

Absenteísmo por doença em professores atendidos pela Unidade Pericial-Regional de Patos de Minas-MG

HEBE RABELO CRUVINEL

Graduada em Pedagogia/ 2009 no Centro Universitário de Patos de Minas.

Trabalho orientado pelo professor Ms. Marcos Antônio Caixeta Rassi.

Resumo: Procurando conhecer o perfil nosológico encontrado nas situações que geraram incapacidade laborativa em professores da Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas-MG e região, foi feito um estudo de todos os afastamentos dos professores atendidos pela Unidade Pericial-Regional de Patos de Minas em 2008. Para tanto foram utilizados os dados do serviço de perícia médica da Regional de Patos de Minas da SCPMSO-SEPLAG, Estado de Minas Gerais. Foram analisados os dados referentes a 814 professores. Verificou-se que dentre as doenças agrupadas por Capítulos da CID 10 – I a XXI, as causas mais frequentes de afastamentos do trabalho foram as Doenças dos transtornos mentais e comportamentais, seguidos das Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, sendo esses grupamentos os que mais importância tiveram nos índices de absenteísmo, responsáveis por 57,98% dos afastamentos dos professores pesquisados. Em menor frequência, o referido estudo mostrou que aparecem as seguintes causas de afastamento do trabalho: fatores que influenciam o estado de saúde, lesões, envenenamento e outras consequências de causas externas, doenças do aparelho respiratório, complicações da gravidez, parto e puerpério, doenças do aparelho circulatório e as neoplasias.

Palavras-chave: Absenteísmo; doenças; professores

Abstract: By trying to know the nosological profile found in the situations that bring labor incapacity in teachers working at public schools in Patos de Minas and region, we made a study of all retirements of teachers attended by the “Unidade Pericial-Regional” of Patos de Minas in 2008. For this we used the service data of medical inspection of the Regional SCPMSO-SEPLAG in Patos de Minas, state de Minas Gerais. We analyzed data referred to 814 teachers. We verified that among the diseases grouped by chapters of CID 10 – I to XXI, the most frequent causes of labor retirement were the diseases of mental and behavior disorders, followed by the diseases of the osteomuscular and conjunctive tissue system, being these groups the ones that most had importance in the levels of absenteeism, responsible for the 57,98% retirements of the teachers in the research. In smaller rates, the study showed the following reasons of labor retirement: factors that influence the state of health, lesions, poisoning and other consequences of external causes, respiratory diseases, pregnancy troubles, delivery and puerperium, circulatory diseases and neoplasias.

Keywords: Absenteeism; diseases; teachers.

1. Introdução

De modo geral, os trabalhadores compartilham os perfis de adoecimento e também de morte com a população geral, seguindo a tendência do grupo etário, social e do gênero. No entanto, além dessas doenças comuns, se observam fatores ligados a determinadas categorias de trabalhadores que predis põem ao surgimento, seja mais precoce de certas doenças, ou ainda, de doenças específicas àquela atividade. Exemplos: a hipertensão arterial, que tem como causa múltiplos fatores, entre eles a idade, pode ser detectada mais precocemente em grupos de trabalhadores expostos a condições de maior estresse e sedentarismo; o distúrbio de voz é encontrado em profissões, em que se usa mais a voz.

Assim, para cada grupo profissional, pode-se levantar dados que vão delinear um perfil de adoecimento próprio ao grupo. Os dados que extrapolam a média geral da população são indicadores de riscos específicos.

É importante o conhecimento do perfil de adoecimento de cada grupo de trabalhadores quando se quer dar atenção preventiva. O afastamento do trabalho enseja, além do sofrimento inerente, custos ao trabalhador, ao ensino, no caso do professor, e à Previdência. Assim, estes dados devem ser vistos com interesse, principalmente pelo poder público, no intuito de adotar políticas direcionadas à prevenção de doenças e à promoção da saúde do trabalhador.

A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tais como tarefas extra-classe, reuniões e atividades adicionais, problemas com alunos que chegam até a ameaças verbais e físicas, pressão do tempo etc. Esta situação estressante leva a repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores.

A literatura sobre a saúde dos professores, relativamente escassa, tem sido ampliada em anos recentes. Como exemplo disto, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, alguns estudos foram realizados sobre a saúde de professores. Estes estudos querem demonstrar a preponderância das doenças como causadoras do absenteísmo ao trabalho.

O trabalho deve ser fonte de realização e prazer, mas pode causar sofrimento e enfermidades. Quando isso acontece e os casos se tornam mais sérios, os sintomas acabam afastando os profissionais da sala de aula. Segundo Amanda Polato (2008, p. 39), “o problema se repete pelo país e faz com que as doenças de quem leciona tornem enfermo o sistema de ensino.” Cleuza Repulho (apud Amanda Polato, 2008, p. 39) aponta: “[...] Em todas as redes o absenteísmo preocupa porque os prejuízos para o aprendizado são muito grandes.” Em vista da referida escassez de dados sobre o absenteísmo de professores por motivo de doença, foi julgado de interesse fazer-se um estudo a esse respeito.

O objetivo central desta pesquisa foi o conhecimento do perfil nosológico encontrado nas situações que geraram incapacidade laborativa em professores da Rede Estadual de Ensino, atendidos na Unidade Pericial Regional de Patos de Minas-MG, em 2008. Espera-se com esse trabalho colaborar com futuros acadêmicos do Curso de

Pedagogia, oferecendo dados e análises que possibilitarão reflexões sobre a situação da saúde do professor.

Por fim, o presente estudo tem a intenção de oferecer sua contribuição para o Sindicato dos Professores de Patos de Minas, e para os professores de uma maneira geral, acrescentando informações úteis na busca de soluções para os problemas observados, propiciando também discussões e considerações acerca da saúde dos docentes de Patos de Minas e região.

2. Fundamentação teórica

Nos últimos anos, as transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos provocaram mudanças na profissão docente. Segundo Esteve (1999), há um aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor. Ele ainda complementa que “assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento” (ESTEVE, 1999, p. 38).

De acordo com o autor já mencionado (1999, p. 31), “[...] supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles”.

O professor, neste processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Se ele resiste a estas mudanças, tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar.

Estudos recentes apontam a existência de um mal-estar docente, revelado por sinais de sofrimento, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e de fadiga no trabalho. Nessa direção Esteve (1999, p. 113) considera que

[...] as conseqüências do mal-estar docente são: o absenteísmo trabalhista e o abandono da profissão docente; as repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais e as doenças dos professores. A questão do absenteísmo trabalhista e o abandono da profissão docente são as reações mais freqüentes.

O absenteísmo surge como uma forma de alívio, por meio do qual o professor busca escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho, e pode ocorrer de dois modos: falta ou licença médica. Outro modo de fuga, além do absenteísmo, são as transferências, mediante as quais os professores evitam os estabelecimentos conflituos ou a existência das más relações com os colegas de trabalho. A última instância é o abandono da profissão docente. Para Chiavenato (1987, p. 35),

[...] absenteísmo, também denominado de ausentismo ou absentismo, é a falta do empregado ao trabalho, devido principalmente à doença efetivamente comprovada, à do-

ença não comprovada, a razões diversas de caráter familiar, a atrasos involuntários e a faltas voluntárias por motivos diversos.

São várias as definições de absenteísmo propostas por diversos autores, que podem ser analisadas pelo ponto de vista do administrador, das organizações, biomédico e do próprio trabalhador. Na visão das organizações, Ribeiro (2005) afirma de maneira ampla que o absenteísmo é a ausência no trabalho por qualquer que seja o motivo.

Entretanto, Para Marras (2000) é o montante de faltas no trabalho, assim como atrasos e saídas antecipadas acontecidas durante um determinado período. Dependem de fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, que podem ser doenças, acidentes, responsabilidades familiares e problemas com transportes.

Behrend, apud Chiavenato (1987, p. 36-37), aponta alguns fatores muito frequentes nos casos de absenteísmo que refletem o estreito vínculo entre o grau de absenteísmo e as características específicas do tipo de trabalho do empregado. Para ele, os principais fatores intrínsecos do absenteísmo são: nível de emprego, salários, sexo, situação familiar e idade.

Seja qual for a definição, o absenteísmo é um problema que compromete seriamente a organização do trabalho, tanto na questão econômica quanto na questão humana, e deve ser estudado com rigor no sentido de se buscar soluções e melhorias para o trabalhador e para as organizações.

Autores nacionais, em seus estudos, focalizaram de formas diversas a questão das doenças que levaram professores ao afastamento do trabalho, seja abordando o lado do absenteísmo ou as questões relativas às doenças ocupacionais.

Ruiz (2001) investigou as causas de absenteísmo médico dos professores da rede estadual de ensino público, do município de Sorocaba, São Paulo. Como fonte de informação, utilizou os dados do serviço de perícia médica da Secretaria de Estado da Saúde da cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo. Ao todo, foram avaliados 2040 prontuários de professores, que totalizaram 9209 perícias médicas, no período de 1972 a 1997. Foram selecionados os anos de 1995 e 1996 para avaliação dos afastamentos. Ficou evidenciado que, dentre as causas mais frequentes de afastamento, estavam aquelas relacionadas às doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, transtornos mentais, doenças do aparelho respiratório e doenças do aparelho circulatório.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) produziram um estudo investigativo das relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores. Utilizaram como fonte de informações o Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, relativos aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, de abril de 2001 a maio de 2003. Os afastamentos foram comprovados por meio dos atestados médicos fornecidos pela própria instituição. Os resultados obtidos, embora não permitissem discriminar o número de professores envolvidos, possibilitaram conhecer o número de licenças concedidas aos professores, sendo que os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos.

Porto et al. (2004), buscando identificar as doenças ocupacionais diagnosticadas mais frequentemente nos atendimentos realizados a professores pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT) de Salvador, Bahia, realizaram um estudo descritivo de uma série de casos, com base em dados secundários. A população do estudo incluiu todos os indivíduos atendidos pelo CESAT de 1991 a 2001, que exerciam a atividade de professor. Foram analisados os dados referentes a 235 professores. A média de idade foi de 42 anos, com predominância do sexo feminino (97%). Do total, 66% dos professores atendidos receberam diagnóstico de doença ocupacional. As doenças mais frequentes foram: doenças da laringe e das cordas vocais, síndrome do túnel do carpo, síndrome do manguito rotatório, epicondilites, bursites do ombro, tendinites, rinites, sinusites e faringites crônicas e alérgicas.

Caracterização dos sujeitos

Os servidores alvos deste trabalho são atendidos na Unidade Pericial de Patos de Minas da Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional (SCPMSO), que é o órgão da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), que tem por finalidade gerir as atividades de perícias médicas e a política de saúde ocupacional.

No período analisado, todo professor da Rede Estadual de Ensino que foi afastado do trabalho agendou sua perícia nesta Unidade. Para cada perícia, o médico perito realizou sua avaliação, anotou o diagnóstico com o respectivo código, conhecido como CID 10: Classificação Internacional de Doenças (10ª revisão). Em seguida, o período de afastamento concedido.

Salienta-se que a perícia objetiva avaliar a incapacidade laborativa gerada pela doença, o tempo estimado para a recuperação das condições para o trabalho ou o tempo de uma nova perícia. Essa perícia tem competência para caracterizar o acidente de trabalho típico, porém a caracterização de doenças ocupacionais, quando requerida, é realizada em perícia especializada em Belo Horizonte-MG.

A escolha da Regional de Patos de Minas para a localização dos casos deveu-se ao fato de a autora deste Trabalho de Conclusão de Curso fazer parte da Equipe que atende aos professores na Unidade.

Procedimentos de coleta de dados

Com o propósito de traçar um perfil das doenças que levaram ao absenteísmo dos professores, foi realizada uma pesquisa de campo, que foi elaborada em etapas. Na primeira, foram transcritos dados referentes a servidores atuantes nas mais diversas funções, os quais só passaram por esta primeira etapa da coleta. Na segunda, foram acessados diretamente os prontuários dos servidores atendidos pela Regional, para a conferência dos dados já disponíveis, selecionados para o estudo e coleta de informações complementares. Foram identificados os professores atendidos e relacionados os

dados referentes à doença diagnosticada, ano de atendimento, sexo, idade, estado civil e residência, totalizando 814 licenças para essa pesquisa. Na última, os dados foram analisados, calculando-se o percentual do número de casos e da quantidade de dias de afastamento.

A Unidade Pericial Regional de Patos de Minas-MG atendeu 814 professores em 2008, sendo 737 mulheres e 77 homens. A idade mínima foi de 23 e a máxima de 67 anos. Os casados constituíam a maioria dos atendidos, num total de 593, representando 72,85%. Tendo em vista que o serviço de perícia tem caráter local e regional, atendendo Patos de Minas e outras cidades (21), além da possibilidade de atender servidores de outras regiões do Estado de Minas Gerais, os dados indicam que 33,05% dos profissionais atendidos atuavam em Patos de Minas, o que representou 269 professores, seguido de 66,95% atuantes em municípios da região, o que totalizou 545 professores.

Análise e discussão dos dados coletados

A Classificação Internacional das Doenças foi instituída pela Organização Mundial de Saúde e é frequentemente designada pela sigla CID. A CID fornece códigos relativos à classificação das doenças e, além de outras funções, é usada globalmente para estatística de morbidade e mortalidade. Doenças semelhantes são reunidas em conjuntos que, por sua vez, formam grupamentos distribuídos em Capítulos que vão de I a XXI. Ela é revista periodicamente e se encontra na décima revisão: CID 10.

Tendo por base a CID 10, buscou-se identificar, a partir dos registros médicos, os motivos mais frequentes para os afastamentos ocorridos em 2008.

Tabela 1: Afastamentos por grupamentos da CID 10, de Professores da Rede Estadual de Ensino da Regional de Patos de Minas-MG – 2008.

CID 10	Afastamentos		Dias Afastamento		Média dias afastamentos
	quant	%	quant	%	
I - Doenças infecciosas e parasitárias (A00-B99)	7	0,86	40	0,19	5,7
II - Neoplasias [tumores] (C00-D48)	23	2,83	1352	6,41	58,78
III - Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50-D89)	1	0,12	10	0,05	10
IV - Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00-E90)	11	1,35	475	2,25	43,18
V - Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99)	281	34,52	7538	35,72	26,82

VI – Doenças do sistema nervoso (G00-G99)	11	1,35	244	1,16	22,18
VII - Doenças do olho e anexos (H00-H59)	6	0,74	57	0,27	9,5
VIII - Doenças do ouvido e da apófise mastoide (H60-H95)	13	1,60	108	0,51	8,3
IX - Doenças do aparelho circulatório (I00-I99)	26	3,19	614	2,91	23,6
X - Doenças do aparelho respiratório (J00-J99)	41	5,04	763	3,61	18,6
XI - Doenças do aparelho digestivo (K00-K93)	17	2,09	193	0,91	11,35
XII - Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00-L99)	7	0,86	75	0,36	10,7
XIII - Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00-M99)	191	23,46	5407	25,62	28,3
XIV - Doenças do aparelho geniturinário (N00-N99)	13	1,60	127	0,60	9,76
XV - Gravidez, parto e puerpério (O00-O99)	39	4,79	482	2,28	12,35
XVI - Algumas afecções originadas no período perinatal (P00-P96)	-	-	-	-	
XVII - Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas (Q00-Q99)	-	-	-	-	
XVIII - Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de Laboratório não classificados em outra parte (R00-R99)	15	1,84	146	0,69	9,73
XIX - Lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas (S00-T98)	55	6,76	1741	8,25	31,65
XX - Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01-Y98)	1	0,12	10	0,05	10
XXI - Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00-Z99)	56	6,88	1721	8,16	30,73
TOTAL	814	100,0	21.10	100,00	

Fonte: Relatório de Atendimento da Unidade Pericial da SCPMSO – SEPLAG.

Ao analisar a tabela 1, observa-se visivelmente que o adoecimento dos professores da Rede Estadual de ensino atendidos na Unidade Pericial-Regional Patos de Minas/MG, em 2008, concentrou-se em dois grupos: transtornos mentais e comportamentais, com 35, 72% do total de dias de afastamento, seguido das doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, representando 25,62%. Juntos, os dois grupos, como causa, ultrapassaram 60% dos dias de afastamento de professores.

O grupamento dos transtornos mentais e comportamentais, com 281 casos (34,52%), resultou em 7538 dias de afastamento. O segundo grupamento de importância, o das doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, com 191 casos (23,46%), resultou em 5407 dias de afastamento.

Continuando a análise pelo número de afastamentos, vê-se o Capítulo XXI (Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde – Z00-Z99), em que ocorreram 56 afastamentos (6,88%). Dentre eles, o diagnóstico preponderante foi de convalescença pós-operatória, cujo CID é Z 54.0, que importou 47 casos. Este grupo representou, na totalidade, 1721 dias de afastamento (8, 16%), de onde se conclui que o pós-operatório demanda um substancial tempo de afastamento.

Seguiu-se em relevância o Capítulo XIX (Lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas – S00-T98). Foram 55 casos (6,76%), com 1741 dias de afastamento (8,25%). Neste capítulo estão registrados os casos de fraturas e torções de membros. Assim, se explica a relevância em relação aos dias de afastamento.

Depara-se em sequência com o grupo das doenças do aparelho respiratório – Capítulo X (J00-J99), detendo 41 casos (5,04%), que levou a 763 dias de afastamento (3,61%). Comparativamente, o tempo de afastamento foi menor em relação aos demais grupos, mostrando que essas doenças não implicam maior gravidade.

No capítulo XV (gravidez, parto e puerpério – O00-099), estão registrados 39 casos (4,79%), resultando em 482 dias de afastamento (2,28%). Salienta-se que a população em estudo é constituída, na maioria, por servidores do sexo feminino, fator que elevou os referidos índices. Os casos representam complicações da gravidez no período que antecede a licença maternidade, portanto exclui-se o período do parto e pós-parto que é dado em Licença Administrativa.

No capítulo IX (doenças do aparelho circulatório – I00-I99), encontram-se a hipertensão arterial, isquemias cardíacas, insuficiência cardíaca, etc. Ocorreram no grupamento 26 casos (3,19%), que resultaram em 614 dias de afastamento (2,91%).

As doenças do Capítulo II (neoplasias [tumores] – C00-D48), com 23 casos (2,83%), mostram a importância pela gravidade, resultando em 1352 dias de afastamento (6,41%). Observa-se que a média de dias de afastamento foi a maior (58,78 dias).

