre determinada situação, estabelecer conexões de ideias.

Cada conhecimento adquirido ajuda na construção da relação do sujeito consigo mesmo e com os outros e com o mundo, até modificando, se necessário, a visão da realidade. Segundo Tiba (1996), um novo exercício intelectual enriquece o pensamento abstrato. E a cada informação adquirida, a memória é enriquecida, possibilitando o aperfeiçoamento do raciocínio. Tudo isso é possível por meio dos estudos, com o auxílio da instituição escolar.

Segundo Freire (2007), ensinar não é a simples transferência de conhecimento, mas, ao abordar os conteúdos de um currículo escolar, tem-se a obrigatoriedade também de criar as possibilidades para que ocorra uma produção própria de conhecimento. É preciso ensinar a se construir e elaborar conhecimento, e não simplesmente transferi-lo de forma mecânica.

Portanto, além de transmitir conteúdos, a escola deve incentivar para que os alunos pensem de forma reflexiva, o que, de acordo com Dewey (1979), ocorre quando há um estado de dúvida, de onde parte o pensamento, depois por meio de uma busca por materiais que possibilite uma investigação que extirpe a dúvida. É preciso, então, sair de uma educação bancária que consiste apenas na recepção de informações, sem diálogo com o mestre e sem uma análise crítica das informações, para a utilização do pensamento de forma consciente.

O pensamento é o que nos torna capazes para conduzir nossas ações com previsibilidade, tornando-nos competentes para planejar e alcançar objetivos de forma consciente. Nos capacita para atuar de forma deliberada e intencional, de acordo com a finalidade, para conseguir atingir objetivos ou conquistar o domínio daquilo que ainda está por vir, ou seja, de poder enxergar aquilo que está adiante, de forma refletida, é a capacidade de antecipar as consequências de nossas ideias e ações (LOPES; SILVA, 2016, p. 290).

Não que a escola só tenha a missão de transmitir conteúdos. Ela também exerce função de educar, mas se trata de uma educação problematizadora, que tem como função interpretar a realidade, conhecer os problemas relativos a essa realidade e possibilitar ao aluno uma intervenção que o auxilie na resolução de possíveis problemas. Portanto, de acordo com essa concepção de educação, os conteúdos estudados não são limitados à mera transmissão de informações, em que os alunos são vistos simplesmente como seres passivos, que se preocupam em consultar o conteúdo transmitido apenas quando são exigidas avaliações para mensuração da memorização dos conteúdos. Mas devem levar o estudante a ser protagonista de seu processo educativo, que deve ocorrer sempre de maneira dialética e participativa e que o prepare para poder intervir no mundo, de forma ativa, e não seja um mero expectador da realidade.

2.4.3 A família e a escola: juntas em colaboração na formação dos filhos-alunos

O primeiro passo para a educação é fazer com que a criança sinta que faz parte de uma família, que dela recebe afeto e instruções básicas que a faz uma integrante do grupo social no qual está inserida. É importante ressaltar que a família não se restringe apenas aos laços de sangue, mas também aos laços afetivos. E é nessa família que o indivíduo experimentará os sentimentos de alegria, amor, tristeza, frustrações, e é no seio familiar, por meio do diálogo, que vai ocorrer a superação dos momentos negativos e o reforço das experiências positivas.

De acordo com Sadovnik, Ecco e Nogaro (2013), é impossível a escola viver sem a família e a família sem a escola. E, “se de um lado a família se preocupar com a transmissão de valores e princípios e a escola com o processo de construção do aprendizado e do desenvolvimento do ser, por suas características, ambas devem andar lado a lado” (SADOVNIK; ECCO; NOGARO, 2013, p. 85).

Não cabe mais o jogo de empurra-empurra entre família e escola, é preciso que ambas as instituições se ajudem, contribuindo mutuamente para a educação do filho-

aluno, sendo suporte uma para outra, cada uma não só assumindo seu papel no processo educativo, mas também se auxiliando para que ele ocorra de forma eficaz. “É sempre bom repetir que ninguém substitui os pais na tarefa de educar, de socializar, de ensinar o que é certo e o que é errado, de formar cidadãos éticos e de dar valores aos filhos” (ZAGURY, 2002, p. 85).

Porém, diante de alguns paradigmas existentes na atualidade, cada vez mais a escola e os professores assumem o papel de fazer a socialização primária, ensinando valores e tendo que impor limites, diante da incapacidade da família em fazê-los.

Por outro lado, a relação família-escola não pode se restringir à reunião de pais, que, muitas vezes, é tratada como uma obrigação, um peso, em que o foco, geralmente, está em relatar situações-problema envolvendo o filho-educando, em que a instituição escolar exige uma postura da família em fazer a correção do mesmo e, em contrapartida, a família enxerga nessas situações-problema um problema a ser resolvido pela escola. “Outras oportunidades de inter-relações são os contatos informais, principalmente, na entrada e na saída das crianças, com conteúdos relacionados ao controle da rotina e do comportamento infantil” (PEREZ, 2012, p. 17).

É preciso estabelecer relações conjuntas, em que as duas instituições, família e escola, se auxiliem na construção do processo educativo do filho-aluno. É necessário colocar o educando no centro do processo educativo, tornando-o o sujeito, e não mero objeto do sistema de ensino.

A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a criança. Além disso, a escola também exerce função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover a educação integral da criança (PEREZ, 2012, p. 16-17).

A instituição escolar deve envolver os familiares, levando-os a se interessar e participar do convívio escolar, mostrando-lhes a importância dessa participação. É preciso que as famílias estejam engajadas em ações da escola, onde ambas as instituições possam atuar na promoção da cidadania. Além disso, as famílias precisam conhecer como funciona a estrutura escolar, nos âmbitos político e pedagógico. Assim, os pais ou responsáveis podem compreender melhor a atuação da escola e também os problemas enfrentados pela mesma, em sua tarefa, que corresponde à escolarização.

E, por outro lado, para que a escola possa auxiliar a família na educação de seus filhos, é preciso que ela conheça a realidade na qual está inserida, não há como haver uma instituição escolar alheia ao ambiente social dos seus alunos e de suas famílias, compreendendo também as dificuldades enfrentadas por elas no cumprimento de sua função, que é responsabilidade da educação de seus filhos.

O importante é que família e escola se respeitem mutuamente, cada uma respeitando a função que lhe cabe, sem se desautorizarem, e mais que isso, não é culpabilizando uma a outra que os problemas da educação vão ser resolvidos, e sim buscando ações conjuntas no enfrentamento das dificuldades.

3 Considerações finais

As mudanças socioantropológicas ocorridas nos séculos XX-XXI foram muitas. As pessoas, independentemente do gênero, possuem direitos cada vez mais igualitários, desempenham funções parecidas e buscam uma boa colocação social, a partir de uma boa preparação para o mercado de trabalho, de uma formação acadêmica e da busca de uma construção de uma sólida carreira profissional. Fatores esses são almejados para se construir uma vida do ponto de vista, principalmente, econômico, confortável.

Todas essas preocupações, por muitas vezes, se tornam empecilho tanto para se construir relações sólidas, no que se refere a um grupo social, na possível construção de laços de amizade, quanto em se estabelecer também laços conjugais e, conseqüentemente, constituir uma família. Devido a essa rotina cada vez mais acelerada, aqueles que se dispõem a formar família têm cada vez menos tempo para cuidar da educação de seus filhos, deixando de ser referência valorativa para eles.

Muitas vezes, a criação e educação da prole é delegada a alguma instituição pública, como creches e escolas, ou a algum parente, como avós, ou ainda ficam sob responsabilidade de alguém que é pago para desempenhar essa função. Em alguns casos, a socialização primária fica prejudicada, pois, muitas vezes, a preocupação fica somente voltada para as necessidades básicas, esquecendo-se da formação ética, moral e valorativa.

Ou, ainda, é muito comum, em ambientes familiares, crianças que crescem com uma liberdade excessiva, muitas vezes com o aval de pais e responsáveis, até mesmo para diminuir a sensação de culpa pela ausência na vida dos filhos. As crianças crescem sem um referencial e, muitas vezes, não reconhecem ou aceitam a autoridade dos responsáveis sobre ela.

Cada vez mais as relações familiares são prejudicadas quantitativa e qualitativamente. Com isso, as crianças crescem sem aprender a necessidade de imposição de limites, de forma amorosa e fraterna, prejudicando a socialização secundária, onde a sociedade irá cobrar do indivíduo, tanto no relacionamento dentro de um grupo social quanto no mercado de trabalho, disciplina e comprometimento. Dentro da socialização secundária não há espaço para satisfação de caprichos e vontades.

E o pior é que gerações que foram criadas dentro de moldes afrouxados agora são responsáveis por criar filhos e têm grande possibilidade de repetir com eles os mesmos erros cometidos por seus pais e responsáveis, criando também filhos folgados, pois é mais difícil transmitir algo que não conheceram.

Por isso, cada vez mais, a socialização primária fica defasada, sobrecarregando a escola, que se vê obrigada a desempenhar duas funções, realizar as socializações primária e secundária, que correspondem, assim, às tarefas de educar e escolarizar. Talvez a escola seja o primeiro lugar onde a criança encontre alguém que lhe imponha limites, o que acarreta problemas de indisciplina e desrespeito à figura do professor.

A sobrecarga sofrida pela instituição escolar gera desgaste, porque a mesma, ao mesmo tempo em que é responsável por transmitir conhecimentos necessários, para que a criança, futuramente, tenha competências para exercer a cidadania, ou para a

preparação para o mercado de trabalho, tem que assumir o papel da família, transmitindo também valores e tentando educar o indivíduo para o bom convívio social e para o respeito coletivo.

Porém, essa última tarefa é feita, pela escola, de maneira ineficaz, pois passa menos tempo com as crianças, em turmas muitas vezes numerosas e heterogêneas, não podendo atender de forma exclusiva às necessidades de cada um.

Para que não haja sobrecarga de nenhuma das instituições, familiar e escolar, é preciso que ambas ajam em conjunto, buscando se conhecer e ajudar mutuamente, e jamais se omitindo de suas obrigações, pois o indivíduo é, ao mesmo tempo, filho e aluno, não é possível separar essas duas realidades.

Então, antes de se pensar em constituir uma família com filho, é preciso fazer uma reflexão, podendo até ter Vinícius de Moraes como ponto de partida: “Filhos, melhor não tê-los?”. Se não for para educar, ensinando valores e impondo limites de forma amorosa, é melhor, então, não seguir adiante nessa tarefa de formar uma prole, pois filhos não são bonecos, que podem ser guardados quando não se quer mais brincar, eles necessitam de afeto e carinho, e não somente de satisfazer suas necessidades materiais básicas.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Não nascemos prontos!*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *A escola passou a ser vista como um espaço de salvação*. Publicado em 17 de Maio de 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortella-a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espaco-de-salvacao,1168058>>. Acesso em: mar. 2016.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ENKVIST, Inger. *Repensar a educação*. São Caetano do Sul: Bunker, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

LOPES, José Ivan; SILVA, João Henrique Magalhães. O pensar reflexivo como objetivo do processo educativo na perspectiva de John Dewey. *Revista Opinião Filosófica*, Porto Alegre, v. 07, n. 01, p. 286-302, 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Vol.1. *Introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, Ana Maria. A educação escolarizada deve ensinar o homem a conhecer, fazer, viver juntos e ser. In: *IX EDUCERE (Congresso Nacional de Educação)*, PUCPR, 2009, p. 5624-5635.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 11-25, jan./jun. 2012.

SADOVNIK, S.; ECCO, I.; NOGARO, A. A interrelação família-escola na formação de filhos/alunos. *Revista Perspectiva*, Erechim. v.37, n.140, p. 83-92, dez. 2013.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1997.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

_____. *Quem ama, educa*. São Paulo: Gente. 2002.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem conflitos: parcerias com os pais*. Rio de Janeiro: Recorde, 2002.

A formação pedagógica e a docência jurídica: Estado da Arte

Pedagogical training and legal teaching: state of the art

Maria Aparecida de Almeida Araujo

Mestranda em Políticas Públicas-UFMA, Especialista em Enfermagem Psicossocial - Estácio, acadêmica de especialização em Metodologia do Ensino Superior-UFMA, graduada em Direito-FACAM e em Enfermagem- Estácio.