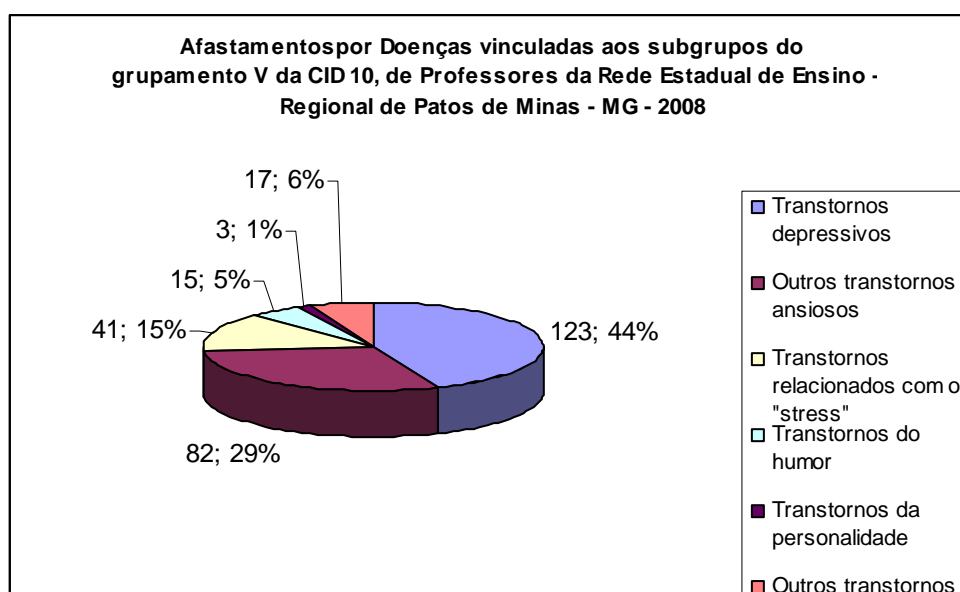
Alguns grupamentos de doenças mostraram percentuais muito baixos, praticamente insignificantes, se considerados em relação aos dois principais (transtornos mentais e comportamentais e doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo).

Não foram encontrados casos no capítulo XVI (algumas afecções originadas no período perinatal – P00-P96), tendo em vista que as servidoras no período perinatal, encontram-se em licença maternidade.

Também no capítulo XVII (malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas – Q00-Q99), não houve nenhum afastamento referente a diagnósticos pertencentes a esse grupamento.

Conforme referido anteriormente, o grupo dos distúrbios mentais e comportamentais seguido das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo foram os que tiveram mais importância nos índices de absenteísmo. Isso credencia a fazer sobre eles uma análise mais detalhada. É o que se pode observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 1

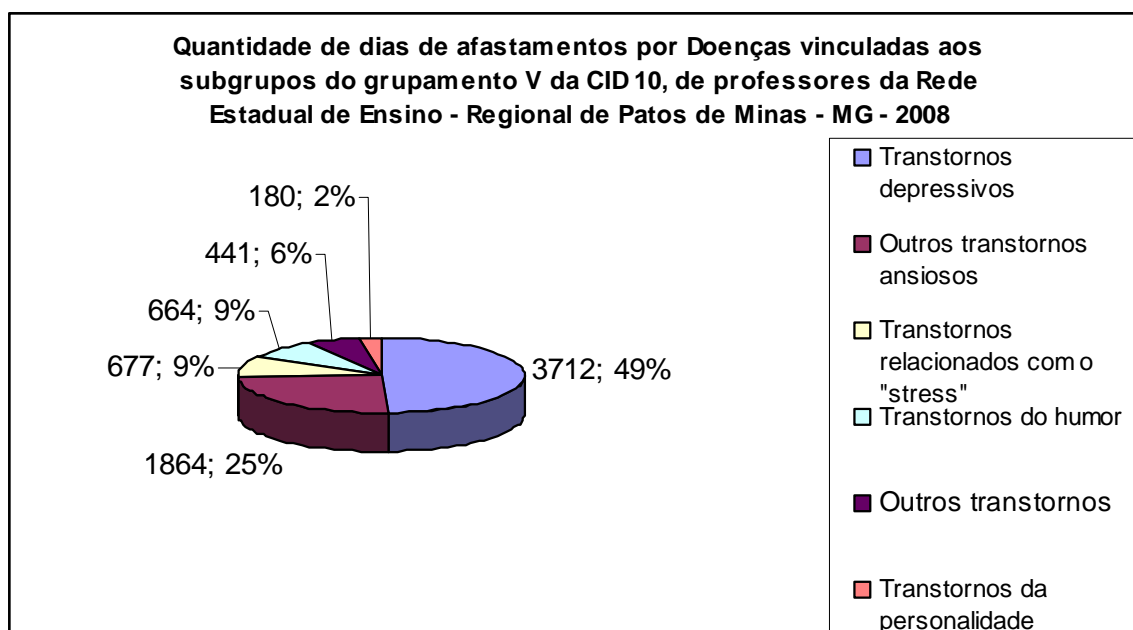


O gráfico apresenta o número de afastamentos e a porcentagem.

Analisando-se a distribuição das diversas enfermidades que compõem o grupamento V da CID 10, observa-se no gráfico 1 que os transtornos depressivos (depressão) ocupam 44% dos afastamentos, tendo ocorrido 123 casos no período. Seguem-se à depressão, outros transtornos ansiosos, ocupando o espaço de 29%, com 82 casos. Em seguida, aparecem os transtornos relacionados com o estresse, responsáveis por 15% dos afastamentos do grupamento, com 41 casos ocorridos.

Em outros transtornos, foram catalogadas diversas doenças psiquiátricas como a esquizofrenia e dependência química. Foram atendidos 17 casos, representando 6% dos afastamentos. Os transtornos do humor aparecem com 15 casos, o que representou 5% dos afastamentos. Por último, os Transtornos da personalidade, ocupando apenas 1%, com a ocorrência de 3 casos.

Gráfico 2

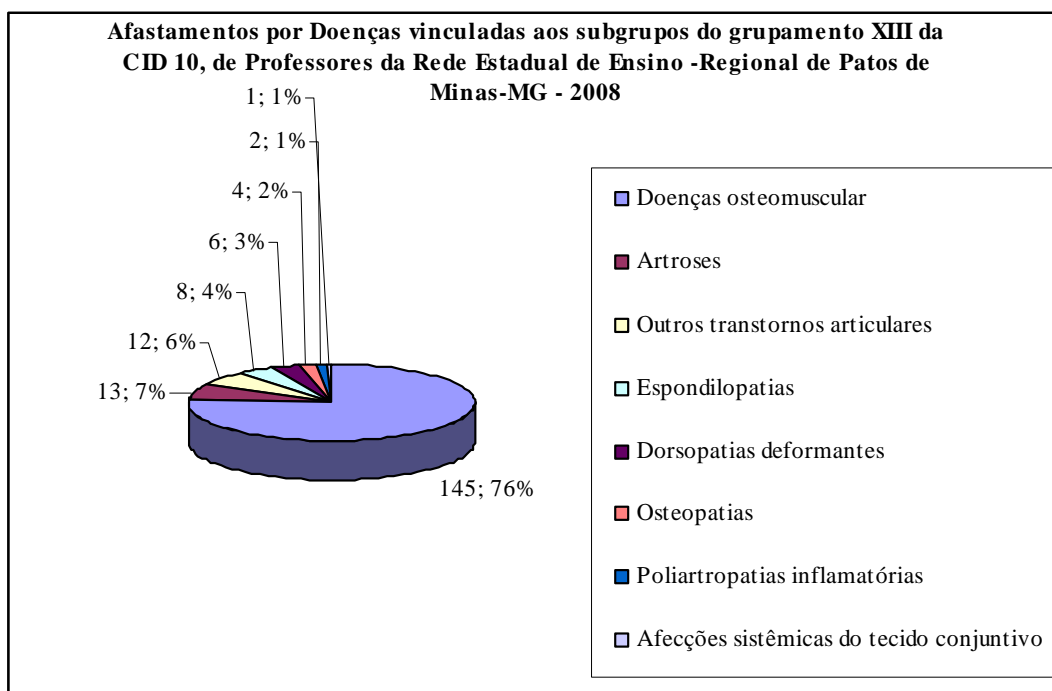


O gráfico apresenta a quantidade de dias de afastamento e porcentagem.

Por meio do gráfico 2, percebe-se que os transtornos depressivos foram responsáveis por 3712 dias de afastamento (49%). Em seguida, aparecem outros transtornos ansiosos, ocupando 25% dos dias de afastamento do grupamento V, com 1864 dias. Os transtornos relacionados com o estresse aparecem representando 9% dos dias afastados, que totalizaram 677 dias, bem como os transtornos do humor, também com 9% da quantidade de dias de afastamentos (664). Os demais subgrupos são: outros transtornos, com 6% (441) e os transtornos da personalidade, com 2% (180).

Conclui-se que, correlacionando o número de casos de cada subgrupo com o respectivo tempo de afastamento em dias, ratifica-se a relevância da depressão, que passou a representar 49%, quase a metade. Sozinha, ela respondeu por 17,6% da totalidade de dias de afastamento de professores, tornando-se a campeã das causas de afastamento. Por outro lado, os transtornos ansiosos e a reação ao estresse reduziram sua importância ao se considerar a média dos dias de afastamento. Os transtornos do humor e os transtornos da personalidade, relativamente raros, visto o número de casos, passam a ter importância quando analisados pelo tempo de afastamento. Os dois lideram, em termos de média dos dias de afastamento, sendo que os transtornos da personalidade apresentam uma média de 60 dias, e os transtornos do humor, 44, 26.

Gráfico 3



O gráfico apresenta o número de afastamentos e porcentagem.

Quanto aos subgrupos de doenças do Capítulo XIII (doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo) que acometeram os professores no período, o das doenças osteomuscular foi o de maior relevância em número de casos. Foram registrados 145, representando 76% dos afastamentos do grupamento.

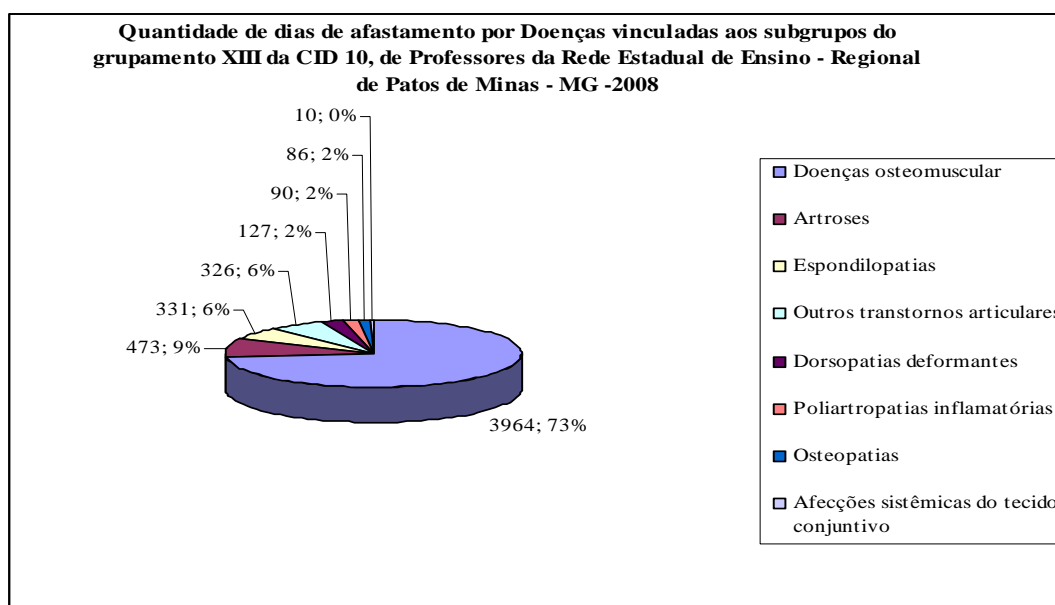
Entretanto, entende-se que se deve abrir um parêntese neste subgrupo, para focalizar os vários transtornos nele reunidos.

- *Outras dorsopatias*: encontram-se nesse subgrupo as lesões mais comuns da coluna vertebral como as cervicalgias, hérnia de disco e as lombalgias. Foram registrados 82 casos.
- *Outros transtornos dos tecidos moles*: destacam-se nesse subgrupo lesões de ombro, epicondilite, reumatismo etc., com 49 casos.
- *Transtorno das sinóvias e dos tendões*: nesse subgrupo são encontradas as sinovites e as tenossinovites, com a ocorrência de 12 casos.
- *Transtornos musculares*: É o subgrupo em que se encontram as miosites, (dores musculares), com 2 casos ocorridos.

Em seguida aparecem as artroses, com 13 casos, o que corresponde a 7% dos afastamentos do grupamento.

Em outros transtornos articulares, foram registrados 12 casos, o que representou 6% dos afastamentos, seguido das espondilopatias, com 8 casos, representando 4%; as dorsopatias deformantes, com 6 casos (3%) e as osteopatias, com 4 casos, correspondendo a 2%. Os subgrupos poliartropatias inflamatórias apresentaram 2 casos, e afecções sistêmicas do tecido conjuntivo, apenas 1 caso; ambas, com o mesmo percentual, representaram apenas 1% dos afastamentos.

Gráfico 4



O gráfico apresenta a quantidade de dias de afastamento e porcentagem

Percebe-se pelo gráfico 4 que as doenças osteomusculares foram responsáveis por 3964 dias de afastamento, representando 73% da quantidade dos dias do grupo XIII. Observa-se que, dentro desse subgrupo, se encontram os vários transtornos citados na análise do gráfico 3, dos quais se destaca outras dorsopatias, que resultaram em 2195 dias.

As artroses totalizaram 9% da quantidade de dias do grupo XIII, seguidas pelas espondilopatias, atingindo um total de 6% e por outros transtornos articulares, que atingiram 6%.

Os subgrupos das osteopatias, poliartropatias inflamatórias e dorsopatias deformantes tiveram o mesmo percentual de 2% e o das afecções sistêmicas do tecido conjuntivo não teve nenhuma representatividade.

Conclui-se que as doenças relacionadas à coluna vertebral apresentaram uma alta prevalência de morbidade.

3. Considerações finais

Foi usada a Classificação Internacional das Doenças, CID 10, na apresentação dos dados obtidos na pesquisa de campo, por meio da tabela e de quatro gráficos. Os dados consistiam em números de casos (perícias que geraram afastamento do trabalho) e o número de dias de afastamento resultante. Foram nessa ordem apresentados na Tabela I, distribuídos em grupamentos de doenças integrantes dos respectivos capítulos da CID, figurando à frente, respectivamente, as porcentagens em relação ao total de casos e de dias de afastamento.

Tendo em vista a constatação de que a maioria dos afastamentos se concentrou em dois grupamentos de doenças, capítulos V e XIII, estes grupamentos foram destrinchados em grupos e subgrupos e apresentados em quatro gráficos, para dar maior visibilidade àquelas doenças ali reunidas, maiores responsáveis pelo absenteísmo analisado.

No Capítulo V (transtornos mentais e comportamentais), a doença de maior prevalência e que resultou em maior tempo de afastamento foi a depressão. Neste grupamento, seguiram em importância os transtornos ansiosos e a reação ao estresse, considerando o número de casos, porém esta importância é reduzida na análise do número de dias de afastamento.

No capítulo XIII (doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo), sobressaíram as doenças osteomusculares, que incluem as doenças mais comuns da coluna vertebral: cervicalgias, hérnias de disco, lombalgias e as doenças dos tecidos moles: lesões de ombro, epicondilites, reumatismos, sinovites, tenossinovites e miosites. Todas estas doenças foram importantes pela prevalência no número de casos atendidos e pelo tempo de afastamento.

Além dos dois grupos mencionados, mostraram relevância as doenças do capítulo XIX (lesões, envenenamentos e outras consequências de causas externas), com 8,25% do total de dias de afastamento. Predominaram neste capítulo os casos de torções e fraturas de membros. Com 8,16% dos dias de afastamento, apareceu o capítulo XXI que agrega os casos de convalescença pós-operatória.

As neoplasias (capítulo II), relativamente com pequena incidência, mostraram importância quando vistas pelo número de dias de afastamento, 6,41% do total, com uma média de 58,78 dias de afastamento. Ao contrário, as doenças respiratórias, com maior incidência que as Neoplasias, caíram em relação aos dias de afastamento para 3,61% do total, com uma média de 18,6 dias de afastamento.

Tratando-se de uma população constituída em grande maioria pelo sexo feminino, encontrou-se uma prevalência substancial de casos agrupados no capítulo XV (gravidez, parto e puerpério), embora ficassem excluídas ocorrências relativas ao parto e pós-parto, quando a professora encontra-se em licença administrativa.

Tais conclusões são de grande importância, pois evidenciam a relevância de algumas doenças entre os professores estudados.

Embora os dados acerca de afastamentos por licenças médicas não indiquem a real dimensão do problema de saúde de uma categoria de trabalhadores, os indicado-

res podem ser tomados como pistas sobre situações que merecem maior aprofundamento e análise.

Pode-se concluir que o perfil de adoecimento que gerou absenteísmo dos professores da Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas e região é coerente ao observado na população em geral e aos dados da literatura, os quais colocam em evidência a prevalência de afastamentos dos professores, indo de encontro ao estudo de Gasparini et al. (2005).

Considerando que se utilizaram neste estudo dados retirados de avaliações periciais e que estas informações seriam utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, foram adotadas medidas rigorosas de sigilo, preservando-se integralmente o anonimato dos pacientes.

Por outro lado, entende-se justo que a categoria atendida tenha os resultados disponibilizados, o que de certa forma os favorecerá na busca de soluções para os problemas que vêm enfrentando no cotidiano.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de recursos humanos*. 2 ed. 5ª tiragem. São Paulo: Atlas, 1987, p. 9-39.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS À SAÚDE. 10ª revisão/ Organização Mundial da Saúde; Centro colaborador da OMS para a Classificação em Português, 4. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

GASPARINI et al. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 26 abr 2008.

MARRAS, Jean Pierre. *Administração de recursos humanos*. 3 ed. São Paulo: Futura, 2000.

POLATO, Amanda. *Remédios para o professor e a Educação*. Revista Nova Escola. São Paulo, ed. 211, abr. 2008.

PORTO, Lauro Antônio, et al. *Doenças Ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT)*. Disponível em: http://www.sinpro-ba.org.br/saude/doc/doencas_ocupacionais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2008.

RIBEIRO, A. de L. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Saraiva, 2005.

RUIZ, Roberto Carlos. *Absenteísmo médico de professores de escolas públicas: estudo de prontuários da perícia médica de Sorocaba/ SP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp. Campinas, 2001.

Disponível em <http://www.fundacentro.gov.br/domínios/CTN/anexos/resenhas-condicoes-trabalho-repercussões-v2.pdf>. Acessado em 11 jun. 2008.

A natureza nos devaneios de Rousseau: refúgio e felicidade

HOMERO SANTOS SOUZA FILHO

Bacharel e mestrando em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP).