(<http://lattes.cnpq.br/0520606565545605>)

E-mail: ostsukaraujo@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar a produção científica acerca da formação pedagógica e a docência jurídica. Refere-se a um estudo de revisão integrativa, realizado no período de outubro a dezembro de 2017, nas bases de dados virtuais da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da pergunta norteadora, da seleção dos artigos, da definição de critérios de inclusão, da interpretação e da apresentação dos dados. Destaca-se que a formação pedagógica e a docência jurídica perpassam o campo da suposição de que quem sabe, sabe ensinar, estende-se na vida acadêmica até os dias atuais, passando pela negativa do conhecimento metodológico para qualificar o conteúdo ministrado. A pesquisa permitiu constatar que a formação pedagógica dos docentes dos cursos jurídicos, em especial nas instituições públicas dos cursos jurídicos, não é específica e utiliza, em grande parte, a mera transmissão dos conteúdos que aprenderam enquanto acadêmicos.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Docência jurídica. Direito. Metodologia.

Abstract: This study aims to analyze the scientific production of pedagogical training and the legal teaching. It refers to an integrative review study, carried out between October and December 2017, in the Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) and Coordination databases (CAPES), based on the guiding question, the selection of articles, and the definition of criteria for inclusion, interpretation and presentation of data. It should be emphasized that pedagogical training and legal teaching permeate the field of assumption that the one who knows, knows how to teach, extends in academic life up to the present day, passing through the refusal of methodological knowledge to qualify the content taught. The research showed that the pedagogical training of teachers of legal courses, especially in the public institutions of legal courses, is not specific and uses to a large extent the mere transmission of the contents they have learned as academics.

Keywords: Pedagogical Training. Legal teaching. Right. Methodology.

1 Introdução

O presente trabalho se refere à preocupação com a profissionalização do ensino que tem sido, há algum tempo, alvo de debates, pesquisas e reformas, “visando

transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência” (LESSARD; TARDIF, 2007, p. 26).

A grande questão é: aquele que, sem qualquer formação pedagógica, aprende a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha (o aluno), bem como domínios de técnicas específicas que levam à competência pedagógica (VASCONCELOS, 2000, p. 1), pode ser chamado de “professor”?

Deve-se compreender a metodologia estruturada na tecnicidade e formalidade da formação do autoritarismo estatal implantado pelo período militar no ensino jurídico que limitava o desenvolvimento intelectual e pedagógico no Brasil. Segundo Simões (2011), a formação jurídica se guia nos critérios ortodoxos da universidade de Coimbra, a qual primava pela autoridade e os saberes incontestáveis de seus professores.

É verdade que, no Brasil, “sobretudo a partir da década de 1970, no geral, o pensamento pedagógico deu um salto de qualidade, buscando o que de melhor já se havia produzido mundialmente” (RIBEIRO JR., 2001, p. 73). Entretanto, a maioria dos professores permanece distante de se adequar a “uma formação técnico-pedagógica que vença o positivismo, o corporativismo, a parcialização, o burocratismo em que a formação social brasileira mergulhou a prática educacional” (RIBEIRO JR., 2001, p. 73).

Segundo Pinto (2012), a pedagogia é uma ciência transformadora da realidade educativa, detendo a amplitude criativa e renovadora, não restrita à didática de sala de aula, mas presente nas ações da sociedade em geral, propiciando a larga visão e compreensão das situações concretas nas quais se realizam seus trabalhos.

Nesse contexto, Mamedes e Jesus (2013) afirmam que a formação pedagógica tornou-se fonte estruturante da aplicação do ensino, envolvendo, na sua prática, questões epistemológicas, sociais e históricas na contemplação do saber, permeando a didática como forma diversificada de ensino-aprendizagem.

Stuckey (2010) relata que, na mesma medida em que se intensificou a criação dos cursos de Direito, percebeu-se uma ampliação do quadro docente nas Instituições de Ensino Superior em todo país, cujo número de professores está acima de quarenta mil.

De tal modo, a suposição de que “quem sabe, sabe ensinar” estende-se na vida acadêmica até os dias atuais, olvidando-se da preocupante questão daqueles que, desprovidos dos mais básicos conhecimentos pedagógicos, não conseguem, pelo menos pedagogicamente, exercer com êxito a função de professor (MASETTO, 2003, p. 13).

Assim, Ghirard (2012) evidenciou que o curso de Direito sempre foi caracterizado pela ampla erudição, pelo dogmatismo, pelo elitismo, moldados pelo próprio histórico do ambiente acadêmico. Seus professores ocupavam os mais diversos postos das carreiras jurídicas, exercendo a docência como atividade complementar à “verdadeira profissão”. Dessa forma, não havia espaço para o tratamento de questões pedagógicas ou discussões sobre profissionalização docente.

Bittar (2006) reflete que não obstante a importância secular da docência jurídica para a formação dos bacharéis em Direito, encontra-se à margem da aceitação como carreira jurídica.

Carlini (2008) reflete sobre essa questão dizendo que a maioria dos professores de Direito são profissionais de carreiras jurídicas, ou seja, são advogados, juízes, promotores de justiça, delegados, procuradores que, ao trazerem para a sala de aula sua experiência profissional, podem contribuir com exemplos vividos, mas fazem crer que aquele exemplo contempla todas as possibilidades do que está sendo ensinado.

No Brasil, a política que orienta a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários é demasiadamente tímida (MOROSINI, 2000). Para Cunha (2009), a falta de exigência nas políticas públicas de uma formação para o professor da educação superior, que contemple os saberes específicos da prática docente, ainda é visível.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), nos desenhos dos programas de pós-graduação existentes no país, a formação para docência superior, quando há, restringe-se ao oferecimento da disciplina metodologia do ensino superior, que, na prática, não ultrapassa 60 horas de atividade. Assim, é difícil perceber o impacto de sua inclusão em alguns programas de pós-graduação.

Contudo, a valorização da dimensão pedagógica não pode ser objeto apenas de uma disciplina que não raro se resume a limitada carga horária e a conteúdos meramente técnicos (BASTOS, 2007). Conforme destaca o autor, o critério de ingresso para a docência no ensino superior tem sido somente o conhecimento específico da área e a titulação acadêmica. Desse modo, é preciso que órgãos como a CAPES se envolvam na construção, junto às universidades, de um ordenamento legal que incentive mais clara e estruturadamente a formação pedagógica no ensino superior (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

A abordagem de formação de professores dificilmente estende-se aos professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Diante dessa circunstância, a pesquisa evidencia como relevante realizar este estudo com foco para a formação pedagógica metodológica dos docentes do curso de Direito. Dessa forma, o objetivo do trabalho foi analisar a formação pedagógica dos docentes juristas a partir do referencial teórico publicado nas bases de dados.