Resumo: Este presente artigo pretende mostrar como o conceito de natureza, elaborado por Rousseau, tem papel decisivo no escrito autobiográfico *Os Devaneios do Caminhante Solitário*, pois esse conceito assume aí o papel de refúgio e fonte de felicidade para o filósofo. Encontrando-se num estado de solidão absoluta por ter sido forçado, por conspirações, a permanecer afastado da sociedade, Rousseau buscará então viver conforme a natureza, no contato imediato com ela, em meio a meditações e devaneios. Pelo sentimento da natureza, que Rousseau sempre cultivou, ele encontrará naquela um refúgio perfeito, pois ela oferece, tal como ele a sente, um ambiente de estética agradável, e em harmonia, que lhe trazem a tranquilidade e sensações satisfatórias a seu ser. Assim, sendo ela uma potência divina configurada numa ordem física favorável a sua sensibilidade, a natureza constitui-se para Rousseau, também, numa fonte de verdadeira felicidade, onde há benevolência, beleza, e equilíbrio.

Palavras-chave: felicidade; natureza; sensibilidade.

Abstract: The present paper intends to show how the concept of nature elaborated by Rousseau has a decisive role in his autobiographic essay *Reveries of a Solitary Walker*, for this concept assumes in this book the role of refuge and source of happiness for the philosopher. In a state of complete solitude, for being forced to keep away from society, because of conspiracy, Rousseau will search to live according to nature, in an immediate contact with it, among meditations and day-dreams. By the feeling of nature that Rousseau has always cultivated, he will find in it a perfect refuge, because it offers, the way he feels it, an atmosphere of pleasant aesthetics and harmony, which bring him serenity and satisfactory feelings. This way, being it a divine potency figured out in a physical order that is favorable to his sensibility, nature for Rousseau is also a source of true happiness, in which there is benevolence, beauty and balance.

Keywords: happiness; nature; sensibility.

Ideia central no pensamento de Rousseau, a noção de natureza não poderia deixar de exercer uma função de destaque no texto *Devaneios do Caminhante Solitário*¹, seu último escrito autobiográfico. Pois, sendo a filosofia de Rousseau composta por oposições, é à natureza que ele frequentemente recorre para desenvolvê-las, o que não poderia ser diferente nesse texto. No entanto, sendo estes escritos o relato das variações

¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os Devaneios do Caminhante Solitário*. 3 ed. Brasília, Editora UnB, 1995.

das disposições da alma de Rousseau, não é apenas em oposição à sociedade que a natureza se manifesta aqui, mas simultaneamente em oposição ao infortúnio de Rousseau, à diversidade que os homens da sociedade lhe proporcionaram.

A palavra *natureza* denota, aqui nos *Devaneios*, um conceito ao qual Rousseau recorre ao encontrar-se em solidão, por ter sido expulso do mundo dos homens e, conseqüentemente, por não se identificar mais com este mundo humano. Dada a impossibilidade de permanecer em sociedade, Rousseau se lança para a oposição desta, ou seja, para o âmbito primitivo da natureza, que teve sua força originária, e benéfica, ocultada pela maleficência e alienação do âmbito social, o mundo dos homens.

Rousseau, portanto, reivindica a natureza ao isolar-se, procura acessá-la, afastando-se dos homens, o que coincide com sua pretensão de acessar verdadeiramente a si mesmo. A natureza, então, se manifesta pelo recolhimento de Rousseau, concedendo-lhe ele mesmo, ou seja, aquilo que ele trata como o seu “natural”. Neste caso, ela significa tanto uma potência exterior que compõe o mundo terreno em sua pureza, ou seja, não tocado pelo homem, quanto a sua potência interna, ou melhor, as suas predisposições que determinam suas ações e reações. Há, então, uma natureza física, que é sentida, e que consiste no que Rousseau chama de ordem natural; e, também, uma natureza humana, que sente aquela e determina nossas ações e reações; em outras palavras, essa natureza interior são as nossas inclinações naturais.

Vendo-se vítima de conspirações arquitetadas pelos homens sobre si enquanto vivia em sociedade, Rousseau a vê como objeto de aflições e de infelicidade, o que é renovado constantemente por aqueles. Resta-lhe, então, fugir da sociedade, do ódio que os homens incessantemente alimentam por ele, o que o levará, em solidão, de volta aos princípios, ou melhor, ao princípio gerador de tudo, o que ele chamará de mãe comum, que não é senão a natureza:

Enquanto os homens foram meus irmãos, fazia projetos de felicidade terrena; como esses projetos eram sempre relativos ao todo, somente poderia ser feliz de uma felicidade pública e a idéia de uma felicidade particular somente tocou meu coração quando vi meus irmãos procurarem a sua apenas na minha infelicidade. Então, para não os odiar, foi realmente necessário fugir-lhes; então, refugiando-me na mãe comum, procurei em seus braços subtrair-me aos ataques de seus filhos, tornei-me solitário, ou, como dizem, insociável e misantropo, porque a mais selvagem solidão me parece preferível à companhia dos maus, que somente se alimentam de traições e de ódio (ROUSSEAU, 1995, p. 96).

O conceito de natureza surge nos *Devaneios*, então, como um valor universal que carrega consigo a concepção mais antiga e venerável que os gregos atribuíam à ideia de *physis*. Pois, tal como os gregos interpretavam a *physis*, Rousseau interpreta a natureza como um princípio de vida e de movimento de todas as coisas existentes, e que cuida bem dos seres em que se manifesta. Portanto, assim como os gregos concebiam a *physis* como a Mãe universal, geradora de tudo e de todos, Rousseau, semelhantemente, concebe a natureza quando se refugia nela, em solidão, para escapar dos in-

fortúnios suscitados pelo âmbito social, e achar a felicidade possível.

A natureza, entendida por Rousseau como o princípio gerador de tudo, tal como os gregos entendiam a *physis*, assume aqui o papel de refúgio para ele em defesa contra os opróbrios sociais, ao mesmo tempo em que, não havendo a possibilidade de uma felicidade terrena, segundo o próprio Rousseau, é ela, sendo a mãe benevolente, que vai lhe proporcionar a felicidade possível. Pois o instinto natural de Rousseau o levará, na fuga dos homens, aos objetos que lhe agradam naturalmente, ou seja, aos objetos sensíveis que compõem a natureza como ordem física:

Fugindo dos homens, procurando a solidão, não imaginando mais, pensando ainda menos e, contudo, dotado de um temperamento vivo que me afasta da apatia languesciente e melancólica, comecei a ocupar-me com tudo o que me rodeava e, por um instinto muito natural, preferi os objetos mais agradáveis [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 96).

O instinto natural de Rousseau o lança, então, para o contato imediato com a natureza, que lhe oferece objetos agradáveis. Isso porque ela se caracteriza por ser uma potência maternal que não somente cria os seres sensitivos (e o homem é um deles), lhes conferindo então a sensibilidade, como lhes proporciona uma ordem física de acordo com eles, o que significa que, por ser ela benevolente, concede-lhes a melhor forma de viver desde que eles cultivem um sentimento por ela (a natureza) e, consequentemente, traz-lhes a felicidade: toda mãe só pode querer o bem para os seus filhos, eis um dos princípios implícitos na concepção de natureza de Rousseau, e sendo ela a mãe universal, regressar para os seus braços é reencontrar o sumo bem; em outras palavras, a verdadeira felicidade.

Nota-se aí que, se Rousseau confere à natureza o poder da criação e uma benevolência inata, ele a toma então como expressão do divino, tingindo-lhe com religiosidade. Rousseau entende Deus como o criador de tudo; assim, sua vontade move todo o universo e, portanto, a natureza também²; esta que é como que uma potência criadora de fertilidade ininterrupta, elaborada por Ele (Deus) para permanecer em perfeita harmonia, oferecendo a todos os seres que nela habitam, ou a constituem, um habitat que contém tudo o que cada ser necessita. Sendo assim, na natureza, por ser obra de Deus e constituir-se na ordem física necessária para todos os seres vivos, não pode haver o mal, o que causaria a desordem, bem como dela não pode suscitar a infelicidade, pois esta seria um estado de carência, de incompletude, o que é incompatível com a intenção de Deus. Eis aí, em linhas gerais, alguns dos aspectos da religiosidade de Rousseau e, então, o que ele vai chamar de religião natural.

Isso vai levar Gouhier a afirmar que Rousseau sente a natureza como uma gra-

² Assim é o primeiro artigo de fé do Vigário de Saboia: “Creio, portanto, que uma vontade move o Universo e ainda a natureza. Eis meu primeiro dogma, ou meu primeiro artigo de fé” (ROUSSEAU, Profissão de fé do Vigário saboiano, in *Emílio ou Da Educação*, livro IV, 2004, p. 384).

ça, o que faz do pensamento de Jean-Jacques um *rationalisme religieux*³. Para Rousseau, a natureza é, então, uma graça divina dotada de uma benevolência imanente, o que faz com que, ao nos recolhermos nela, permaneceríamos assim livres do mal. É dessa forma que Rousseau sentiu a natureza, que o transporta para um outro mundo, todo este formado por ela, e onde não há o mal:

Jean-Jacques a si sincèrement senti la nature comme une grâce qu'il en a parlé comme d'une grâce qui deliver du mal, une grâce qui fait participer à une autre vie, une grâce qui rejaillit en prière. Aussi, cette nature a-t-elle agi comme une grâce, autour de lui et après lui (GOUHIER, 1984, p. 46).

É sob esse sentimento da natureza, então, que Rousseau encontrará seu refúgio ao recolher-se do convívio em sociedade, bem como a felicidade que lhe cabe na sua estranha condição de solitário. Esse sentimento que ele trouxe para o século XVIII, causando significativas transformações na literatura e no pensamento deste período⁴, já estava expresso em outras obras de Jean-Jacques, mas aqui nos *Devaneios* sentir a natureza torna-se uma expressão autorreferente; é a regra de conduta que toma o próprio autor destes escritos.

Vale observar que uma das possíveis fontes de inspiração de Rousseau, quanto à concepção de natureza como Mãe universal que nos gera e nos conduz à felicidade, pode ser encontrada no pensamento de Sêneca. Pois, segundo o pensador romano, a natureza nos gera e, se não nos afastarmos dela, poucas coisas nos são imprescindíveis para viver, e poderíamos encontrar a felicidade em nós mesmos. Como ele afirma (SÊNeca, 1973, p. 194, § V), “a natureza nos gerou em bom estado e nele estaríamos se dela não nos afastássemos. Ela fez com que não precisássemos de muitas coisas para viver prosperamente: cada um pode por si tornar-se feliz”.

Quanto à verdadeira felicidade, Rousseau nos dá uma bela descrição do que ele concebe por esta na Quinta Caminhada dos *Devaneios*; felicidade que ele encontrou no suave refúgio da ilha de St. Pierre (portanto em contato com a natureza), quando viveu lá por dois meses. Segundo ele, a verdadeira felicidade consiste na felicidade duradoura, num estado permanente de coisas, em que se vive um eterno presente e suprimem-se todos os sentimentos e prazeres, permanecendo apenas o sentimento de existência.

Após constatar que na terra tudo vive num fluxo contínuo, em que nada se conserva, e, portanto, a felicidade proveniente de alguma afecção sobre algo é efêmera porque esse algo se transforma, Rousseau põe em cheque a felicidade duradoura (ROUSSEAU, 1995, p. 76): “Assim, na terra, temos apenas um pouco de prazer que passa;

³ GOUHIER, Henri. *La nature qui est la Grace*, in. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1984.

⁴ Sobre o sentimento da natureza de Rousseau, Cassirer, em seu texto *A Questão Jean-Jacques Rousseau*, nos traz um significativo comentário (São Paulo: Editora UNESP, 1999, parte II, p. 81-84).

quanto à felicidade duradoura, duvido que seja conhecida”. Portanto, não consiste em felicidade o estado fugidio de nossos prazeres, mas Rousseau encontrou aquela felicidade enquanto viveu naquela ilha, ou seja, encontrou a felicidade ao devanear solitariamente, no auxílio da natureza. Eis a sua descrição:

Mas se há um estado em que a alma encontra um apoio bastante sólido para descansar inteiramente e reunir todo o seu ser, sem precisar lembrar o passado nem avançar para o futuro; em que o tempo nada é para ela, em que o presente dura sempre sem contudo marcar sua duração e sem nenhum traço de continuidade, sem nenhum outro sentimento de privação nem de alegria, de prazer nem de dor, de desejo nem de temor, a não ser o de nossa existência e em que esse único sentimento possa preenchê-la completamente, enquanto este estado dura, aquele que o vive pode ser chamado feliz, não de uma felicidade imperfeita, pobre e relativa, como a que se encontra nos prazeres da vida, mas de uma felicidade suficiente, perfeita e plena, que não deixa na alma nenhum vazio que sinta a necessidade de preencher. Tal foi o estado em que me encontrei muitas vezes na ilha de St. Pierre, em meus devaneios solitários, seja deitado em um barco, que deixava vagar ao sabor da água, seja sentado sobre as margens do lago agitado, seja em outro lugar, à margem de um belo rio ou de um regato a murmurar sobre o cascalho (ROUSSEAU, 1995, p. 76).

Essa concepção de que a verdadeira felicidade consiste num estado permanente junto à natureza⁵ Rousseau já havia expressado claramente em suas *Confissões*, em que ele relata inúmeras vezes seus momentos felizes que teve ao longo de sua vida, enquanto encontrava-se no campo. Já nesta obra, Rousseau afirma a necessidade de sentir esse estado permanente que confere a real felicidade:

É preciso passar por alto essas tentativas, que eram alegrias para mim, mas que eram muito simples para poderem ser explicadas. E ainda mais, a verdadeira felicidade não se descreve; sente-se, e sente-se tanto melhor quanto menos se pode descrever, porque ela não resulta de um conjunto de fatos, mas de um estado permanente [...] (ROUSSEAU, 2008, p. 228).

No *Emílio*, em que Rousseau pretende oferecer uma educação natural para o seu aluno imaginário Emílio, que o faça ser e viver conforme os ditames da natureza, esta não se apresenta somente como o mundo exterior ao homem, que lhe oferece os objetos propícios para a sua sensibilidade e, conseqüentemente, para a sua felicidade.

⁵ No Livro IV das *Confissões*, Rousseau, ao relatar seu passeio às margens do lago de Genebra e sua impressão pelo país de Vaud, ele já havia expressado aí a relação entre a vida realmente feliz e a natureza, já contendo a necessidade, expressada na citação acima, dos aspectos que compõem essa vida em natureza (o barco, o lago, etc.). Um pequeno trecho do livro IV nos exemplifica: “É-me preciso absolutamente um prado à borda desse lago e não de um outro. E é-me preciso um amigo fiel, uma mulher amável, uma vaca e um bote. Não gozarei de felicidade perfeita, na terra, enquanto não possuir isso tudo” (ROUSSEAU, 2008, p. 156).

Mas ela é também sua força criadora que lhe inculca as disposições necessárias para gozar uma felicidade permanente. Quando Rousseau indaga (ROUSSEAU, 2004, p. 74) “em que, então, consiste a sabedoria humana ou o caminho da verdadeira felicidade?”, sua resposta está na equivalência entre a potência e a vontade, ou melhor, entre os desejos e as faculdades, conforme a natureza o prescreve, sendo, portanto, o único modo para o homem ser feliz:

Foi assim que a natureza, que tudo faz do melhor modo, inicialmente o instituiu. Ela lhe dá de imediato apenas os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Ela colocou todas as outras como que de reserva no fundo de sua alma, para que se desenvolvessem quando necessário. Só nesse estado primitivo o equilíbrio entre o poder e o desejo é reencontrado e o homem não é infeliz (ROUSSEAU, 2004, p. 75).

Na concepção de Rousseau, então, a natureza reside no homem, ao mesmo tempo em que este reside naquela. Ela é o seu princípio gerador, é o conjunto de suas disposições inatas, como a sensibilidade, e também a sua magnânima morada que lhe oferece um espetáculo inigualável, ou seja, a ordem física primitiva para a qual ele foi constituído. No mesmo *Emílio*, Rousseau expõe seu entendimento sobre a natureza enquanto encontra-se no homem, portanto, a natureza humana:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçados, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 2004, p.10).

Eis por que a concepção de natureza de Rousseau ocupa a posição central em seu pensamento e, assim, ganha grande importância nos relatos que constituem os *Devaneios*, pois aqui ela se caracteriza por ser o refúgio e a fonte de felicidade de Rousseau no final de sua vida, após ter sido expulso da ordem social. É a partir do sentimento da natureza, cultivado por Rousseau, que esta adquire tais características nos *Devaneios*, ao mesmo tempo em que é a própria natureza que faz de Rousseau o “mais sensível dos homens”, pois é ela que o gerou assim.

Esse sentimento da natureza confere a Rousseau o sentimento de sua existência, único sentimento necessário para se alcançar a felicidade; isso porque a natureza, como ordem física, consiste num sistema em harmonia, repleto de vivacidade, de beleza, e de

formas e movimentos que proporciona ao homem um gozo estético que o torna mais vivaz. Assim se expressou Rousseau na Sétima Caminhada dos *Devaneios*:

As árvores, os arbustos, as plantas são o enfeite e a vestimenta da terra. Nada é tão triste como o aspecto de um campo nu e sem vegetação, que somente expõe diante dos olhos pedras, limo e areias. Mas, vivificada pela natureza e revestida com o seu vestido de núpcias no meio do curso das águas e do canto dos pássaros, a terra oferece ao homem, na harmonia dos três reinos, um espetáculo cheio de vida, de interesse e encanto, o único espetáculo no mundo de que seus olhos e seu coração não se cansam nunca [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

O refúgio que a natureza oferece a Rousseau se caracteriza pelo espetáculo da vida que reanima a sua própria, pois não há nada mais de acordo com a sua sensibilidade do que os objetos vivos (as águas, os animais, as vegetações) que constituem a natureza, bem como a harmonia entre eles. E a sua sensibilidade intensificada o leva a um êxtase que o faz fundir-se, identificar-se com toda a natureza, a ponto de tomá-la como um todo onde ele se encontra e não mais se distingue:

Quanto maior for a sensibilidade de sua alma, mais o contemplador se entregará aos êxtases que excita nele essa harmonia. Um devaneio doce e profundo apodera-se então de seus sentidos e ele se perde, com uma deliciosa embriaguez, na imensidade desse belo sistema (a natureza) com o qual sente-se identificado. Então, todos os objetos individuais lhe escapam; nada vê, nada sente senão o todo. É preciso que alguma circunstância particular comprima suas idéias e circunscreva sua imaginação para que possa observar por partes esse universo que se esforça por abarcar (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

As páginas dos *Devaneios*, portanto, exprimem bem a designação dada a Rousseau como o grande pintor da natureza que, ao pintá-la, lhe atribuiu aspectos carregados de potencialidade, como afirma Gustave Lanson⁶. Com um ímpeto de paixão até então nunca visto, Rousseau descreveu a natureza, por meio de uma visão artística, com uma profunda sensibilidade diante dela, nos expondo que, assim, goza das mais vivas e puras satisfações (alegrias). Concedeu-lhe um lugar de Soberania que, a partir de então, na literatura do século XVIII, fez com que o homem concorresse com ela a um lugar de destaque nos livros da época.