2 Materiais e métodos

O presente estudo trata-se de uma revisão de literatura, que objetiva reunir o conhecimento científico já existente sobre a problemática da formação pedagógica e a docência jurídica apresentada, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do conhecimento na temática. A coleta de dados foi realizada no período entre outubro a dezembro de 2017, e utilizaram-se para a pesquisa as bases de dados da Biblioteca Virtual, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo utilizados como descritores em xxxx (DeCS): formação pedagógica, ensino superior, metodologia e direito.

Assim, a princípio, encontramos 30 estudos, usando os critérios de inclusão: textos completos, escrita na língua portuguesa e período de publicação entre 2007 a 2017, e como critérios de exclusão: textos duplicados, não abordem a temática

analisada especificamente, publicado em outra língua, não possuem resumo, não localizados na íntegra, resultaram em estudos relacionados no tema sendo dos respectivos bancos de dados 15 do SCIELO, 14 da LILACS e 01 da CAPES. A leitura das titulações e os resumos dos artigos foram usados como método de seleção dos trabalhos para que fossem utilizados na produção do referido estudo.

Ainda se tratando da construção metodológica, realizaram-se as seguintes etapas: estabelecimento dos objetivos da revisão e da pergunta norteadora, seleção dos artigos, definição de critérios de inclusão dos artigos, determinação das informações extraídas dos artigos escolhidos, interpretação dos dados e apresentação da revisão de maneira detalhada e de fácil compreensão (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Vale destacar que, ao final da pesquisa, nas bases de dados citadas, foram encontrados 16 artigos, porém, apenas quatro apresentavam o tema formação pedagógica e a docência jurídica. Após a seleção dos artigos, conforme os critérios de inclusão previamente definidos, foram seguidos, nessa ordem, os seguintes passos: leitura exploratória; leitura seletiva e escolha do material que se adéqua aos objetivos e ao tema deste estudo; leitura analítica e análise dos textos, finalizando com a realização de leitura interpretativa e redação.

Relação dos artigos identificados na pesquisa:

1ª Fase: questões norteadoras: formação pedagógica, docência jurídica e metodologia.

2ª Fase: coleta de dados compreendida em identificação das bases de dados e busca dos artigos: 14 na base de dados LILACS, 15 na SCIELO e 01 CAPES.

3ª Fase: avaliação dos dados artigos selecionados após leitura na íntegra, foram excluídos 22 artigos pelos motivos definidos na metodologia; 10 não possuíam resumo; 06 estavam duplicados e 06 publicados em outra língua, ficando somente 08 artigos para continuar a pesquisa.

4ª e 5ª fase: análise dos dados e elaboração do quadro sinóptico: artigos selecionados após leitura na íntegra 03, pois 01 não foi localizado, 02 publicados com o mesmo título e 01 não abordava a FPDJ especificamente.

Após essas etapas, constituiu-se um *corpus* do estudo agrupando os temas mais abordados nas seguintes categorias: formação pedagógica no ensino superior e a metodologia e o docente do ensino jurídico.

Os artigos selecionados foram analisados de acordo com suas características, que incluíram: base de dado, título, autor, ano e resultados.

3 Resultados e discussão

Na presente revisão de literatura, foram analisados 30 estudos que cumpriram os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Diante da análise dos desses textos, constatou-se que ainda é grande o índice de Docente do Ensino Jurídico sem Formação pedagógica metodológica.

Os resultados obtidos são visualizados no quadro que se segue, no qual são identificados a base de dado, o(s) autor(es), títulos dos artigos, ano de publicação dos mesmos e resultado. A amostra final dessa revisão foi constituída por três artigos científicos, selecionados pelos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Desse

total, 03 foram encontrados na base de dados SCIELO, 00 na LILACS e 00 na CNPQ. A seguir, apresentação do quadro com as produções selecionadas.

Quadro 1- Relação dos periódicos que respondem à pergunta da pesquisa

Base de Dado	Título	Ano	Autor	Resultado
Scientific Eletronic Library Online (Scielo)	Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico	2016	Luis Paulo Leopoldo Mercado	Os resultados e impactos que beneficiam o desenvolvimento de metodologias de ensino na área do ensino jurídico neste estudo foram: investigação da utilização pelos professores do ensino superior das TIC, envolvendo atividades de ensino no ensino jurídico. Assim, estudo de novas metodologias para o ensino jurídico; melhoria das condições de produção de materiais didáticos utilizando TIC; melhoria no uso das possibilidades interativas entre alunos, professores, tutores, coordenação, utilizando recursos das TIC no ensino jurídico.
Scientific Eletronic Library Online (Scielo)	Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?	2016	Cléria Donizete da Silva Lourenço Manolita Correia Lima Eliza Rezende Pinto Narciso	A observação do aparato legal permitiu identificar que este é omissivo quando se trata da formação docente para o ensino superior. Já a revisão de literatura realizada possibilitou reafirmar o papel fundamental que os programas de pós-graduação têm no processo de formação docente.
Scientific Eletronic Library Online (Scielo)	A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"	2011	Juliana Ferrari de Oliveira Pagani	A formação do docente superior jurídico carece de atenção e investimento. Na conclusão da pesquisa, apontam-se alguns subsídios para pensar a formação do professor do magistério jurídico.

Fonte: organizado pela autora a partir das informações contidas nas Bases de dados virtuais (2017).

A análise dos artigos indica que muitos são os fatores que podem dificultar os limites e as restrições à liberdade de ensinar. Tardif (2000, p. 14) afirma que, "ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro".

Segundo Travincas (2018), no tocante às questões de vieses metodológicos, ressaltam-se o uso da vertente teórica jurídico-dogmática e do raciocínio dedutivo.

A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

É consensual o reconhecimento de que a superação dos baixos indicadores da qualidade da educação exige a revisão do papel que o docente desempenha nesse processo. No entanto, são ainda enormes as lacunas de formação docente em todos os níveis de ensino (BASTOS *et al.*, 2011).

Para Libâneo (2011), antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que leciona, além disso, a formação didático-pedagógica é fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria.

Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma atividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível, e que demanda escolhas éticas e políticas.

4 A Metodologia e o Docente do Ensino Jurídico

Korthagen (2004, p. 77) “questiona quais seriam as qualidades essenciais do bom professor e como é possível ajudar as pessoas a se tornarem bons professores”.

Para tanto, há necessidade de se desmistificar a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, até porque ensinar requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática (MASETTO, 2003, p. 13).

Pachane (2005) afirma que a busca de uma formação integral, ou o mais integral possível, dos futuros professores universitários, promovendo já em nível de pós-graduação a indissociabilidade ensino-pesquisa e a valorização da docência, seria um dos passos fundamentais rumo à concretização de um projeto, a longo prazo, de maior qualidade para o ensino de graduação.

Melo filho (2000) constatou, em um levantamento a respeito da metodologia do ensino jurídico, que: 63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou ‘modus operandi’ didático exclusivo em sala de aula; 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou ‘manual’ adotado pelo professor; 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento; 90% da avaliação contempla tão-somente provas escritas discursivas em que não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito; 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realizam trabalhos de pesquisa, não orientam os alunos individualmente e extraclasse, não são portadores de habilitação didática específica, não participam de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exercem uma outra ocupação paralela que é a principal, e a remuneração que recebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Segundo Oliveira e Adeodato (1996, p. 12), “ao analisarem produções voltadas ao da Pesquisa Jurídica e Sociojurídica no Brasil, destacam que os cursos jurídicos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional”.

Assim, o egresso das instituições de ensino jurídico, muitas vezes, não consegue ir além de práticas advocatícias manuais (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 60-61).

Ventura (2004, p. 15) ressalta que o professor do ensino jurídico também não se propõe a mudar, sobretudo por não sentir o motivo pelo qual não deveria, principalmente em relação à competência pedagógica. “São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora”.

Desse modo, frequentemente, o professor é apenas o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. “O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno” (MARQUES NETO, 2001, p. 55).

Ribeiro Jr. (2001) comenta que o professor desses cursos, pelo fato de não ter preparação pedagógica para exercer o magistério, repete o modelo de ensino que vivenciou, com a certeza de que é assim que se aprende mesmo. Como a docência não é sua única ocupação, não chega a se indagar e a se preocupar sobre sua ação em sala de aula, o que contribui para a permanência de uma metodologia de ensino baseada em concepções ultrapassadas.

5 Considerações finais

Os dados revelaram que a formação pedagógica e a docência jurídica perpassam desde o campo da suposição de que quem sabe ensinar estende-se na vida acadêmica até os dias atuais, passando pela negativa do conhecimento metodológico para qualificar o conteúdo ministrado.

Sabe-se que a maioria dos docentes jurídicos são advogados, promotores, defensores, juízes, entre outros, que buscam a docência tão somente para preencher o tempo ocioso, captar clientes, complementar a renda e, até mesmo, buscar um reconhecimento da sociedade.

A pesquisa realizada nos permitiu constatar que a formação pedagógica dos docentes dos cursos jurídicos, em especial das instituições públicas dos cursos jurídicos, não é específica e estes utilizam, em grande parte, a mera transmissão dos conteúdos que aprenderam enquanto acadêmicos.

Referências

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; TOURINHO, Emmanuel Zaguri; YAMAMOTO, Oswaldo Hejime; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 1 - Formar Docentes: em que Medida a Pós Graduação Cumpre esta Missão? *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BITTAR, Eduardo. *Estudos sobre Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2006.

CARLINI, Angelica Lucia. O professor de direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In TAGLIAVINI, Joao Virgilio (org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito*. São Paulo: Junqueira & Marins editores, 2008.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victória Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2009.

GHIRARD, José Garcêz. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasil. In: CARVALHO, Evando de Menezes et al. (Org). *Representações do professor de Direito*. Curitiba, PR: CRV. 2012.

KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, London, v. 20, p. 77-97, 2004.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas; JESUS, Mailsa Silva de. *Pedagogia e Ensino Jurídico: A experiência da "roda pedagógica" - desafios e contribuições para a prática docente do curso de direito da faculdade católica Rainha da Paz FCARP*. Mato Grosso, 2013. p. 23. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=8e0346c7a627447a>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MELO FILHO, A. Juspedagogia: ensinar direito o direito. In: *OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

_____. Docência Universitária: repensando a aula. In: I. TEODORO, Antonio. II. VASCONCELOS, Maria. Lucia. *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo. Editora Mackenzie: Cortez, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior – identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. *O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil*. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 3, n. 4, 2004.

_____. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *Publ. UEPG*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Flávia Aguiar Cabral Furtado. A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande XV, n.102, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=8e0346c7a627447a>>. Acesso em: 15 out. 2017.

RIBEIRO JR., João. *A formação pedagógica do professor de direito*. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, A.L.C.; MORAIS, J.L.B. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS*. Porto Alegre/RS: Livraria do Advogado, 2007.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. *As concepções docentes nos cursos de Direito e a prática pedagógica contemporânea*. Amapá, 2011. p. 27. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=8e0346c7a627447a>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. *Revisão Integrativa: o que é e como fazer*. Einstein, 8(1 Pt 1):102-6, 2010.

STUCKEY, Roy. Educação jurídica e Método de Caso. Cadernos FGV Direito Rio. Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas. *Educação e Direito*, v. 3. 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. *A Tutela Jurídica da Liberdade Acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre: Ed. Livraria do advogado, 2018.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor de ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VENTURA, D. *Ensinar direito*. Barueri/SP: Manole, 2004.

Resenha do livro *A praga* (Castro, 2017)

Book review “*A praga*” (Castro, 2017)

Edivaldo Rafael de Souza

Licenciado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.
E-mail: edivaldorafael007@gmail.com

CASTRO, Manuela. *A praga*. São Paulo: Geração Editorial, 2017.

A jornalista, apresentadora e repórter Manuela Castro é a autora do livro *A praga*, publicado no ano de 2017 pela editora Geração. A obra possui vinte e cinco capítulos, nos quais a autora discorre sobre os Leprosários brasileiros, que eram os locais em que se abrigavam milhares de pessoas acometidas pela Hanseníase na época chamada de Lepra.