Com Rousseau o homem está agora inserido na natureza, é um atributo dela a partir do momento que a sente, aglutinando-se no todo formado por ela, o que lhe atribui uma nova vida. É como se Rousseau tivesse cunhado um novo *cogito* que nos diz:

⁶ LANSON, G. *Histoire de la Littérature française* (1912, p. 802).

sinto a natureza, logo existo, logo sou⁷. Atentando-se para os *Devaneios*, que é o último escrito autobiográfico de Rousseau, é notável que aí Jean-Jacques e a natureza compartilham praticamente os mesmos espaços, ambos estão aí entrelaçados, pois Rousseau pretende, nos *Devaneios*, voltar a ser completamente conforme a natureza. Quando ele se vê na condição de solitário, e sente a impossibilidade de permanecer no âmbito social, resta-lhe assim desenvolver um movimento de interiorização, de ocupar-se unicamente consigo mesmo. E o que Rousseau encontra e sente nessa volta para si é a natureza incutida nele, o que ele chamará de seu natural.

Esse sentimento da natureza elaborado por Rousseau, e que encontramos aqui nos *Devaneios*, traz consigo ainda uma força lírica, reintroduzida no século XVIII pelo próprio Jean-Jacques, que reinterpreta de modo singular a natureza, tomando esta como uma fonte de vida e felicidade para o homem (para Rousseau no caso dos *Devaneios*), em que este adentra ao senti-la. Eis o que Rousseau já havia expressado no romance *A Nova Heloísa*. Essa força lírica fundamental no sentimento da natureza, que Rousseau aplica para si nos *Devaneios*, já se expressava na vida dos personagens daquele romance, como observou Cassirer:

Desse modo, a força lírica fundamental de Rousseau, tal como ele a manteve da maneira mais profunda e pura na primeira parte da *Nova Heloísa*, consiste em deixar aparecer toda paixão e sentimento da natureza. Neste caso, o homem não está mais simplesmente “perante” a natureza; ela deixa de ser um espetáculo que ele desfruta como mero observador e contemplador, mas ele mergulha na vida interior dela e vibra em seus ritmos próprios. E aí reside para ele uma fonte de felicidade que jamais poderá se esgotar [...] (CASSIRER, 1997, p. 83).

A natureza, segundo a concepção de Rousseau, caracteriza-se então como refúgio e fonte de felicidade para ele, sobretudo nos *Devaneios do Caminhante Solitário*. Ela se apresenta como um refúgio perfeito para Rousseau, pois, como ordem física, ela consiste num espetáculo de vida e formas perfeitas, em harmonia, que oferece para ele todo o reino do sensível adequado para a sua exaltada sensibilidade e, conseqüentemente, lhe confere toda a satisfação, tudo o que lhe é necessário. E dada a sua magnanimidade, sua beleza e perfeição, ela o conduz a um estado de êxtase e embriaguez a ponto de ele se emaranhar, se confundir com ela. Quando Rousseau volta-se para si, ele acaba por voltar-se para a natureza, encontrando ele mesmo e tudo o que lhe apraz. Além de abarcar todo o sensível primitivo que entra em harmonia, que está de acordo com o natural de Rousseau, a natureza consiste, também, numa potência divina que gerou aquele, e que nele reside lhe conferindo sua sensibilidade. Assim, quando Rousseau sente a natureza física, por meio de sua própria natureza sensível (a sensibilidade), se expressa

⁷ Na *Profissão de fé do Vigário saboiano*, este afirma que: “Para nós, existir é sentir; nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter ideias” (ROUSSEAU, 2004, livro IV, p. 410).

aí a natureza como uma totalidade em equilíbrio, que vem a ser, para aquele, uma fonte inesgotável de felicidade.

Referências bibliográficas

CASSIRER, Ernst. A questão Jean-Jaques Rousseau. São Paulo, Editora Unesp, 1999.

GOUHIER, Henri. *Les Méditations Méthaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Vrin, 1984.

LANSON, Gustave. *Histoire de la Littérature française*. Paris: Librairie Hachette, 1912.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os Devaneios do Caminhante Solitário*. 3 ed. Brasília: Editora UnB, 1995.

_____. *Emílio ou da Educação*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *As Confissões*. Bauru: Editora Edipro, 2008.

SÊNECA, Lúcio Anneu. *Sobre a vida feliz*. São Paulo, Nova Alexandria, 2005.

Nietzsche: uma crítica ao Cristianismo

JAMES FÁBIO DE NOVAES

*Graduando do 6º período do curso de História, do Centro Universitário de Patos de Minas,
sob orientação do Prof. Carlos Roberto da Silva.*

"Deus está morto! Deus permanece morto! E quem o matou fomos nós! Como haveremos de nos consolar, nós os algozes dos algozes? O que o mundo possuiu, até agora, de mais sagrado e mais poderoso sucumbiu exangue aos golpes das nossas lâminas".

Nietzsche

"O homem procura um princípio em nome do qual possa desprezar o homem. Inventa outro mundo para poder caluniar e sujar este; de fato só capta o nada e faz desse nada um Deus, uma verdade, chamados a julgar e condenar esta existência".

Nietzsche

Resumo: O artigo ora proposto busca explicitar, de maneira reflexiva, o confronto das ideias do filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche frente aos conceitos estabelecidos pelo Cristianismo. Compreender a filosofia nietzschiana, promover um debate sobre o Cristianismo, analisando regras morais impostas por esse sistema e empreender uma análise comparativa entre algumas obras de Nietzsche e o Cristianismo constituem os principais objetivos apresentados pelo trabalho em questão. Para a consecução dos referidos objetivos, será desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual serão lidas e analisadas algumas obras de Nietzsche e, posteriormente, discutidas algumas concepções do autor.

Palavras-chave: Nietzsche; Cristianismo; Bíblia.

Abstract: This paper aims at reflexively clarifying the confrontation of the ideas of the German philosopher Friedrich Wilhelm Nietzsche in relation to the concepts established by Christianity. To understand the Nietzschean philosophy, to promote a debate on Christianity, analyzing moral rules imposed by this system, and to undertake a comparative analysis between Nietzsche's work and Christianity constitute the main objectives presented by this work. For this, we will develop a bibliographic research in which we will read and analyze some works by Nietzsche, and then, discuss some conceptions proposed by the author.

Keywords: Nietzsche; Christianity; Bible.

1. Considerações iniciais

O presente artigo, intitulado “Nietzsche: uma crítica ao Cristianismo” busca discutir a(s) intenção(ões) do referido filósofo ao escrever obras como *O Anticristo* e *A Genealogia* da Moral* e sua correlação e crítica com o Cristianismo. Tais concepções serão confrontadas, ao longo do trabalho, com passagens bíblicas. A pesquisa ora proposta busca ainda compreender um pouco mais sobre a filosofia nietzschiana, bem como o seu pensamento moderno.

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) nasceu em Rocken, localidade próxima de Leipzig, na Prússia, no dia 15 de outubro. O pai, Karl Ludwig, era pastor protestante e a mãe, Franziska Oehler, também vinha de uma família de pastores. Nos anos seguintes, o casal teve dois filhos: Elizabeth e Joseph. Em 1849, Karl Ludwig, em consequência de uma queda, passou a sofrer convulsões e perdas de memórias e, vítima de cegueira e paralisia progressiva, veio a falecer. Poucos meses depois, morreu o pequeno Joseph. A viúva Franziska viu-se, então, obrigada a mudar com os filhos para Naumburgo.

Nietzsche foi um grande pensador do século XIX, época em que publicou algumas obras como *A Genealogia da Moral*, *Ecce Homo*, *O Anticristo*, dentre outras. Apesar de toda formação protestante, Nietzsche volta-se contra essa, tornando-se um crítico voraz da doutrina cristã. Fruto das ricas diversidades proporcionadas pelo século XIX, o autor traz à tona algumas rupturas com a filosofia cristã. A angústia e a perspicácia fazem desse filósofo um verdadeiro expoente da filosofia moderna, na qual a metafísica perde o seu poder de solucionadora de problemas, cedendo espaço para a crença em uma vida terráquea que insere o homem como protagonista de sua história, e não somente como um mero ser reprodutor das vontades divinas.

Na obra *A Genealogia da Moral*, Nietzsche vai discutir, como o próprio título diz, a origem dos sentimentos morais criados e cultivados há praticamente dois mil anos. Nesse livro, não é mencionado absolutamente nada transcendental. Nenhum poder divino revela-se ao homem, segundo o autor. No entanto, a grande preocupação de Nietzsche nessa obra é uma profunda investigação de como surgiu, entre os povos, o juízo do bem e do mal. O autor ainda faz uma análise trazendo à tona algumas indagações divididas em duas etapas. A primeira parte mostra-nos uma dupla origem para nossos juízos de valores, resultante da forma de avaliar a vida a partir dos senhores e da moral dos escravos. Os senhores explicitam a moral elaborada a partir de si mesma. Segundo Nietzsche, a concepção dos senhores resume-se em: eu sou bom, eu sou belo e forte. Nessa perspectiva, também é criado o conceito para designar tudo aquilo que é baixo e vulgar. Na segunda parte, a “Moral dos Escravos” é considerada um ressentimento, ou seja, algo criado contra o que vem de fora, trazendo consigo um pensamento de repulsa, posicionando-se de maneira algoz em relação aos senhores.

* *Genealogia* significa, para Nietzsche, uma disciplina nova, reconhecida como crítica, que abrange, de forma histórica, a questão do conhecimento em uma perspectiva teórica e prática. Para proceder à história genealógica, analisam-se os documentos sob a ótica da questão da busca da origem das ideias e dos sentimentos.

No livro *O Anticristo*, o autor explicita, de forma objetiva, sua proposta. Nessa obra, o autor evidencia toda uma postura radical, isto é, seu principal foco é a subversão dos valores morais gestados pelo Cristianismo. O autor também nos mostra que a crítica feita vai além do Cristianismo. Na verdade, trata-se de um posicionamento ímpar no qual o filósofo via nas religiões, como um todo, um grande obstáculo para suas propostas, ou seja, uma forma de provocar uma espécie de transmutação, pois, a partir disso, a moral se posicionaria de forma transitória, ou seja, inerente ao seu tempo.

Segundo a filósofa Scarlet Marton (1993, p. 10),

Nietzsche foi um homem póstumo. A filosofia do passado não se constrói de maneira autônoma e independente, não se acha isolada em sua soberania. Ao contrário, ela surge em um tempo e em um espaço determinados, está inserida em um contexto preciso. Se ele afirma: "É somente o depois de amanhã que me pertence! Alguns nascem póstumos" é porque dirigem ao mundo em que vive uma crítica radical.

Sob esta dissidência, torna-se indispensável um raciocínio dentro da lógica de que Nietzsche escreve para um público além de seu tempo. Suas ideias e colocações não podem ser compreendidas à luz de biografias que o mostram de forma inerente à sua geração e, conseqüentemente, ao seu tempo. O pensador citado traz ao século XX ideias renovadoras e contraditórias que reconstróem o pensamento moderno, evidenciando, mesmo de forma incoerente, sua obsessão pela gênese, ou seja, pela fundamentação teórica da moral que transcorreu séculos de forma intacta e irrevogável.

A importância do pensamento de Nietzsche para a filosofia do século XX influenciou todo o cenário filosófico arquitetado até então. Movido por um sentimento racionalista, o autor traz consigo ideias polêmicas e renovadoras, responsabilizando o Cristianismo pela barbárie adquirida pela espécie humana.

Dessa forma, esta pesquisa surgiu com o intuito de conhecermos um pouco melhor o pensamento nietzschiano. Tecer reflexões acerca das concepções de Nietzsche e sua relação e crítica com o Cristianismo, tentando compreendê-los na perspectiva do pensamento pré-socrático, promover um debate sobre o Cristianismo, analisando regras morais impostas por esse sistema, empreender uma análise comparativa entre algumas obras de Nietzsche e o Cristianismo são os objetivos principais do presente estudo, além de tentar compreender a importância e a influência da filosofia nietzschiana para o século XX.

A temática proposta é relevante também pelo fato de estabelecer discussões acerca de valores religiosos e morais que permeiam a humanidade há aproximadamente 2000 anos. A genealogia é o ponto crucial para o entendimento das propostas de Nietzsche, pois as origens da moral e de alguns valores religiosos permearão toda a filosofia nietzschiana, trazendo à tona uma profunda análise das mesmas, exaurindo do pensamento pré-socrático as explicações cosmológicas ofuscadas pela filosofia socrático-platônica.

Assim, o presente artigo justifica-se não somente por estudar as concepções de Nietzsche, mas também por empreender uma análise comparativa útil para nossa pró-

pria formação acadêmica, analisando a inter-relação entre os discursos filosófico e bíblico.

Para a realização das referidas análises, será desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico, incitada a partir da leitura de fragmentos bíblicos e de algumas obras de Nietzsche, com o intuito de explicitar, de forma sucinta, o pensamento antagônico do pensador em relação à filosofia cristã.

2. A Alemanha do século XIX

A Alemanha unificada do século XIX (1871) é totalmente oposta à Alemanha resultante do período protestante do século XVI. A primeira trouxe em cena uma mudança política, social e econômica extremamente significativa. A industrialização tardia e a incessante busca pela cultura greco-romana clássica provocaram interiormente na Alemanha o surgimento de algumas novas classes sociais e, definitivamente, a corrupção da formação cultural do indivíduo, enquanto que a Alemanha pós-protestantismo trazia consigo o patriarcalismo, o individualismo e uma forte hierarquização social. O século XIX incumbiu-se de formalizar um país heterogêneo e esfacelado, criando uma forma nacionalista e ufanista para reconstruir a Alemanha.

Essa disjunção política e cultural foi o principal fator que posteriormente deu origem ao pensamento do grande filósofo filologista Friedrich Wilhelm Nietzsche. Suas idéias e colocações que, muitas vezes, se contradizem, são frutos do período mencionado. Ou seja, todas as mudanças radicais ocorridas na Alemanha refletem diretamente na visão do filósofo, mostrando todo o seu antagonismo.

As retomadas e rupturas evidenciadas em Nietzsche não nos fazem entendê-lo simplesmente, mas nos trazem a possibilidade de visualizar o mundo como ele, provocando em nós uma eterna busca genealógica para melhor compreender as tradições morais que hoje nos cercam.

3. Nietzsche e o Cristianismo

O termo Cristianismo vem da palavra *Cristo*, que significa Messias (pessoa sagrada, ungida). Constitui uma religião monoteísta, centrada na vida e nos ensinamentos de Jesus de Nazaré, tais como são apresentados por meio do Novo Testamento Bíblico. A religião cristã baseia-se na crença de que todo ser humano é eterno, a exemplo de Cristo, que ressuscitou após a sua morte. Segundo o Cristianismo, a vida presente é uma passagem para uma vida eterna, na qual todos os cristãos reinarão com o próprio Jesus Cristo. A fé cristã acredita essencialmente em Jesus como o Cristo, Filho de Deus e Salvador.

O Cristianismo iniciou-se como uma seita judaica e, como tal, da mesma maneira que o próprio judaísmo ou o islamismo, é classificada como uma religião abraâmica. Originária no Mediterrâneo Oriental, rapidamente se expandiu no que tange à sua in-

fluência e abrangência, ao longo de poucas décadas, sendo inclusive a religião dominante no Império Romano no século IV. Durante a Idade Média, a maior parte da Europa foi cristianizada. Após a Era das Descobertas, por meio do trabalho missionário e da colonização, o Cristianismo espalhou-se para as Américas e também pelo resto do mundo.

Podemos afirmar que o Cristianismo desempenhou, pelo menos desde o século IV, um papel de destaque na formação da civilização ocidental. A primeira nação a adotar o Cristianismo como religião oficial foi a Armênia, em 301.

Um ponto crucial para se entender o Cristianismo é a centralidade da figura de Jesus Cristo. Dentre os ensinamentos morais de Jesus mais reconhecidos pelos cristãos, podemos destacar o amor a Deus e o amor ao próximo, algo originário dos dez mandamentos, tendo em vista que os desejos do próprio Deus personificam-se em Cristo Jesus (*Mateus 22, 36-40*):

Mestre, qual é o grande mandamento na lei?/ E Jesus disse-lhe: Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu pensamento./ Este é o primeiro e grande mandamento./ E o segundo, semelhantemente a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo./ Destes dois mandamentos dependem toda a lei e os profetas (*Mateus 22, 36-40*)

Os seguidores da fé cristã acreditam que Jesus é o Messias profetizado na Bíblia hebraica (parte comum ao Cristianismo e ao Judaísmo, conhecida como Antigo Testamento): “Portanto o mesmo Senhor vos dará um sinal: Eis que a virgem conceberá, e dará à luz um filho, e chamará o seu nome Emanuel” (*Isaias 7, 14*).

A fundação da doutrina cristã foi manifestada no início do Cristianismo pelos credos ecumênicos, que contém doutrinas que são aceitas pela maioria dos seguidores da fé cristã. Essas profissões de fé afirmam que Jesus sofreu, morreu crucificado, foi sepultado e ressuscitou três dias depois dentre os mortos, com o intuito de fazer com que o céu esteja disponível para aqueles que acreditam e confiam nEle para a remissão dos seus pecados (*Mateus 21, 1-7*):

E no fim do sábado quando já despontava o primeiro dia da semana, Maria Madalena e a outra Maria foram ver o sepulcro./ E eis que houvera um grande terremoto, porque um anjo do Senhor, descendo dos céu, chegou, removendo a pedra da porta e sentou-se sobre ela./ E o seu aspecto era como um relâmpago, e as suas vestes brancas como neve./ E os guardas, com medo dele, ficaram muito assombrados, e como mortos./ Mas o anjo, respondendo, disse às mulheres: Não tendes medo; pois eu sei que buscais a Jesus, que foi crucificado./ Ele não está aqui, porque já ressuscitou, como havia dito. Vinde, vede o lugar onde o Senhor jazia./ Ide, pois, imediatamente, e dizei aos seus discípulos que já ressuscitou dentre os mortos. E eis que ele vai adiante de vós para a Galiléia; ali o vereis. Eis que eu vo-lo tenho dito.

Para os cristãos, Jesus de Nazaré é considerado o modelo de uma vida virtuosa, plena e exemplar. A maioria das denominações cristãs ensina que Jesus voltará para julgar os seres humanos, vivos e mortos, concedendo a vida eterna aos seus seguidores. É válido ressaltar que, de acordo com a Bíblia, a única maneira de alcançar a Salvação é valorizando a obra da cruz feita por Jesus Cristo, que os cristãos acreditam ser o filho de Deus. Esse fato concretiza aquilo que os seguidores do Cristianismo relatam como expiação. O Cristianismo reconhece ainda Jesus como o Filho de Deus que veio à Terra para libertar os seres humanos do pecado, por meio da sua morte na cruz e de sua ressurreição.

O Evangelho segundo São João, no capítulo III, versículo XVI, evidencia o amor de Deus aos homens: “Deus amou o mundo de tal maneira que enviou seu único Filho, para todo aquele que Nele crê, não pereça, mas tenha vida eterna”.