O livro é iniciado com um comentário a respeito das mais de 10.000 pessoas que estiveram internadas em Leprosários e que ainda estão vivas. Dessa forma, a autora tece algumas trajetórias de vida de pessoas que ela localizou e entrevistou durante a sua pesquisa, sendo uma delas uma senhora chamada Conceição, que foi internada na Colônia de Santa Isabel no ano de 1959. A história de vida de Conceição é muito triste, uma vez que, durante sua internação, ela acabou sendo privada de ter contato com seus seis filhos.

A autora faz uma breve revisão histórica sobre o surgimento da Lepra, bem como os seus desdobramentos. A jornalista começa esclarecendo que essa doença já se encontrava descrita na Bíblia. A saber, um santo da Igreja Católica Apostólica Romana era leproso: São Lázaro. Consequente, ela relata que, durante a Idade Média, até mesmo reis e príncipes foram acometidos dessa doença. A esse respeito, sobre a Lepra no Brasil, Manuela fala sobre as primeiras colônias construídas, lugares estes para onde os doentes iam após serem diagnosticados com a doença. De acordo com Castro (2017, p. 169), “no Brasil, os primeiros casos de lepra são do século XVII, no Rio. (...) O primeiro lugar pensado para abrigar os leprosos foi um asilo no Recife, em 1714”. A autora destaca, também, a Colônia de Santa Isabel, localizada na cidade mineira de Betim, que foi inaugurada no ano de 1931 e que chegou a abrigar mais de 5.000 internos. No livro, encontram-se várias fotos da construção da colônia.

Dentro das colônias, de acordo com a jornalista, os internos eram obrigados a trabalhar e, se recusassem seus trabalhos, eram presos. Além disso, a maioria dos funcionários dos leprosários era paciente, já que a doença era contagiosa. Esses locais acabavam se tornando verdadeiras cidades de leprosos; com isso, há relatos de times de futebol, concursos de misses, teatro, cinema, enfim... havia toda uma relação social dentro desses lugares.

Posteriormente, a produção artística de vários internos também é destacada pela jornalista, abrindo, assim, espaço para um debate em torno do Mestre Aleijadinho que, para muitos, tinha lepra. Várias pessoas contestam essa informação, no entanto,

“[e]studos da equipe do hansenologista Geraldo Barroso de Carvalho, da Faculdade de Medicina de Barbacena (MG), concluíram que Aleijadinho padecia de hanseníase, mas também de porfiria, uma doença incomum” (p. 77).

Nesse ínterim, narra-se sobre a polícia sanitária, que era formada por profissionais da área da saúde. Estes “colhiam”, nas ruas, pessoas suspeitas de serem leprosas e encaminhavam-nas para realizar o exame; caso ficasse constatada a doença, o indivíduo era levado para o isolamento com a justificativa de se obter tratamento. Isso acontecia de forma corriqueira e, “[s]e houvesse resistência, o paciente seguia na marra. Até crianças eram recolhidas pela polícia sanitária e algumas delas nunca mais veriam os pais” (p. 83).

A jornalista descreve detalhadamente como era o convívio entre os pacientes e o corpo médico das instituições à medida que vai relatando a história de vida de alguns ex-internos, os quais ficaram isolados em Colônias em Minas Gerais e também no Pará, mas tiveram suas memórias e também as suas experiências dissertadas pela autora.

Em determinada parte do livro, são relatados alguns casos de pessoas que, mesmo na atualidade, possuem hanseníase; descrevendo quais os sintomas da doença e também o tratamento que é enfrentado pelos doentes. Dentro desse quadro de contemporaneidade, são divulgadas várias pesquisas que informam sobre a quantidade de casos que foram registrados no Brasil durante o ano de 2014. Além disso, encontram-se no livro dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que trazem o Brasil como o segundo país do ranking mundial com mais números de casos de hanseníase, perdendo apenas para a Índia.

Na sequência, a jornalista discorre sobre a Assembléia Mundial de Saúde das Nações Unidas, ocorrida em 1991. Para finalizar essa parte, ela analisa e discute quais são os principais fatores que resultam na dificuldade de se eliminar a hanseníase no Brasil.

Há, no livro, uma abordagem de um caso de um paciente que, ao procurar tratamento médico, foi orientado pelo médico a ficar em frente a uma TV, pois o profissional da área da saúde acreditava que ele estava com alergia ao eletrônico. Esse caso reflete bem a falta de rapidez para se dar o diagnóstico de hanseníase, questão que a jornalista havia debatido no capítulo anterior. O caso de hanseníase desse homem só foi descoberto após uma série de medicamentos, de exames e de descaso; assim, apenas depois de um diagnóstico tardio, o doente pode começar o tratamento.

A jornalista Manuela Castro também escreve sobre como se dá o contágio da doença, bem como esclarece alguns fatores importantes para que as pessoas saibam mais sobre a hanseníase. Em tal parte de sua obra, é possível perceber que o indivíduo que se dedicar à leitura de *A Praga*, além de entender e analisar como eram os leprosários, também poderão aprender muito a respeito da patologia em foco.

A Colônia de Marituba, inaugurada em 1942 no Pará, recebe destaque especial na obra. Segundo Manuela Castro, “a Colônia de Marituba servia aos propósitos da política nacional de combate à endemia, que foi colocada em prática pelo Serviço Nacional de Leprosia, criado um ano antes” (p. 113). Nessa instituição, a exemplo de outras, existia rígido controle dos internos, os diretores mandavam e os pacientes deveriam obedecer, pois corriam risco de serem presos se cometessem algum ato

contrário às normas da Colônia. A população desse leprosário girava em torno de 2.000 pessoas. De acordo com a autora, Marituba, hoje, é uma cidade e faz parte da Grande Belém. O antigo leprosário se transformou em abrigo, no ano de 1983. Após dissertar sobre essa instituição, a jornalista divulga alguns casos de ex-pacientes do leprosário em questão.

Manuela Castro fala sobre a raridade de pessoas que podiam conviver com os internos, ressaltando que apenas alguns médicos e religiosos eram autorizados a adentrar dentro de colônias. Há, nesse capítulo, diversas fotos de leprosários que existiam no Brasil, ressaltando-se a participação religiosa dentro desses locais. Ainda, de acordo com a autora do livro, o que mais afastava as pessoas do contato com os pacientes, na maioria das vezes, nem era o controle estatal, mas sim a própria população que possuía grande temor de ser acometida pela enfermidade.

No livro, reporta-se, também, a respeito do asilo de Canafístula, no Ceará; local que abrigou pacientes de muitas cidades, inclusive da capital Fortaleza. Tais pacientes eram transportados de trem ao seu recluso destino.

Em determinado trecho, a jornalista discute sobre o preconceito que havia em torno da Lepra, citando casos e exemplos. Segundo a autora, “[e]m cada ex-colônia existem histórias de estigma e intolerância” (p. 153). “A Lepra se tornou hanseníase aqui numa tentativa de acabar com o estigma” (p. 159). Foi, no entanto, um longo caminho para que a mudança de nomenclatura ocorresse. É citado na obra que o primeiro passo foi a partir da década de 1960, quando se deu início a uma campanha em torno da doença. São descritos, no livro, todos os passos que constituíram essa campanha, destacando-se a elaboração da Lei Nº 9.010, de 29 de março de 1995, a qual adota a hanseníase no lugar de lepra, sendo essa lei bem detalhada pela autora.

Sobre a tentativa de reparação aos ex-pacientes dos leprosários, é destacado que, em 2007, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, uma caravana de ex-internos foi a Brasília reivindicar “o direito à indenização para os segregados compulsoriamente nos leprosários. Lula prometeu um retorno rápido. Um mês depois, ele anunciou a criação de uma lei concedendo indenização aos ex-internos” (p. 184). No livro, é possível verificar toda a Lei Nº 11.520, de 18 de setembro de 2007.

Na parte final do livro, a jornalista faz um balanço de como estão os antigos leprosários brasileiros nos dias de hoje. De acordo com ela, as colônias “enfrentam a degradação dos prédios, a ausência de assistência aos antigos moradores – em grande parte idosos que não têm para onde ir – e falta de equipamentos e medicamentos nos hospitais” (p. 260).

Pode-se concluir que o livro *A praga*, da jornalista Manuela Castro, traz um importante panorama dos leprosários brasileiros e da doença propriamente dita ao discutir sobre a patologia na atualidade e ao expor dados, leis e tratamentos que são feitos a pessoas que possuem a Hanseníase. Assim sendo, quem lê o livro é convidado a refletir sobre o tema tratado ao ser apresentado aos casos particulares de pessoas que foram entrevistadas pela jornalista, experimentando, desse modo, uma visão mais ampla a respeito da doença quando são delineadas as questões gerais e históricas envolvendo a Lepra. A leitura da obra é, portanto, altamente recomendada, uma vez que se revela de suma importância tanto para pesquisadores de diversas áreas das humanidades, quanto para as pessoas ávidas em saber mais sobre o tema apresentado.

Referências

CASTRO, Manuela. *A praga*. São Paulo: Geração Editorial, 2017.

Resenha do livro *A descolonização da Ásia e da África* (CANÊDO, 1985)

Book review “*A descolonização da Ásia e da África*” (CANÊDO, 1985)

Gabriel dos Santos Birkhann

É licenciado em História pelo UNIPAM (2016) e Especialista em “Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar” pela FAVENI-Faculdade Venda Nova do Imigrante (2017-620h), cursando Especialização em “Metodologia de Ensino de Geografia e História” pela mesma instituição de ensino.

Letícia Bicalho Canêdo possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1977), doutorado em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (1982), pós-doutorado na *École des hautes études en sciences sociales* (1991), onde também foi professora convidada, livre-docente pela Unicamp (1993).

É professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área da sócio-história do político, atuando, principalmente, nos seguintes temas: transmissão do poder político, voto, instituição escolar, educação das elites e circulação do conhecimento.

Esta resenha objetiva *levar a um público mais amplo* que o específico do curso de História, como de Letras etc. o conhecimento de uma obra sucinta que possa fornecer uma visão sintética a respeito de fenômenos históricos importantíssimos para o mundo contemporâneo.

O livro começa com o “bate-papo com a autora” (p. 1-3), no qual a mesma esclarece sobre a proposta do livro e sua perspectiva.

Em seguida, no capítulo um, intitulado “**A descolonização numa foto em negativo**” (p. 4-6), a autora discute como o colonizador invadiu territórios alheios sem a menor consideração para com seus habitantes originais, além do modo como os colonizados não se esqueceram de seu passado. Além disso, trata ainda da questão do choque cultural que ocorreu na colonização da Ásia e da África e de como os colonizados foram buscar, nos valores ocidentais, a base para sua libertação, utilizando-se do nacionalismo.

No capítulo dois, “**Colonização e descolonização: água e vinho misturados**” (p. 7-10), Letícia analisa as diferenças entre os movimentos de colonização dos séculos XVI e XIX e de descolonização dos séculos XVIII/XIX e XX.

Situando a segunda onda colonialista no capitalismo europeu do século XIX, a autora a coloca como a dominação política, de exploração econômica e de sujeição cultural. Além disso, analisa as diferentes concepções sobre o colonialismo, o imaginário a seu respeito e o modo como, ao difundir seus valores aos colonizados, os colonizadores acabaram por lhes dar argumentos para sua própria independência.

Já no capítulo três, **“Processo de conquista e ocupação colonial”** (p. 11-20), Bicalho discute os diferentes modos de conquista e ocupação utilizados pelo colonialismo europeu, classificando-os em **“Partilha da Ásia”** e **“da África”**, dando ênfase no primeiro caso à **“guerra do ópio”** (1835-1842) na China e ao Japão (analisando a chamada **“Revolução Meiji”** (1868)), que conseguiu se manter independente. No segundo caso, enfatiza a questão econômica (busca por matérias-primas, sendo que antes era a exportação de escravos). Analisa, ainda, o papel dos missionários e exploradores, destacando, também, as formas de administração colonial e seu significado de dominação.

No quarto capítulo, **“As sociedades colonizadas”** (p. 21-28), Letícia coloca a dificuldade em se classificar as sociedades colonizadas e propõe um modelo de divisão em (1) áreas densamente povoadas ou de fraca densidade de povoamento, (2) dominadas pela influência do Islã ou por influência hindu ou por influência chinesa (que se traduz, na verdade, no pensamento do filósofo Confúcio).