Para a maioria dos cristãos, Jesus é completamente divino e completamente humano (*Filipenses 2, 1-8*):

Portanto, se há algum confronto em Cristo, se alguma consolação de amor, se alguma comunhão do Espírito, se alguns entranháveis afetos e paixões,/ Completai o meu gozo, para que sintais o mesmo, tendo o mesmo amor, o mesmo ânimo, sentindo uma mesma coisa./ Nada *façais* por contenda ou por vanglória, mas por humildade; cada um considere os outros superiores a si mesmo./ Não atente cada um para o que é propriamente seu, mas cada qual também para o que é dos outros./ De sorte que haja em vós o mesmo sentimento que *houve* também em Cristo Jesus./ Que, sendo em forma de Deus, não teve por usurpação ser igual a Deus,/ Mas esvaziou-se a si mesmo, tomando a forma de servo, fazendo-se semelhante aos homens;/ E, achando na forma de homem, humilhou-se a si mesmo, sendo obediente até à morte, e morte de cruz.

Há, entretanto, uma discussão recorrente sobre a divindade de Jesus. Aqueles que questionam a divindade de Cristo afirmam que Ele jamais teria dito isso expressamente. Os que defendem a divindade de Cristo, por sua vez, analisam versículos que deixariam clara sua condição divina.

Quanto à visão de determinadas religiões cristãs acerca da vida após a morte, essa visão envolve, de uma maneira geral, a crença em duas instâncias: no céu (João, cap. 13, v. 36): “Disse-lhe Simão Pedro: Senhor, para onde vais? Jesus lhe respondeu: Para onde eu vou não podes agora seguir-me, mas depois me seguirás”, e no inferno (*Mateus 25, 41*): “Então dirá também aos que estiverem à sua esquerda: Apartai-vos de mim, malditos, para o fogo eterno, preparado para o diabo e os seus anjos”.

De acordo com Scarlett Marton,

Denomina-se Cristianismo a religião da compaixão. A compaixão está em oposição às emoções tônicas, que elevam a energia do sentimento vital: tem efeito depressivo, perde-se força, quando se compadece. Com a compaixão aumenta e multiplica-se ainda o desgaste de força, que já em si o padecimento traz à vida. O padecer mesmo se torna, com a paixão, contagioso; em certas circunstâncias, com ela, pode ser alcançado um total de desgaste de vida e de energia vital, que fica em uma proporção absurda com o

quantum da causa (o caso da morte do Nazareno). Esse é o primeiro ponto de vista; mas há ainda um mais importante. Suposto que se meça a compaixão, segundo o valor das reações que costuma produzir, seu caráter perigoso para a vida aparece em uma luz ainda muito mais clara. A compaixão, em toda extensão, cruza a lei do desenvolvimento, que é a lei da seleção. Conserva o que está maduro para sucumbir, arma-se em favor dos deserdados e condenados da vida e, pela multidão de malogrados de toda espécie que mantém firmes na vida, dá à vida mesma um aspecto sombrio e problemático. Ousou-se denominar a compaixão uma virtude (em toda moral nobre ela vale como fraqueza); foi-se mais longe, fez-se dela a virtude, o chão e origem de todas as virtudes – só que, sem dúvida, e isso é preciso ter sempre em vista, do ponto de vista de uma filosofia que era niilista, que inscrevia a negação da vida sobre seu escudo [...] (MARTON, 1993, p. 102-103).

Para Nietzsche, o Cristianismo despedaçou o homem completamente, mergulhando-o em um lodaçal profundo, provocando no ser humano um excesso doentio de sentimento, uma “profunda corrupção da cabeça e do coração” (NIETZSCHE, 2007, p. 104).

O ataque direto que Nietzsche firmou contra o Cristianismo atingiu o ápice na obra “O Anticristo”, mas foi inicialmente exposto em “A Genealogia da Moral”. O filósofo afirmava que a ética cristã era uma moral de povos escravos, fracos e vis, por meio dos quais se sobrepunha um Cristianismo originário do espírito dominante e senhorial dos aristocratas.

De acordo com Nietzsche, a origem desse processo remontava aos tempos da Palestina ocupada pela raça romana (de senhores). Segundo o filósofo, o Cristianismo poderia ser comparado a uma doença maligna que havia atacado o Império Romano. Os judeus purificaram um discurso que, segundo Nietzsche, provocou uma inversão de valores morais. A difusão da igreja primitiva, no primeiro século da era cristã, proporcionou ao mundo a desqualificação do homem da compaixão e piedade que, de acordo com o referido autor, inseriu no cerne da raça humana a vergonha, capaz de retrain e emitir os instintos do homem, tornando-o um mero reprodutor da vontade divina.

Ainda segundo Nietzsche, a fé é intitulada como algo de pouco valor, sendo o cristão uma figura lamentável, dotada de um extravio da razão e da imaginação. A ética instituída pelo Cristianismo é percebida como uma moral de povos escravizados e dementes, que obedecem a uma religião que promete muito e cumpre pouco.

Ao contrário do que alguns pensam, Nietzsche não tece uma declaração de repulsa ao Evangelho, mas, sim, ao fato de a felicidade real desta vida ser substituída por uma felicidade prometida para uma outra vida.

Segundo Nietzsche, somente Jesus viveu de forma intensa ao que pregou, sendo capaz de pagar com vida a emancipação de um povo que ainda estava por vir, colocando em questionamento toda a plenitude filosófica apresentada por este até então.

Quanto à passagem bíblica do Evangelho Segundo João, cap. 14, v. 06 – “Disse-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade e a vida. Ninguém vem ao Pai senão por mim” –, Nietzsche tece-lhe severas críticas pelo fato de o Cristianismo determinar a

existência de somente um caminho para a humanidade.

No cap. I, v. 11 e 12, da Epístola do Apóstolo São Paulo aos Gálatas, na Bíblia, lemos: “Mas faço-vos saber, irmãos, que o evangelho que por mim foi anunciado não é segundo os homens./ Porque não o recebi, nem aprendi de homem algum, mas pela revelação de Jesus Cristo”. Sobre tal passagem, Nietzsche critica o fato de como um sistema não criado pelo ser humano pode permanecer por muito tempo.

Na Bíblia, na Segunda Epístola do Apóstolo São Paulo a Timóteo, cap. 4, v. 1, há a seguinte afirmação: “Conjuro-te, pois diante de Deus e do Senhor Jesus Cristo, que há de julgar os vivos e os mortos, na sua vinda e *no* seu reino”. Nietzsche questiona essa passagem, afirmando que Deus, por ser um ente sobrenatural, não tem direito de interferir no mundo físico.

Podemos citar ainda que o filósofo afirmava que as propostas do Evangelho não eram mais as mesmas após a crucificação de Jesus. O apóstolo Paulo seria um dos principais falsários dessas propostas. A seguinte passagem provoca em Nietzsche uma ira, tendo em vista que Paulo evidencia que por meio de Jesus Cristo pode contemplar o trono de Deus (II Coríntios, cap. 12, v. 1-4):

Em verdade que não convém gloriar-me; mas passarei às visões e revelações do Senhor./ Conheço um homem em Cristo que há catorze anos (se no corpo, não sei, se fora do corpo, não sei; Deus o sabe) foi arrebatado no terceiro céu./ E sei que o tal homem/ Foi arrebatado ao paraíso; e ouviu palavras inefáveis, que ao homem não é lícito falar.

Ainda para Nietzsche, o Cristianismo promete muito, mas cumpre pouco os seus propósitos, sendo considerado também uma anti-filosofia de vida: “O cristianismo, a religião formada da negação da vontade de viver...” (NIETZSCHE, 1957, p. 140).

Nietzsche argumenta ainda que o Cristianismo desfocalizou o centro da vida, gerando um niilismo (2001, p. 43):

A grande mentira da imortalidade pessoal destrói toda razão, toda natureza que há no instinto – tudo que é benefício nos instintos, que propicia a vida, que garante futuro, desperta agora desconfiança. Viver de tal modo, que não tem mais nenhum sentido viver, esse se torna agora o “sentido” da vida...

Deus, nessa concepção, é visto como um ente confuso e imperfeito quanto às suas criações, além de ser velho e frágil. Após sua debilidade, na teoria de Nietzsche, Deus morre asfixiado. A partir da morte de Deus, todos os valores criados com a sua existência também morrem. Assim, a morte de Deus simboliza a liberdade e a emancipação do homem.

Assim, a racionalidade e o existencialismo apresentados por Nietzsche recriam o conceito de homem. A Grécia Clássica considerava o Homem superior ao Humano, pois Homem é aquele que possui a reflexão no intuito de contemplar a vida.

Ainda segundo Scarlett Marton (1993), a filosofia nietzschiana proporcionou à

posteridade a capacidade de reflexão que critica tudo e todos, chamando-nos para um mundo interior que, definitivamente, nos faça crescer em espírito e que desenvolva em nós a dualidade, a possibilidade de escolha na sua plenitude, ou seja, o conhecimento da luz e do trágico, algo totalmente assassinado por Sócrates, o qual, segundo Nietzsche, finaliza a era filosófica Dionisíaca, trazendo ao mundo uma mera explicação Apolínea sobre a formação da vida humana.

3. Considerações finais

Scarlett Marton (1991) afirma que pensadores, literatos, jornalistas e políticos têm em Nietzsche um ponto de referência, seja atacando ou defendendo sua obra, seja reivindicando ou exorcizando suas ideias.

Dessa forma, de modo sucinto, porém consistente, foram expostas algumas concepções de Nietzsche, no que tange ao Cristianismo, bem como em relação aos valores morais impostos por este. Podemos afirmar ainda que a filosofia não pode mais deixar de levar em conta o projeto filosófico de Nietzsche, colocando em xeque toda mudança estrutural em relação à filosofia do século XIX.

A incoerência sistemática e o antagonismo religiosos fazem de Nietzsche um pensador singular que influenciou, de forma significativa, uma pluralidade de intelectuais, passando por antissemitas até os anarquistas. No Brasil, o pensamento de Nietzsche foi introduzido a partir de 1946, com o ensaio publicado no *Diário de São Paulo* pelo crítico literário Antônio Cândido de Mello e Souza, o qual se empenhou para desmistificar os preconceitos propagados, sobretudo, nos meios feministas e movimentos de esquerda.

Em suma, Nietzsche foi provedor de uma filosofia capaz de indagar os alicerces do pensamento ocidental, trazendo à tona uma postura assistemática, porém instigante, no que tange à compreensão do Cosmos sob a luz da genealogia, resgatando o mundo sob a ótica dionisíaca, ou seja, segundo o autor, tanto Apolo quanto Dionísio são preponderantes, pois o diálogo entre estes insere no pensamento ocidental a subjetividade.

4. Referências

BÍBLIA Sagrada. Rio de Janeiro: [S. M.], 1972.

BÍBLIA Sagrada. São Paulo: ICP Editora, 2000.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. *Nietzsche: uma filosofia a marteladas*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 179 p.

_____. *Ecce Homo: Como se Chega a Ser o que Se é*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1957.

_____. *Humano, demasiadamente Humano*. Tradução de Antônio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Escala, 2007. 304 p.

_____. *O Anticristo*. São Paulo: Martin Claret, 2001. 112 p.

RESENDE, Antônio. *Curso de Filosofia*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

STERN, J. P. *As idéias de Nietzsche*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1978. 102 p.

Olegário Maciel e a Revolução Conservadora

MAX BOTELHO

*Aluno do 6.º período do Curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas (2011).
Trabalho orientado pela Profa. Eunice Aparecida Caixeta (UNIPAM).*

Resumo: O presente artigo busca levantar a participação de Olegário Maciel nos incidentes que culminaram na Revolução de 1930, bem como a repercussão verificada na cidade de Patos de Minas. Os resultados obtidos revelam um Olegário habilidoso, conciliador e enérgico na manutenção de seu cargo, único caso entre todos os Estados brasileiros. Apesar de conciliador num primeiro momento, mostrou firmeza quando a circunstância assim exigiu, enfrentando a forte reação das várias unidades do Exército baseadas no Estado, situação que colocava em risco o sucesso da Revolução. Foi igualmente destemido quando enfrentou uma rebelião encabeçada por Oswaldo Aranha e Virgílio de Melo Franco, que tinha como propósito a sua deposição com a nomeação deste último para o cargo de Interventor. Em Patos de Minas não se verificou grande efervescência em função do conflito e, não fosse o alistamento de voluntários e as requisições de automóveis e mercadorias promovidas por Quintino Vargas, prefeito de Paracatu nomeado por Maciel, a revolução não teria sido sequer percebida.

Palavras-chave: Revolução de 1930; Olegário Maciel; Patos de Minas.

Abstract: The present work aims at investigating the participation of Olegário Maciel in the incidents that led to the 1930 Revolution, as well as the repercussion verified in the city of Patos de Minas. The results obtained revealed a skillful, conciliator and vigorous Olegário, while maintaining his charge, a unique case in all Brazilian states. Although conciliator at a first moment, he showed steadiness when the circumstances demanded, facing the strong reaction of the many unities of the Army based on the state, a situation that put at risk the success of the Revolution. He was also fearless while facing a rebellion conducted by Oswaldo Aranha and Virgilio de Melo Franco, who aimed at deposing him and nominating Melo Franco as intervener. In Patos de Minas there was not a great excitement because of the conflict, and if it were not for the enlistment of volunteers and the demand for automobiles and goods promoted by Quintino Vargas, mayor of Paracatu appointed by Maciel, the revolution would not even have been perceived.

Keywords: 1930 Revolution; Olegário Maciel; Patos de Minas.

1. Introdução

Ao final do período chamado de República da Espada, uma alusão aos dois primeiros presidentes brasileiros oriundos da caserna, a política nacional firma um pacto que seria conhecido como República Café com Leite. Esse acordo, que durou até 1930, foi gestado nas hostes das oligarquias rurais e previa uma al-

ternância de poder entre representantes dos Estados de São Paulo, o mais rico, e Minas Gerais, então o mais populoso.

No entanto, o fato de São Paulo concentrar grande parte da produção cafeeira, principal produto brasileiro de exportação, conferia àquele Estado um peso político superior ao de Minas Gerais. Assim, São Paulo consegue eleger os três primeiros presidentes do período oligárquico, Prudente de Moraes, Campos Sales e Rodrigues Alves, cabendo a Minas Gerais a eleição apenas do quarto presidente, Afonso Pena.

O descompasso econômico existente entre os dois Estados foi um fator gerador de crises durante todo o período oligárquico, como podemos verificar no impasse sucessório criado a partir da morte de Afonso Pena antes de concluir o seu mandato. São Paulo lança a candidatura de Rui Barbosa com o apoio dos baianos, e Minas Gerais, apoiado pelos gaúchos, indica o marechal Hermes da Fonseca, vencedor das eleições.

Dessa forma, o acordo de alternância no poder que de início parecia de fácil execução, arrasta-se num emaranhado de crises até o governo de Washington Luís, fluminense radicado em São Paulo e último dos oligarcas a presidir o Brasil.

Para suceder a Washington Luís, o Estado de São Paulo, apoiado por dezessete outros Estados, indica o paulista Júlio Prestes como presidente, e o baiano Vital Soares como vice. Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba não concordam com o nome imposto por São Paulo e lançam as candidaturas do gaúcho Getúlio Vargas para presidente, e do paraibano João Pessoa como vice, formando a Aliança Liberal.

A apuração dos votos aponta como vencedora a chapa apoiada pelos paulistas. O resultado é imediatamente contestado pela chapa adversária, sob a alegação de fraude, prática comum no processo eleitoral brasileiro da República Velha.

A tensão aumenta com o assassinato de João Pessoa em Recife, no dia 26 de julho de 1930. O crime, que havia sido cometido por motivos de ordem pessoal, foi explorado politicamente. Seu corpo foi velado em Recife e em seguida transferido para o Rio de Janeiro, onde foi sepultado. Missas solenes foram celebradas e discursos inflamados foram ouvidos nas duas capitais, responsabilizando o governo de Washington Luís pela fraude eleitoral e pelo assassinato de João Pessoa.

Acirram-se os ânimos e cresce nas fileiras que apoiavam Getúlio Vargas o desejo de se atingir o poder pela via revolucionária. Em Minas Gerais, um dos Estados protagonistas do processo revolucionário, a 7 de setembro de 1930 ocorre a transmissão de cargo de Presidente de Antônio Carlos para Olegário Maciel, político nascido em Bom Despacho e que iniciou sua carreira de homem público como Juiz de Paz em Santo Antônio de Patos, atual Patos de Minas.

Maciel, a princípio hesitante, resolve juntar-se ao Rio Grande do Sul e Paraíba no movimento que pretendia a derrubada do governo de Washington Luís para evitar a posse de Júlio Prestes. Em 3 de outubro de 1930, sob a liderança de Getúlio Vargas, deflagra-se a Revolução a partir do Rio Grande do Sul, a qual rapidamente se espalha por todo o território nacional, chegando ao Rio de Janeiro em 03 de novembro do mesmo ano.

Após a deposição de Washington Luís, segue-se um período turbulento com resistências à nova ordem imposta por Vargas em várias Unidades da Federação, obrigando o caudilho a nomear interventores para todos os Estados, com exceção de Minas

Gerais, que permaneceu sendo presidido por Olegário Maciel.

Em nível nacional este é o cenário do movimento Getulista que entrou para a história com o nome de Revolução de 1930, mas o que teria ocorrido em Minas Gerais e mais precisamente em Patos de Minas, terra do Presidente do Estado? Houve resistência ao movimento? Qual a importância de Maciel durante o processo revolucionário? Existiu cerceamento à imprensa falada e escrita? O município patense, por sua relevância política e proximidade com o Estado de Goiás, exerceu papel preponderante no combate aos legalistas goianos? As elites locais alinharam-se automaticamente ao movimento? Estas são algumas das indagações que procuraremos responder ao longo do presente trabalho de pesquisa.

2. Os antecedentes da Revolução de 1930

Muitos são os fatores que contribuíram para a Revolução de 1930, impossíveis de serem todos abordados no pequeno espaço de um simples artigo; falaremos, pois, de alguns deles, mas certamente existirão outros eventualmente até mais importantes:

a) A dificuldade que os militares têm em retornar aos quartéis, findas as guerras, é um fenômeno recorrente na história da humanidade. O guerreiro heroicizado em época de conflito não se conforma com a inatividade burocrática da caserna, inconformismo esse que, em geral, resulta em regimes autoritários. Portanto, ao término da Primeira Guerra Mundial, o continente europeu entra num processo de construção de regimes autoritários, totalitários e fascistas que se materializam nas décadas seguintes em países como a Espanha, Áustria, Itália, Alemanha, Grécia, Portugal, Romênia e URSS, servindo de inspiração para os países periféricos, entre os quais o Brasil e a Argentina;

b) Outro fator preponderante para a Revolução de 1930 foi a crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos com o *crack* da Bolsa de Nova York em 24 de outubro daquele ano, dando início à Grande Depressão que se alastra pelo mundo atingindo Alemanha, Holanda, Austrália, França, Itália, Reino Unido, Canadá, Argentina e Brasil, entre outros países.

No período o Brasil passava por um sério problema de superprodução de café, carro-chefe de nossa economia. Em outubro de 1929 os fazendeiros ainda estavam exportando a safra de 1927, e a safra de 1928 estava toda retida nos armazéns de valorização do café, que eram gerenciados pelo Instituto do Café. Considerando que o café representava 70% da pauta de exportação brasileira, tem-se a clara dimensão do problema;

c) Durante a Primeira República a classe política dominava o pleito eleitoral por meio das fraudes, institucionalizada pela Comissão de Verificação, mecanismo que permitia a “degola” de parlamentares opositores. No entanto este expediente já dera sinais de esgotamento quando do movimento tenentista, que clamava pelo fim da imoralidade eleitoral vigente no país, num resgate da Campanha Civilista de Rui Barbosa de 1910;

d) No mesmo período houve uma disputa entre o setor agrário e o setor indus-

trial. Os grupos agrários construíram a imagem dos industriais como elementos parasitários, operando indústrias parasitárias graças ao protecionismo, sendo responsabilizados pela alta do custo de vida (FAUSTO, p. 45);

e) O processo de urbanização havia gerado uma classe média ansiosa por participar de uma política até então dominada pelas oligarquias rurais;

f) A incapacidade da burguesia industrial de elevar-se acima de seus interesses particulares e formular um projeto de desenvolvimento nacional (*op. cit.*, p. 47).

Em linhas gerais são estes os fatores que desencadearam o movimento revolucionário de 1930.

3. O estado de compromisso

A crise verificada durante os anos 1920 (inflação, manifestações de operários, movimento tenentista, crise capitalista) evidentemente gerou tensões entre as classes sociais brasileiras, que por sua vez não tinham, isoladamente, condição de hegemonia sobre as demais.

Os operários estavam divididos em lutas internas entre comunistas, socialistas e anarquistas que impediam a formação de uma força operária unitária e com maior poder de luta; a crise cafeeira havia enfraquecido as velhas oligarquias rurais paulistas; a burguesia industrial reivindicava o seu espaço, mas ainda era economicamente incipiente; a classe média, dependente das elites, não tinha como promover uma ruptura; o Exército não detinha o monopólio da intervenção armada. No Rio Grande do Sul a brigada militar e os chamados provisórios formaram um núcleo mais importante que os quadros do Exército, a mesma situação verificada no Paraná e Santa Catarina (*op. cit.*, p. 103).

A diversidade dos objetivos e intenções dos atores envolvidos no movimento revolucionário está impressa nas diferentes interpretações dadas para justificar o movimento nos diferentes Estados da Federação.

Em Minas Gerais, Estado de natureza conservadora, a imprensa oficial publicou um manifesto, em 03 de outubro de 1930, quando Maciel afirma ser a Revolução um movimento conservador, apoiado por todos os patriotas e pelos elementos conservadores da Nação (AFONSO ARINOS, p. 15, 6), pensamento no mínimo paradoxal, visto não ser possível uma revolução conservadora.

Os gaúchos, por sua vez, falavam apenas em renovação, na construção de um novo edifício com aqueles que tinham ideias renovadoras na cabeça e capacidade e decisão para realizá-las.

No Nordeste, ao contrário, a tendência era bem outra, contemplando uma efetiva ação revolucionária. As camadas populares, assediadas pela seca e oprimidas pelos coronéis, via no movimento contra os partidários de Washington Luís, chamados de perrepistas, a possibilidade de uma verdadeira libertação.

Café Filho, político atuante na região durante o conflito, relata que havia no sentimento popular a intenção de uma revolução social, com a supressão do Código

Civil e do Código Penal vigentes, do vínculo do matrimônio e do direito de propriedade.

Este cenário traduziu-se naquilo que Fausto denominou de Estado de compromisso, no qual a classe média e várias frações da burguesia, tendo à frente a figura de Getúlio Vargas, costuram um acordo capaz de assegurar a governabilidade.

4. A inabilidade de Washington Luís

Todo o cenário indicava que o Brasil estava prestes a romper com um velho sistema de fazer política que não mais atendia aos interesses do país apenas o Presidente da República parecia não perceber.

Segundo Afonso Arinos, “pode-se dizer que nunca, no Brasil, um chefe de Estado utilizou o seu grande poder tão ineptamente como Washington Luís: isolou-se, excluiu amigos, atiçou inimigos, [...] permanecendo, até o fim, [...] inabordável em seu isolamento” (AFONSO ARINOS, p. 323, 5).

Torres foi outro a perceber a falta de sensibilidade política do presidente que teimou em fazer sozinho o seu sucessor, tirando do bolso do colete um candidato estritamente seu, sem considerar a opinião de medalhões da política nacional e nem os governadores dos grandes Estados (TORRES, p. 1388, V).

O brasilianista John D. Wirth observa que o Estado de Minas sempre foi o fiel da balança do jogo político nacional, dando ao Presidente da República a legitimidade e o apoio de que necessitava para fazer o sistema funcionar, com exceção do “infeliz Washington Luís” que tentou controlar a nação sem o Estado (WIRTH, p. 235).

Uma última oportunidade para se evitar o conflito foi apresentada a Washington Luís. Propondo uma solução pacífica para o problema sucessório, Vargas sugeriu ao presidente a indicação de um mineiro para sucedê-lo, lembrando que caso Washington Luís indicasse um candidato de qualquer outro Estado, Minas recusaria e lançaria o nome de Getúlio Vargas, ou seja, as opções eram Antônio Carlos ou o próprio Vargas, com exclusão do nome de Júlio Prestes (AFONSO ARINOS, p. 323, 5).

A recusa do presidente empurrou o país para um inexorável processo de rompimento institucional, única forma de se modificar um sistema político que havia se tornado no mais bem acabado modelo de fraude eleitoral.

Sobre esse assunto, deixemos Afonso Arinos explicar o funcionamento do corrompido processo eleitoral brasileiro:

O sistema era simples, tal como convinha à simplicidade dos elementos de que se compunha. Tudo se fundava na falsidade da representação. Eleições federais falsas, nos Estados, criavam bancadas federais destinadas a apoiar o presidente da república no poder e a consagrar, em convenções formais, o candidato à presidência da república escolhido nas intrigas e tratativas dos que detinham a situação nos grandes Estados.

Por sua vez, o presidente da república no poder sustentava as oligarquias estaduais que lhes fossem fieis, permitindo que, das eleições estaduais tão fraudadas quanto as federais, saíssem os governantes dos Estados e as assembleias locais, a eles subordinadas.

Tal situação era possível, vale insistir, devido à falsidade das eleições, a qual vinha desde o alistamento dos eleitores, nos municípios, até o reconhecimento dos eleitos, pelo congresso nacional (*op. cit*, p. 312, 5).

Assim, atizado pela imprudência de Washington Luís, a partir de julho de 1929 e até outubro de 1930, o país conheceu a mais turbulenta de todas as campanhas políticas até então realizadas. Nas palavras de Afonso Arinos, “o governo federal desmanudou-se totalmente, atingindo aos extremos do opróbrio e da violência”. A corrupção chega ao Banco do Brasil, utilizado para negociatas na compra de jornais e consciências; promoveu-se a degola de toda a bancada federal da Paraíba e grande parte da bancada mineira na farsa do reconhecimento eleitoral materializada na chamada Comissão de Verificação. A Primeira República estava agonizando, somente o presidente não percebia, permanecendo irredutível no palácio até ser convencido pelo cardeal Dom Sebastião Leme a se dirigir para o forte de Copacabana, onde fica recolhido até embarcar para a Europa juntamente com seus familiares. Era 24 de outubro de 1930, a “Revolução” triunfara, o último presidente da Primeira República estava deposto.

5. A vitória da Aliança Liberal

É sob este contexto que devemos analisar o movimento que recebeu o nome de Revolução de 1930, traduzido na lapidar e conhecida frase de Antônio Carlos, então Presidente de Minas Gerais: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”.

O apelo de Antônio Carlos foi entendido e acolhido por alguns setores das elites brasileiras descontentes com a já desgastada política dos governadores, e que inteligentemente cooptaram segmentos da classe média, o movimento tenentista e até mesmo movimentos operários abrigados no Bloco Operário e Camponês (BOC) após a promulgação da Lei Celerada durante o governo de Washington Luiz que lançou na ilegalidade o Partido Comunista.

Tronca afirma que a Revolução de 1930 talvez seja a construção mais bem elaborada do pensamento autoritário no Brasil, uma verdadeira política de dominação e controle que apagou a memória dos vencidos na luta e construiu o futuro apenas sob a ótica dos vencedores (TRONCA, p. 7).

De fato, após a vitória do movimento revolucionário, Vargas afasta as lideranças populares, compondo seu governo apenas com setores da oligarquia e pelos tenentes que são nomeados interventores nos Estados. Decorridos dois anos os tenentes recebem uma promoção, sendo então substituídos por elementos oriundos das velhas oligarquias locais.

As reivindicações e aspirações das camadas populares e médias foram parcialmente atendidas, não como resultado de um processo de luta, mas como uma dádiva do bom caudilho agora metamorfoseado de “pai dos pobres”.

A participação da classe trabalhadora, principalmente por meio das greves, forçava o Estado a cumprir algumas promessas feitas durante a campanha da Aliança

Liberal. Por intermédio de uma propaganda eficiente, o governo constrói o mito de que o Estado teria se antecipado aos interesses dos trabalhadores, apagando a história das lutas operárias de forma a emergir apenas o beneplácito do governante (MONTENEGRO, p. 102).

Tal sentimento, incutido no imaginário popular, fica claramente evidenciado no depoimento de Felipe Santiago, pernambucano nascido em 1904 e aposentado como portuário:

[...] “Ah, Getúlio era o homem da nação. Eu tenho hoje o Instituto por causa dele, de Getúlio. Outro não dava, não. Ele deu. Só quem fez foi Getúlio, mais nenhum, pra pobreza. Estou comendo do que ele deu. Eles não querem dar, mas tô comendo. [...] Pode ser que apareça outro, mas é custoso, pode ser” (*apud* MONTENEGRO, p. 101).

Patos de Minas, por sua vez oferece, na pessoa de um poeta popular, outro exemplo de veneração à figura de Vargas:

Rio de Janeiro, uma cidade
Foi capital do Brasil
Lá morou Getúlio Vargas
Soberano em quantos mil
Nascido em bonita data
Em dezenove de abril¹

Edgar de Decca, por sua vez, salienta que a participação operária, por intermédio do BOC, foi combatida tanto pelo governo como pela oposição, uma vez que começava a se definir como um partido dos trabalhadores, ou seja, as elites governistas e oposicionistas estabelecem uma barreira à participação popular nos acontecimentos políticos, sociais e econômicos. Era como se a história do presente não lhes dissesse respeito (*op. cit*, p. 76).

6. A Revolução nas Minas de Olegário

O apoio de Maciel ao movimento, apesar de crucial para o sucesso da revolução, não se manifestou a partir das primeiras horas, conforme podemos observar na narrativa de Fausto, que não menciona o seu nome entre os primeiros adesistas mineiros:

Os políticos mineiros que se lançam à campanha da Aliança Liberal e entram, posteriormente, nas articulações revolucionárias, desde os mais contemporizadores como An-

¹ Juca da Angélica, poeta popular de Patos de Minas, autor de algumas centenas de poesias.

tônio Carlos e Artur Bernardes, aos mais audazes como Francisco Campos e o “tenente civil” Virgílio de Melo Franco, têm sólidas raízes na vida política mineira e provêm de suas famílias tradicionais (FAUSTO, 1989, p. 43).

Durante a campanha eleitoral que antecedeu a Revolução de 1930, o governo de Washington Luís enviou tropas federais para intervir em vários Estados brasileiros, inclusive em Minas Gerais, tropas essas que foram removidas a partir de 7 de setembro, dia da posse de Maciel no governo (AFONSO ARINOS, p. 330, 5), situação que revela uma provável confiança do presidente em relação às intenções do político mineiro, reforçando a ideia de que Olegário realmente não foi um adesista de primeira hora.

Da mesma forma que Fausto, Afonso Arinos relaciona os líderes da Revolução em Minas Gerais deixando de fora o nome de Maciel. Segundo ele a liderança política ficou a cargo de Antônio Carlos, Bernardes, Mário Brant, Cristiano Machado e Odilon Braga, não mencionando o nome do já governador Maciel (AFONSO ARINOS, *op. cit.*, p. 327, 5).

Apesar de não ter aderido no primeiro momento, o que não deixa de ser uma demonstração de habilidade política típica dos mineiros, Maciel não declina de suas responsabilidades como mandatário de um Estado protagonista no cenário político nacional e, a despeito da idade, estava já com setenta e cinco anos, demonstrou firmeza e energia nos seus atos, contribuindo efetivamente para o sucesso do movimento, como veremos a seguir.

Todas as unidades do exército baseadas em Minas Gerais mantinham-se fiéis ao governo federal, inclusive a unidade de Belo Horizonte. As forças estavam assim distribuídas: 10.º R.I. em Juiz de Fora; o 11.º em São João Del Rei; o 4.º R.C. em Três Corações; o 10º B.C. em Ouro Preto; o 4.º B.E. em Itajubá; o 8.º R.A.M. em Pouso Alegre; e finalmente o 12.º R.I. na capital (TORRES, p. 1403, V).

Sabendo da importância de Minas Gerais para o processo revolucionário, um fracasso nas terras mineiras poderia significar a derrocada do movimento, Olegário age com energia e destemor, enfrentando as tropas legalistas e lançando a 3 de outubro de 1930 o seguinte manifesto publicado no *Minas Gerais*, órgão oficial da imprensa estadual:

AO POVO MINEIRO – O Presidente da República, colocando-se fora da constituição, e das leis, arrastou o país à necessidade de um levante geral para restaurar o regime republicano, restabelecer a ordem jurídica, a liberdade e a Pátria.

Esse levante se declara hoje em todo o território nacional, de sul a norte, de este a oeste, com o apoio do povo brasileiro, das polícias, do Exército, e dos governos dos Estados que mais têm zelado a pureza do regime.

A Revolução, que surge vitoriosa, é um movimento conservador, apoiado por todos os políticos patriotas e pelos elementos conservadores da Nação.

O povo e governo de Minas Gerais dão-lhe sua inteira e irrestrita adesão. Todas as providências estão tomadas para assegurar a normalidade da vida do Estado.

O Governo confia à honra do povo mineiro a garantia da vida e bens dos adversários, recomendando que se abstenham de todas e quaisquer represálias, que serão ri-

gorosamente oprimidas.

O Governo recomenda ao povo mineiro, neste grave momento histórico, toda calma e ponderação.

O Governo confia no povo. O Povo confia no Governo (TORRES, p. 1402-03, V).

O teor do manifesto lançado aos mineiros não deixa dúvidas com relação ao posicionamento essencialmente conservador de Maciel. Não se pretendia uma revolução que promovesse mudanças estruturais, mas apenas a restauração do regime republicano. Ao alardear o apoio do Exército e dos governos dos Estados ao levante, o que era uma inverdade, Olegário dá mostra de sua habilidade e sagacidade política fazendo o povo acreditar que o sucesso do movimento eram “favas contadas”. A estratégia mostrou-se eficiente, surgindo manifestações populares acaloradas a favor da revolução em todo o Estado.

6.1. A reação do exército em Minas Gerais

Como já dissemos, as forças do Exército baseadas em Minas Gerais permaneceram fiéis ao Governo Federal e esboçaram forte resistência aos rebeldes em Juiz de Fora, Ouro Preto, Três Corações e São João Del Rei. A maior preocupação, no entanto, era com relação ao 12.º R. I., que, pela sua localização estratégica, tinha como base a capital do Estado, e poderia colocar a perder todo o movimento.

Assim, deflagrada a Revolução, o coronel Andrade, comandante do 12º R.I., foi preventivamente preso em sua própria casa e convencido a enviar uma mensagem aos seus comandados aconselhando a rendição.

Os aquartelados do 12º R.I., cerca de quatrocentos homens, apesar de contar com poucos víveres e com a possibilidade de falta d’água, não acataram a recomendação do seu comandante e se posicionaram para o combate.

Enquanto isso, os jornais *Diário Mineiro* e *Jornal da Noite* colocaram cartazes em frente às suas respectivas redações com os dizeres: “Estourou a bomba. Finalmente chegou o dia. A Revolução explodiu em todo o Brasil, Viva a Revolução. Viva o Brasil” (TORRES, p. 1398, V).

A multidão reagiu com entusiasmo e o delírio tomou conta das ruas da capital. Alistamentos eram feitos em várias repartições públicas e até mesmo em saguões de hotéis. Surgiram a Coluna Libertadora, os Batalhões Antônio Carlos, Olegário Maciel, Raul Soares, Mário Brant e Artur Bernardes. A Mocidade Acadêmica da Capital, que havia dado apoio à Aliança Liberal, apresenta-se, engrossando as tropas revolucionárias.

Não se intimidando com a preparação das forças revolucionárias, o Exército manteve firme sua posição, enquanto Olegário Maciel, sereno e confiante na vitória, reunia-se com seus principais assessores no Palácio da Liberdade.

Depois de cinco dias de intenso tiroteio, os soldados do 12º R. I. receberam a seguinte mensagem do coronel Andrade, comandante aprisionado do regimento:

Meus camaradas. Cordial abraço. Cheio de orgulho e de entusiasmo tenho acompanhado daqui a vossa atuação, digna dos soldados que, escravos do dever, tudo sacrificam.

Com o meu pensamento sempre aí, sinto a emoção de todos vós, ante o desempenho de tão árdua missão, sem poder dela participar pessoalmente, pelos motivos que bem sabeis. Mas, neste momento, após quatro dias de resistência heróica, preocupa-me o resultado que possais obter, ante a falência de recursos que não vieram a tempo (prometidos e até agora não chegados), procedimento esse que, de algum modo, salva a nossa responsabilidade,

Assim sendo, venho pedir que reflitam maduramente, conscientemente e respondam à oferta que me fazem os camaradas revoltados, de vos receber honrosamente, com a admiração de que vos tornastes dignos, sem nenhuma humilhação para quem quer que seja.

Na situação em que me encontro, nada posso resolver, cabendo a vós analisar o caso e decidir acertadamente, em presença das circunstâncias. Eles se prontificam a um entendimento prévio se for de vosso desejo.

Um parlamentar, descendo ostensivamente a ladeira do quartel, virá pelo meio da Avenida Paraopeba, até a Praça Raul Soares, onde será recebida a resposta. Com as minhas sinceras saudades (op. cit, p. 1409).