No primeiro caso, encontram-se grande parte dos Estados da Ásia, do Oriente Próximo e do Norte da África. Já no segundo, tem-se a região da África Negra, situada ao sul do Saara. Era a política do **“dividir para melhor dominar”** (p. 24).

Além disso, Canêdo discute a questão das tradições culturais dos diferentes povos, tanto no período colonial quanto agora, quando, por vezes, gera problemas sérios na formação dos Estados Nacionais (p. 26).

O quinto capítulo, denominado **“Transformações sociais nas sociedades colonizadas”** (p. 29-30), discute as novas dinâmicas presentes nas sociedades que surgiram com a colonização.

A colonização que, ao trazer a desarticulação da agricultura tradicional, a apropriação privada da terra, o trabalho assalariado, entre outras coisas, gerou novas formas de convívio e uma profusão de novas profissões. Além disso, a colonização possibilitou o nascimento de uma nova elite, que acabou por se constituir como oposição à dominação colonial, com uma ideologia revolucionária própria, tendo sido gerada em contato com os europeus.

O sexto capítulo intitulado **“A luta contra a dominação colonial”** (p. 31-32) destaca que as diferenças das lutas se deveram à capacidade de articulação das colônias, sendo, portanto, fracas na África Negra e fortes, por exemplo, na África do Norte, na China etc., onde os europeus encontraram Estados fortes constituídos.

Coloca, ainda, que as elites coloniais (depois de se refugiarem nas tradições locais visando se fortalecer como alternativa de resistência) foram atrás de um novo elemento, veiculado pelos europeus, de modo a se rearticularem: o nacionalismo.

De certa forma, segundo o texto, a preocupação dos colonizadores estava com os movimentos que assumiam tons mais radicais, como o caso do Vietnã, com seu movimento nacionalista revolucionário.

O capítulo concluiu destacando que fatores internos e externos contribuíram para os diversos caminhos dos movimentos de independência e para a formação do que ficou conhecido como **“Terceiro Mundo”**.

No capítulo sete, **“Os movimentos de libertação: ainda um desafio”** (p. 33-34), Letícia aborda, de forma geral, as datas das independências políticas de alguns países.

Nesse capítulo, ela acaba destacando a emergência de novos sujeitos no campo das relações internacionais, como a China e o Vietnã, que ainda lutava contra os EUA, utilizando-se da tática de “guerrilha”. Aborda, ainda, de modo mais específico, o movimento chinês que culminou na Revolução Chinesa (1949), com aspectos próprios de luta anticolonial.

O oitavo capítulo, **“Movimentos nacionalistas e influências externas”**, que vai da página 35 a 41, começa discutindo a conexão entre as crises europeias, sobretudo após as duas grandes guerras mundiais, e os movimentos nacionalistas.

Além disso, analisa a influência das ideias da Rússia Revolucionária (via a perspectiva leninista) para o fortalecimento das forças que se opunham ao colonialismo. Discute, ainda, a mobilização das populações coloniais nas guerras mundiais e o impacto que as contradições de vida entre a população europeia e colonial causaram nos soldados, o que lhes aumentou o desejo de lutarem por suas liberdades.

O capítulo analisa alguns aspectos para a compreensão dos movimentos anticoloniais, tais como: as diferenças entre as concepções holandesas, francesas e inglesas acerca da profundidade dos movimentos nacionais, a atitude dos estadistas nas decisões diplomáticas, a consciência da separação entre ricos e pobres, a Guerra Fria e a solidariedade dos países emergentes.

Já o nono capítulo, **“Movimentos de libertação-1ª Fase: a descolonização da Ásia”** (p. 42-53), aborda os aspectos principais dos movimentos de libertação asiáticos, analisando os casos da Índia (a passagem de movimento de elite para de massa, a liderança de Gandhi, a desobediência civil) e do Paquistão, da Indochina (Vietnã etc.).

“Movimentos de libertação - 2ª Fase: descolonização da África”, o décimo capítulo (p. 54-68), problematiza os aspectos ligados à descolonização da África, conforme o título dispõe, analisando os diferentes movimentos de independência, como no Maghreb [Tunísia, Marrocos e Argélia (discutindo a Guerra que ocorreu nesse país)] etc., destacando quem foram as lideranças, as diferenças entre os movimentos.

Discute, ainda, os processos de independência na África Negra, em Gana, Guiné, na África de expressão inglesa e francesa, na África Ex-belga (Congo), a dificuldade para a realização dos programas nacionalistas, o surgimento de Ruanda e Burundi e a guerra civil da qual nasceu o Zaire.

Finalmente, têm-se as **“Considerações Finais: O elemento colonial e o elemento nacional”** (p. 69-74), nas quais a autora traz à tona questões relativas à possibilidade dos países libertados da dominação colonialista direta encontrarem o seu próprio caminho de afirmação política e de identidade cultural.

Para isso, a autora retoma alguns pontos dos processos de independência das antigas colônias, discutindo a construção da independência no quadro do velho colonialismo, bem como outros aspectos, como a reinvenção nacionalista, a modernização no contexto neocolonial e a identidade cultural e descolonização.

Por fim, a bibliografia, a cronologia e a seção “Discutindo o texto!”. O livro então se encerra.

Neste livro, tem-se uma perspectiva, dentro dos limites exigidos por uma coleção destinada a um público mais amplo de leitores, geral do processo de descolonização da Ásia e da África, no qual a autora é bem sucedida em demonstrar

que esse processo não é fruto da “boa vontade” (sic) dos países colonizadores, mas sim resultado de uma longa e árdua luta dos povos colonizados em nome de sua independência.

Letícia Bicalho Canêdo conseguiu uma façanha que poucos autores podem se arvorar de terem conseguido: não foi nem para o “especificismo técnico” de alguns historiadores que mataria *um texto destinado a um público mais geral*, nem para o **didatismo pedante** que tornaria a escrita maçante, cheia de pormenores desnecessários e intelectualmente desmotivantes para quem, afeito à área (alunos do ensino superior, por exemplo), quisesse entender algo a respeito do assunto.

Em suma, é um livro indicado para especialistas ou não, que desejem se inteirar dessa temática tão pouco discutida no cenário intelectual brasileiro, acadêmico ou não.

Referências

CANEDO, Letícia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África*. São Paulo: Atual, 1985, 82 p. (Coleção Discutindo a História).