Incentivados pela carta de seu comandante, os aquartelados já assolados pela falta de médico, remédios, água, víveres alimentícios e pela impossibilidade de sepultar soldados e cavalos mortos e já em estado de putrefação, rendem-se aos revolucionários.

Imediatamente após o desfecho dos combates, o governador Olegário Maciel encaminha o seguinte telegrama a Getúlio Vargas:

É com o maior júbilo que comunico a V. Excia. que está vencido mais um obstáculo da sagrada campanha em que nos empenhamos, com a rendição do 12º R.I.

O povo mineiro, sacudido de um entusiasmo, sem precedentes na história republicana, está, pelo espírito e pelo coração, identificado com o seu governo e pronto a executar-lhe as determinações, mesmo à custa dos maiores sacrifícios, para a grande obra de reconstrução política da República.

Eu me congratulo com V. Excia. pelo belo êxito que vai tendo a luta em todo o país e por esse magnífico prenúncio de uma era de grandeza e de dignidade na Nação brasileira (op. cit. p. 1413, V).

Pelo teor da mensagem de Maciel, podemos tirar duas conclusões: a primeira, de que o governador, ao colocar o seu governo pronto a executar qualquer determinação vinda do governo federal, mesmo à custa dos maiores sacrifícios, tinha mesmo, no dizer do brasilianista Wirth, uma relação de cliente com o governo central, numa alusão à classe social da Roma Antiga que vivia uma relação de dependência com o seu patrono; a segunda, o fato de Olegário dar ao momento um caráter fundamentalista e

messiânico ao se referir à revolução como “sagrada campanha” ressaltar o seu perfil de político habilidoso no controle das massas.

7. Nomeando os interventores estaduais e municipais

Em 11 de novembro de 1930, Getúlio Vargas, juntamente com Oswaldo Aranha, José Maria Whitaker, Paulo de Moraes Barros, Afrânio de Mello Franco, José Fernandes Leite de Castro e José Isaías de Noronha, assina o Decreto nº 19.398, com um viés nitidamente autoritário, instituindo o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil e regulamentando a nova ordenação estadual e municipal que determinava o seguinte:

Art. 2.º É confirmada, para todos os efeitos, a dissolução do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas dos Estados (quaisquer que sejam as suas denominações), Câmaras ou assembléias municipais e quaisquer outros órgãos legislativos ou deliberativos existentes nos Estados, nos municípios, no Distrito Federal ou Território do Acre, e dissolvidos os que ainda o não tenham sido de fato.

Art. 11. O Governo Provisório nomeará um interventor federal para cada Estado, salvo para aqueles já organizados; em os quais ficarão os respectivos presidentes investidos dos Poderes aqui mencionados.

§ 4.º O interventor nomeará um prefeito para cada município, que exercerá aí todas as funções executivas e legislativas, podendo o interventor exonerá-lo quando entenda conveniente; revogar ou modificar qualquer dos seus atos ou resoluções e dar-lhe instruções para o bom desempenho dos cargos respectivos e regularização e eficiência dos serviços municipais.

§ 5.º Nenhum interventor ou prefeito nomeará parente seu, consanguíneo ou afim, até o sexto grau, para cargo público no Estado ou no município.

Assim, os Estados, sem autonomia administrativa, passaram a ser mais feitorados, e menos governados pelos interventores, que apenas cumpriam as determinações emanadas do poder central. Nem mesmo Olegário Maciel, como se sabe o único governador eleito a permanecer no cargo, tinha mais poderes do que os interventores (AFONSO ARINOS, p. 20, 6).

A mesma falta de autonomia verificada nos Estados repetiu-se nos municípios, como podemos constatar pela correspondência enviada por Clarimundo José da Fonseca Sobrinho, prefeito nomeado de Patos a Gustavo Capanema, Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, solicitando autorização para promover reformas administrativas no município.

Venho por intermédio de V. Excia. solicitar do Exmo. Sr. Presidente do Estado, autorização para fazer reorganização de todos os departamentos desta Prefeitura, podendo para isso crear (sic) os cargos que julgar necessários ao bom andamento dos serviços

do município, dando-lhes maior eficiência e maior aparelhamento [...]².

7.1. Descumprindo o decreto do governo provisório

Com relação ao § 5.º do Art. 11 do Decreto nº 19.398, se tinha intenção de moralizar a política nacional não conseguiu o seu intento, parece ter sido letra morta a julgar pela nomeação de Jacques Maciel, sobrinho de Olegário, para o cargo de presidente do Banco Mineiro do Café, uma empresa mista de capital privado e estadual (WIRTH, p. 88), e pela nomeação de Gustavo Capanema, primo e amigo íntimo, para o importante cargo de Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais. A amizade e intimidade entre os dois ficam claramente evidenciadas no discurso proferido por Capanema na ocasião do sepultamento de Maciel:

Olegário era o mais esclarecido dos homens e, portanto, o mais perfeito. De toda generosidade do seu coração pode-se dizer o mesmo que disse Salomão: “Tão intenso quanto a areia do mar”. O poder em suas mãos foi sempre dignificado, porque ele tinha um caráter quase divino. Vinha de Deus e, por isso mesmo, era um poder perfeito. Foi princípio de justiça e salvação. Governou estabelecendo a liberdade ao lado da disciplina. Não foi um governo de opressão, nem de intolerância. Governou os homens como os homens deviam ser governados. Conhecia o valor da mocidade e chamou-a a partilhar do seu ideal, da sua orientação e do seu poder³.

8. Quando as raposas se encontram

A permanência de Olegário como governador gerou forte objeção dos tenentes e descontentamento entre adversários políticos locais que comentavam: “Fizemos a revolução, mas não a temos em casa...” (TORRES, p. 1419, V).

Entre os descontentes estavam membros da executiva do Partido Republicano Mineiro (PRM), tais como, Artur Bernardes, Virgílio de Melo Franco e seu pai, Afrânio de Melo Franco, que ao se reunirem em Belo Horizonte, receberam um recado de Gustavo Capanema, secretário do interior, que Maciel considerava o encontro um “ato inamistoso” (WIRTH, p. 169).

Contrariando a determinação de Maciel, o PRM convoca uma convenção política em agosto de 1931, ocasião em que, junto com paradas, discursos inflamados e passeatas nas ruas, trama-se um golpe para a derrubada de Olegário com a aquiescência de Oswaldo Aranha, um dos mais íntimos colaboradores de Vargas.

² Documentos históricos da história de Patos de Minas, volume organizado e encadernado pelo Professor Altamir Fernandes.

³ Artigos publicados na revista *A Debulha*, de Patos e Minas, organizados e transcritos pelo professor Altamir Fernandes.

As tropas se revoltaram no dia marcado com a instrução de que o comandante assumisse o governo até que a ordem fosse restabelecida com a nomeação de Virgílio como interventor.

Maciel, ao contrário do que previa os insurgentes, manteve-se firme no palácio cercado por unidades leais ao seu governo, comandadas pelo capitão João Guedes Du-rães. Frente à reação de Olegário, as tropas federais recuaram. Estava debelada a insur-reição. No Rio de Janeiro o incidente foi chamado apenas de “O Equívoco”, o que de-monstra uma dubiedade de intenções de Vargas com relação a Olegário, principalmen-te levando-se em conta a atuação de Oswaldo Aranha, que jamais daria respaldo ao movimento seu o consentimento de Vargas.

O incidente demonstra mais uma vez a habilidade política de Olegário em se manter no cargo, a despeito de poderosas forças contrárias.

9. Replicando o autoritarismo de Vargas

Da mesma forma que a revolta de 1932 fortaleceu o governo Vargas, a tentativa de golpe acabou por fortalecer ainda mais a posição de Olegário, que passou a contar com uma linha telefônica direta com o presidente Vargas, semelhante ao telefone ver-melho adotado por Washington e Moscou anos mais tarde.

Assim fortalecido, Maciel deu carta branca a Francisco Campos, político minei-ro com viés autoritário que iria redigir a Constituição de 1937, para criar um movimen-to com orientação fascista, chamado de Legião de Outubro, que tinha como objetivo formar as bases municipais de sustentação ao governo (WIRTH, p. 169). Seguindo o e-xemplo das milícias fascistas de Mussolini e Hitler, a Legião promoveu um desfile de “camisas-cáqui” pelas ruas de Belo Horizonte, numa imponente demonstração de força (TORRES, p. 1420, V).

A expectativa era de que todo político que quisesse apoiar o governador fizesse parte da Legião e, em pouco tempo, mais de 80% dos municípios aderiram, até que em 1932 o PRM foi declarado oficialmente extinto. A oposição não tinha mais voz.

10. A revolução na terra de Olegário

Considerando ser Patos de Minas a terra do Presidente de Minas Gerais, é de se supor que a cidade teria sido sacudida por fortes manifestações nos dias que antecede-ram a Revolução, mas não foi isso que aconteceu.

A Patos dos anos 1930, que ainda não havia incorporado o Minas ao seu nome, era uma pacata cidade situada numa região que seria definida por Tancredo como sendo “os grotões das gerais”, só aparecendo no cenário político mineiro por influência do prestígio que lhe conferia a família Maciel.

Alheios ao movimento revolucionário, os patenses pouco participaram dos a-contecimentos pós 3 de outubro. A liderança do município foi, no primeiro momento, assumida por Marcolino de Barros, cunhado de Olegário. Homem sensato e, como Ma-

ciel, adepto de atitudes conciliatórias, arrefeceu os ânimos dos mais exaltados controlando com relativa facilidade as paixões políticas que poderiam trazer deletérias consequências para o município (OLIVEIRA MELLO, 1971, p. 317).

A atitude mais extremada de Marcolino foi ordenar o recolhimento de todos os aparelhos de rádio do município como forma de calar as vozes adversárias que poderiam subverter a nova ordem vigente.

As palavras de ordem para justificar a revolução eram a cruzada pela moralidade política e a luta contra o comunismo, origem de todo o mal na concepção das elites. Esse discurso anticomunista ecoou ainda por vários anos, sendo vendido ao povo como um fantasma a rondar os lares, ameaçando a moralidade, os bons costumes e a fé cristã, conforme podemos constatar na transcrição do artigo veiculado no jornal *Folha de Patos*, edição de 15 de agosto de 1936, em que se lê:

O telégrafo e o rádio diariamente nos contam os horrores que se verificam na Espanha. Ali, uma pequena parcela de seu povo, impregnada dos malsãos princípios comunistas, importados da infeliz Rússia, teve a dita de empunhar as rédeas do seu governo e pretendeu impor ao nobre povo espanhol, o seu credo infernal [...]. Vencedor este, pelo impatriotismo dos eventuais detentores do poder público espanhol, o mal não ficará adistrato à grande nação europeia; ele se alastrará por todas as nações do Velho Mundo, incendiando-as todas e esse incêndio, embora a largura do asseio constituído pelo Atlântico, e que nos separa do continente europeu, estenderá as suas chamas até o nosso continente, contaminando-nos do mal moscovita [...] (Fantasma do Comunismo. *Folha de Patos*. Patos de Minas, 15 ago. 1936. p. 1).

10.1. A nomeação de Quintino Vargas como interventor de Paracatu

Deflagrada a revolução, chega a Belo Horizonte a notícia de que o Estado de Goiás iria reagir e que o 6º Batalhão de Cavalaria sediado em Ipameri estaria pronto a invadir Minas Gerais, mais precisamente a região do Triângulo Mineiro.

Necessitando de uma pessoa que tivesse conhecimento da região e, ao mesmo tempo, espírito de liderança, Olegário resolve chamar a Belo Horizonte Quintino Vargas, tropeiro oriundo de Curvelo que havia se transferido para Paracatu. Nesta cidade Quintino tornara-se um bem sucedido empresário no ramo de transporte fluvial ao longo do São Francisco, e era conhecedor de todos os caminhos das Gerais, perfil desejado por Olegário.

A pretensão de Maciel sofreu firme oposição por parte de Joaquim Brochado, forte liderança política na região de Paracatu, que não estava disposto a colocar os seus homens, cerca de oitenta, sob o comando de Quintino. Após receber vários telegramas de Maciel e até mesmo de seu irmão Farnese, Brochado finalmente dá-se por vencido.

Enquanto isso, em Belo Horizonte, Quintino Vargas aceitou a incumbência de chefiar a Coluna "Artur Bernardes". Por um decreto, Olegário o nomeou coronel das forças mineiras e colocou à sua disposição cerca de quarenta praças de tropas regulamentares, número insuficiente para a tarefa que se avizinhava, circunstância que o

obrigou a recrutar “voluntários” em Patos de Minas, João Pinheiro e Paracatu (OLIVEIRA MELLO, 2002, p. 367-8).

10.2. O alistamento e requisições em Patos de Minas

Geraldo Fonseca, escritor local, é quem melhor nos conta sobre o alistamento e requisições de caminhões e automóveis ocorridas em Patos durante a revolução. Segundo ele, quando Quintino Vargas chegou a Patos, proveniente de Belo Horizonte, muitos, temerosos de serem “convidados” ao alistamento, vão pescar no rio da Prata ou se alongam até os garimpos da região. Ainda assim, segundo Fonseca, muitos voluntários se apresentaram.

Além dos alistados, Patos forneceu à Revolução mercadorias, caminhões, automóveis e serviços, conforme podemos ver na nota de débito emitida pela Casa do Hugo, abaixo, transcrita de artigo redigido por Geraldo Fonseca, intitulado “Participação Patense na revolução de 1930”, publicado em 15 de outubro de 1983, pela revista *A Debulha*, de Patos de Minas, nas páginas 11 a 14.

Peça de brim kaki com 29,50ms a 4\$000	– 118\$000
Peça de brim kaki com 41,40ms a 4\$000	– 198\$700
Peça de brim kaki com 27,30ms a 4\$800	– 131\$000
Peça de brim kaki com 42,50ms a 5\$000	– 212\$500
Peça de brim kaki com 30ms a 2\$500	– 75\$000
Chapéus de lebre p/homem a 3\$000	– 93\$500
SOMA TOTAL – Réis	828\$200

No mesmo documento, ao pé, consta a seguinte anotação do capitão Alfredo Moreira da Silva, representante deixado por Quintino Vargas em Patos para conduzir os trâmites revolucionários:

Requisito por conta do Governo do Estado de Minas Gerais Revolucionário, as mercadorias acima descritas, para fardar diversos engajados. Cidade de Patos, 10 de outubro de 1930. Capitão Alfredo Moreira da Silva. Recebi as mercadorias constantes da presente fatura. Patos, 10 de outubro de 1930. Capitão Alfredo Moreira da Silva.

Dois dias após, o próprio Quintino Vargas requisita o caminhão do senhor Itagyba Caixeta “a fim de transportar as forças que seguem em operação de combate”. Quase três anos passados o Sr. Caixeta ainda não havia recebido pagamento pelo empréstimo do caminhão. Para tentar receber a importância que lhe era devida, se vê obrigado a constituir como advogado o Dr. Gualter Gontijo Maciel. Não se tem notícia do resultado da ação.

Igual situação é vivenciada pelo senhor Bolívar de Barros que havia emprestado o seu caminhão e que assim se dirige ao Secretário das Finanças do Estado de Minas

Gerais, em correspondência de 26 de fevereiro de 1931:

Bolívar de Barros, chauffeur, residente nesta cidade, tendo servido e acompanhado a coluna “Arthur Bernardes”, na invasão e tomada de Goyaz, dirigindo um caminhão de sua propriedade, vem requerer a V.Excia. determine lhe seja paga a importância de um conto duzentos e cinquenta e nove mil e duzentos réis (1.259\$200), o quanto necessita para effectuar os concertos o seu carro, segundo o orçamento que a esta acompanha. Pede que o pagamento seja feito pela collectoria local.

11. A expedição em Goiás

Engrossada pelos alistamentos feitos por Quintino, a coluna “Artur Bernardes”, com cerca de trezentos homens, toma a dianteira e invade o Estado de Goiás, primeiramente em Cristalina, depois Ipameri, de onde são expulsos pelo 6º Batalhão de Cavalaria. Avançam contra Planaltina, Formosa, Anápolis e, finalmente Goiás Velho, então capital daquele Estado. Em Planaltina Quintino Vargas prende o senador Felismino Viana, importante político goiano fiel ao governador, e o envia para Patos, onde permanece preso até a vitória final da Revolução (*op. cit*, p. 369).

Quando a coluna mineira chega a Goiás Velho não encontra nenhuma resistência, a tropa caiadista havia abandonado a cidade e rumado em direção a Vianópolis, a partir daí a Revolução consegue a adesão do 6º Batalhão de Ipameri. Os ânimos estavam definitivamente apaziguados em Goiás.

Olegário Maciel era amigo de Quintino e o queria na Interventoria Goiana. O chefe da coluna “Artur Bernardes” não queria, no entanto, assumir nenhum cargo no Estado de Goiás, preferindo retornar a Paracatu, onde iria assumir o posto de prefeito nomeado, terminando assim a expedição revolucionária mineira em território goiano.

12. Considerações finais

Esses são os acontecimentos deixados em Patos de Minas pela Revolução de 1930. Não fosse a presença de Quintino Vargas promovendo alistamento e requisitando automóveis e mercadorias, o movimento revolucionário não teria sido sequer percebido no município.

A política local encontrava-se sob forte controle de Maciel e, quando deflagrada a Revolução, não se verificaram manifestações populares, tampouco movimentos mais contundentes por parte da oposição que acabou aderindo à nova ordem.

O ponto alto da Revolução em Patos de Minas foi o recolhimento dos aparelhos de rádio do município, devolvidos após o término dos acontecimentos, conforme nos revela Oliveira Mello.

De todos os acontecimentos verificados em Minas Gerais e Patos e Minas, podemos concluir o seguinte: não há dúvida com relação à capacidade conciliatória de

Olegário Maciel, único a manter o cargo de governador eleito, e que soube cooptar lideranças contrárias ao movimento, como foi o caso de Joaquim Brochado em Paracatu que, além de aderir, arregimentou oitenta homens para servir à causa revolucionária.

Da mesma forma, não podemos deixar de salientar a firmeza e coragem de Olegário no trato com a forte reação promovida pelo exército em todo o Estado de Minas e o destemor que enfrentou o traiçoeiro movimento arquitetado por Oswaldo Aranha e Virgílio de Melo Franco com o intuito de lhe tomar o poder.

Finalmente, concluimos que o movimento foi amplamente vitorioso naquilo que se propunha: obter o poder; desmobilizar e controlar as classes operárias; calar as oposições e conseguir o apoio popular.

13. Referências

AFONSO ARINOS, de Melo Franco. *História do povo brasileiro*. São Paulo: J. Quadro Editores Culturais, 1967.

DECCA, Edgar de. *1930: o silêncio dos vencidos*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FONSECA, Geraldo. *Domínios de pecuários e enxadachins*. Belo Horizonte: INGRABRAS, 1974.

_____. Participação Patense na revolução de 1930. *A Debulha*. Patos de Minas, n. 78, p. 11-14, 1983.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória a cultura popular revisitada*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA MELLO, Antônio de. *Patos de Minas: capital do milho*. Patos de Minas: Editora da Academia Patense de Letras, 1971.

_____. *As Minas Reveladas*. 2 ed. Paracatu: Editora da Prefeitura Municipal de Paracatu, 2002.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1962.

TRONCA, Ítalo. *Revolução de 1930: a dominação oculta*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

WIRTH, John D. *O Fiel da Balança: Minas Gerais na Federação Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

A importância dos jogos de escrita na zona de desenvolvimento proximal

PATRÍCIA ROSA MAGALHÃES SOUSA

*Graduada em Pedagogia/ 2009 no Centro Universitário de Patos de Minas.
Trabalho orientado pela professora Ms. Márcia Regina Amâncio.*

Resumo: O presente trabalho aborda o tema da importância dos jogos de escrita para instauração da zona de desenvolvimento proximal, com ênfase no papel mediador do educador. Para a consecução deste trabalho, foi realizada uma observação sistemática, com o intuito de verificar em que nível de escrita o aluno se encontra. Além disso, foi feita a aplicação do jogo Loto Leitura, com o objetivo de analisar a natureza e a importância da mediação. Os resultados encontrados nesse trabalho apontam que os jogos, quando utilizados como recursos didáticos, com o devido planejamento, possibilitam o desenvolvimento do aprendiz.

Palavras-chave: Jogos; ensino-aprendizagem; linguagem; educação

Abstract: The present work approaches the importance of written games for the establishment of proximal development, with an emphasis on the mediator role of the educator. For the elaboration of this work, we fulfilled a systematic observation, with the aim of verifying to what level of writing the student belongs to. Besides, we also applied the game "Loto Leitura", with the objective of analyzing the nature and importance of mediation. The results found in this work show that the games, when used as didactic resources, with the right planning, may turn possible the apprentice's development.

Keywords: games; teaching and learning; language; education.

1. Considerações iniciais

O jogo está presente nas atividades humanas desde os tempos mais remotos até a nossa atualidade, e cumpre um papel de destaque na educação. Quando utilizado como recurso didático no contexto educacional, é um instrumento de fundamental importância, pois ele é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as competências e habilidades do aprendiz. Ele propicia maior interação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto do conhecimento. Por meio dos jogos, a criança se comunica com ela mesma e com o mundo que a cerca e faz uma ligação entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Aprende a respeitar regras que são estabelecidas no próprio jogo, a enfrentar desafios, a testar limites e a solucionar problemas.

As pesquisas realizadas acerca das contribuições dos jogos esclarecem que quando utilizados como recursos didáticos e com a devida mediação do educador, auxiliam na criação do que Vygotsky conceitua de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nesse sentido desenvolveu-se um percurso teórico acerca da relação entre jogo e aquisição da escrita. Assim, a questão norteadora do presente trabalho é: qual é a contribuição dos jogos na instauração da zona de desenvolvimento proximal da criança? Para a discussão da indagação levantada, serão apresentados os resultados de duas modalidades de pesquisa: bibliográfica e de campo. Na primeira, buscou-se, pela leitura de autores que discorrem sobre o assunto, o embasamento acerca dos jogos. Na segunda, buscou-se analisar os dados obtidos a partir de uma observação sistemática e aplicação de um jogo, realizada com alunos de uma turma da Educação infantil, em uma escola municipal do município de Patos de Minas.

Nesse sentido, o presente artigo se justifica por averiguar as contribuições dos jogos como recurso, em especial para a aquisição da escrita.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para um maior entendimento do papel dos docentes como mediadores do processo ensino-aprendizagem, principalmente no que tange ao trabalho com jogos que insiram a escrita como uma das habilidades a serem exploradas.

2. Fundamentação teórica

2.1. As contribuições do jogo

O jogo está presente no dia a dia dos homens desde os tempos mais primitivos até os dias atuais. Ele propicia ao indivíduo socialização e aculturação. Discorrendo sobre a temática dos jogos, Huizinga (1971, p. 3) considera que “o jogo é uma atividade cultural, tendo função social”. Dessa forma, o mesmo autor (1971, p. 6) pontua que “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. Tem seus valores estabelecidos dentro de cada cultura, variando de acordo com o contexto em que esteja inserido.

O desenvolvimento da criança varia de acordo com o ambiente cultural no qual está inserida, e se dá de forma única para cada indivíduo. Nessa perspectiva, Oliveira (2004, p. 56) considera que “desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Os jogos se apresentam como muito importantes e necessários no contexto infantil, eles são auxiliares no processo de desenvolvimento da criança e ajudam na interação social com outros indivíduos. Kishimoto (2003, p. 43) acrescenta:

O jogo é o elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal. [...] Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.

No processo de ensino-aprendizagem, o jogo é um elemento que representa um

papel de importante destaque. Tem por objetivo principal estimular o desenvolvimento da criança e proporcionar um conhecimento mais expressivo e prazeroso. O professor é uma peça de destaque, pois ele deve ser o mediador nesse processo. Por isso, o professor deve respeitar a individualidade e o ritmo de cada aprendiz. Ampliando essa discussão, Zacharias (1999, p. 1) defende que

através dos jogos cada criança terá oportunidade de expressar seus interesses, necessidades e preferências. O papel do professor será o de propiciar-lhes novas oportunidades e novos materiais que enriqueçam seus jogos, porém, respeitando os interesses e necessidades da criança de forma a não forçá-la a realizar determinado jogo ou de participar de um jogo coletivo.

Os jogos e brincadeiras servem de subsídios para que os professores avaliem sua prática pedagógica e se posicionem de modo a oferecer uma educação eficaz, visando ao pleno desenvolvimento infantil. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Passarelli (2001, p. 23), ao considerar que “a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez que nessa concepção jogar é intrinsecamente educativo”. Ao brincar a criança aprende a lidar com o mundo, por meio das regras que estão explícitas ou implícitas no jogo. Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27) pontua que:

por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção pedagógica se faz necessária como elemento de apoio para o desenvolvimento da criança. Nesse viés, Kishimoto (2003, p. 43) considera que “[...] se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.” Reforçando essa idéia, Oliveira (2004, p. 62) afirma que

o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] A criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Assim sendo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27), considera que, “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao

brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”.

É por meio dos jogos que a criança internaliza regras e acha soluções para os desafios que surgem em sua vida e inicia sua integração social, aprendendo a conviver com outros indivíduos e a se posicionar frente à realidade do seu cotidiano. O brincar vai auxiliá-la a exercitar e desenvolver seu lado emocional e afetivo, bem como seu lado cognitivo.

2.2. O Jogo em Vygotsky

O jogo é uma realidade cotidiana na vida das crianças. É por meio dos jogos que elas exercitam a imaginação, o que permite à criança relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade dos adultos. De acordo com Vygotsky (2003, p. 122) “o brinquedo é o mundo onde a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados”. Mas para que ela possa assumir qualquer papel, deverá ter autonomia de escolha de brinquedos e brincadeiras, de companheiros e os papéis que deseja assumir.

Vygotsky (2003, p. 124) enfatiza que “não existem brinquedos sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. Para esse autor, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. “Todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas delineia a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 2003, p. 126).

O autor simula as relações sociais da criança, permitindo que ela demonstre seus sentimentos e suas emoções tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Vygotsky (2003, p. 126), que “considera a influência do brinquedo muito grande no desenvolvimento de uma criança”.

Para a compreensão da importância dos jogos no processo educativo faz-se necessário abordar nesse trabalho o conceito de zona de desenvolvimento proximal, elaborado por Vygotsky e que muito contribui para avanços na aprendizagem. Ampliando essa discussão, Coutinho (2006) assegura que

a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado pelas tarefas solucionadas de forma independente, e pela criança com a orientação do nível de seu desenvolvimento potencial determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de adultos e em cooperação com seus colegas.

Para que os jogos sirvam de apoio para a instauração da zona de desenvolvimento proximal da criança devem ser utilizadas práticas educativas devidamente planejadas e que os educadores saibam o real valor dos jogos no contexto educativo. Ter um olhar individualizado em relação ao aluno e saber que o que ele faz hoje com a sua

assistência no futuro realizará com autonomia sem a necessidade de auxílio. De acordo com Baquero (1998, p. 102) “nem toda atividade lúdica gera ZDP (do mesmo modo que nem toda aprendizagem nem ensino o fazem)”. Nesse sentido ele ainda esclarece que uma situação de brinquedo geradora de ZDP é aquela que envolva a criança em graus maiores de consciência de regras e condutas.

2.3. Jogos e Linguagem

Para Vygotsky (1998, p. 114), a linguagem é o sistema básico de todos os grupos humanos. Em relação, a isso ele defende que

a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Os jogos possibilitam à criança aprender de forma prazerosa, num contexto desvinculado da situação de aprendizagem formal. À medida que eles proporcionam os desafios, as crianças se sentem motivadas a atingir o objetivo proposto e aprendem de uma forma espontânea. Nesse sentido, Vygotsky (*op. cit.*, p. 41) deixa claro que “[...] na idade pré-escolar a criança pode, brincando, assimilar matérias com as quais a escola perde uma grande quantidade de tempo”.

Mas, para que aconteça a aprendizagem por meio dos jogos é necessário que ocorra a intervenção do educador; ele deve ser o mediador entre o jogo e a criança. Cabe a ele direcionar quando são brincadeiras livres ou quando tem um objetivo a alcançar. Nesse viés, o RCNEI (BRASIL 1998, p. 29) orienta que

não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

São inúmeros os jogos que podem ser utilizados no processo ensino/ aprendizagem, variando de acordo com os objetivos pretendidos. Exemplificando, o jogo de letras deve ser visto e utilizado como suporte na aquisição da linguagem. Ele possibilita avanços na escrita quando o professor utiliza-o de forma a atingir objetivos específicos para aquisição da mesma e aproveita o desejo natural das crianças em brincar e vencer os desafios propostos nesse jogo. Passarelli (2001, p. 58) defende que “quando o professor procura facilitar o processo de escrita com crianças, tira vantagem do seu desejo natural de aprender novidades”. Fernández (2001, p. 36), complementa, ao afirmar que “brincando descobre-se a riqueza da linguagem; aprendendo vamos apropriando-nos dela”.

Porém, o jogo por si só não constitui objeto de aprendizado. Como já mencionado, é preciso que o educador faça as devidas intervenções, visando a aprendizagens, para que se torne uma estratégia didática faz-se necessário que as situações sejam planejadas e orientadas. Nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 211) pontua que “[...] é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes”. Fontana (2003, p. 120) complementa que “pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas de sua cultura, num processo em que o pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.”

O educador deve ser bem criterioso na escolha do jogo, para que obtenha êxito em sua prática educativa, visando ao desenvolvimento da linguagem. É importante que ele também interaja no jogo, juntamente com as crianças. Nesse viés, Fontana (2003, p. 122) considera que “a criança percebe a ação mediadora do adulto, ela tem uma imagem do papel do professor e do papel que é esperado dela na instituição e procura realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo suas pistas e indicações”.

Para tal, Vygotsky (2003, p. 155-156), considera que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” Dessa forma, o autor aborda em seus estudos a importante contribuição do trabalho de Montessori em relação à leitura e a escrita:

Montessori mostrou que o jardim-de-infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita; isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. [...] Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo.

Desse modo, sala de aula é um lugar de brincar, mas o professor deve-se atentar para a conciliação dos objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso, é necessário encontrar o equilíbrio entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento do aprendiz, cuidando para a formação de um sujeito autônomo e criativo.

3. Análise dos dados

3.1. Caracterização dos sujeitos

Com o intuito de inventariar a contribuição dos jogos na instauração da zona de desenvolvimento proximal, foi realizado um projeto de intervenção pedagógica elaborado em duas partes. A primeira constou da aplicação de uma pesquisa diagnóstica de escrita com desenhos, e a segunda constou da utilização do jogo de dominó de leitura e escrita, com os mesmos desenhos que foram utilizados na pesquisa diagnóstica. O refe-

rido projeto foi realizado numa escola da rede municipal de Patos de Minas, com cinco crianças da Educação Infantil, com idades variando de cinco anos e quatro meses até seis anos e dois meses.

3.2. Procedimentos de coleta de dados

Para realização desse projeto, foram envolvidas 5 (cinco) crianças, da Educação infantil. A pesquisa diagnóstica de escrita foi feita com os alunos envolvidos, de modo que foi distribuída uma folha para cada criança, para que nela escrevesse seu nome e o nome dos desenhos, nos espaços grifados na seguinte ordem: CASA – SAPO – FACA – PATO – BALA. Assim que cada criança recebeu um exemplar, foi explicada a forma como deveria ser feita a atividade: a partir do desenho, o aluno deveria escrever a palavra (nome). Algumas delas terminaram rapidamente e outras ficaram inseguras solicitando que as palavras fossem escritas no quadro para copiarem.

Após o término do diagnóstico de escrita foi feita a aplicação do jogo Loto Leitura, que contém um tabuleiro com desenhos e espaços para serem colocadas as letras móveis. Foi escolhido um canto da sala para trabalhar com cada criança individualmente. Foi explicado o procedimento do jogo: cada desenho tem um nome e devem ser colocadas as letras móveis na frente de cada desenho, dentro de cada espaço determinado.

As intervenções feitas partiram de pontos específicos, de acordo com a necessidade de cada criança.

1. Nomeação oral do desenho;
2. Soletração das sílabas constituintes da palavra;
3. Soletração de letras constituintes da palavra;
4. Observação de um alfabeto ilustrado móvel (disponível na sala), a partir do qual se buscava relação com a letra a ser escrita.

3.3. Análise dos resultados

3.3.1. O caso Gabriel

No diagnóstico da escrita			No jogo	
Desenho	Escrita da criança	Nível evolução da escrita	Escrita da criança	Nível evolução da escrita
CASA	GAHA	Silábico-alfabético com troca	PTJK	OS
SAPO	SPOA	Silábico-alfabético	ABLR	OS
FACA	FA	Silábico	SUAG	OS
PATO	PAOIA	Silábico-alfabético	JXML	OS
BALA	BAIA	Silábico-alfabético	MDLR	OS

Fonte: diagnóstico e jogo aplicados.

A partir da comparação dos dados, foi possível constatar uma notória diferença no desempenho na escrita de Gabriel. No primeiro instrumento, a criança apresentou uma produção que pode ser enquadrada no “nível silábico-alfabético”. Neste sentido, Bomtempo (2003, p. 127) considera que “esse nível é uma transição entre silábico qualitativo e o alfabético”. Como no caso acima, ao escrever, ele acrescenta letras à escrita e começa a grafar algumas sílabas completas. Já, no jogo, o aluno apresentou uma escrita classificada como pré-silábica.

Essa diferença de desempenho pode estar atrelada ao fato de que muitas escolas não utilizam com a devida frequência os jogos como recurso metodológico. Essa hipótese foi levantada a partir dos acompanhamentos da aplicação do jogo Loto Leitura, momento em que a criança se demonstrou inibida. Mas com o decorrer da atividade ela foi manifestando mais segurança. As intervenções feitas contemplaram todas as etapas previstas na aplicação do jogo, o que vem corroborar com as idéias de Vygotsky (2003), que defende a importância do planejamento para o direcionamento do trabalho com jogos. Assim sendo, pode-se considerar que Gabriel, na interação com o outro (pesquisador), pode refletir sobre suas escritas, e isso implicou uma mudança de posição perante as formas de organização das letras nas palavras. Aqui, a criança apresentou um desempenho inferior, já que não habituada ao jogo, procurou cumprir com a atividade. Desse modo, ratifica-se a importância da mediação como propulsora da Zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, Góes (2003, p.100) postula que “o percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”. Assim, se a criança experiencia atividades com jogos, ela apresentará um desempenho diferenciado, uma vez que, no caso em questão, faltaram conhecimentos a serem ativados.

3.3.2. O caso Michel

No diagnóstico da escrita			No jogo	
Desenho	Escrita da criança	Nível evolução da escrita	Escrita da criança	Nível evolução da escrita
CASA	CAJMIRBOUXZJEFR	PS	PTJK	silábico
SAPO	SEBROZXJEFJF	PS	SAOU	silábico-alfabético
FACA	PFEJOJFEXJZM	PS	FBOC	silábico
PATO	PATOS. DE.MINAS.DF	PS (cópia do quadro)	PATO	alfabético
BALA	FADFELPTAI	PS	BLAM	silábico-alfabético

Fonte: diagnóstico e jogo aplicados

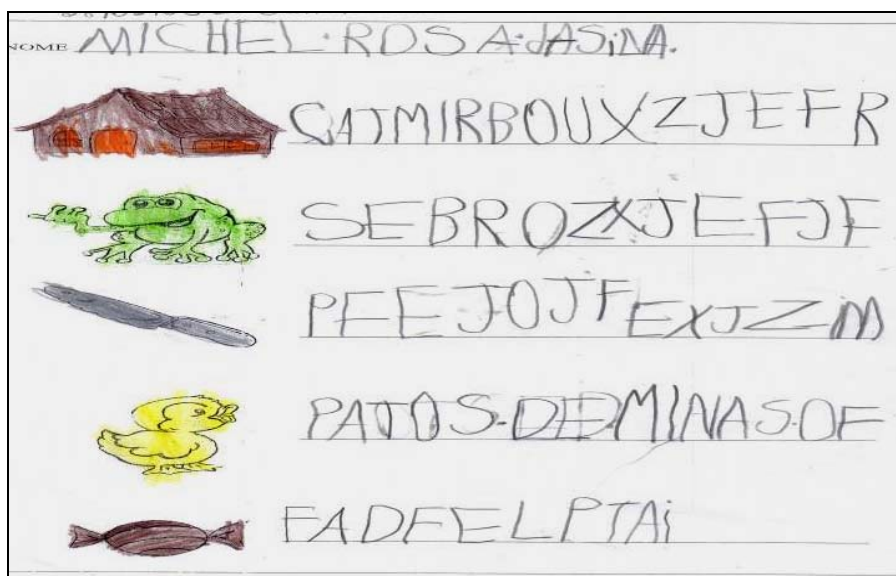


Imagem 1: Diagnóstico de escrita realizado por Michel.

De acordo com os resultados obtidos na tabela acima, pode-se observar que Michel, no diagnóstico de escrita, encontra-se no nível pré-silábico. O que significa que a escrita conserva algumas das propriedades do objeto que esta substitui, acredita que o nome das pessoas e dos objetos tem relação com seu tamanho ou idade. O caso acima vem ao encontro com a elucidação de Bomtempo (2003, p.89), ao afirmar que

a criança crê que para ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. [...] Os símbolos gráficos precisam ser diferentes, iguais não servem para ler. E para ler precisa fazer letras ou pseudoletas diferentes. Ela descobre que não é suficiente escrever letras que para ler.

Na situação de jogo, ele se enquadra entre os níveis silábico e silábico-alfabético, o que significa que a situação demonstrou um avanço no nível de sua escrita, pois uma regra desse instrumento utilizado é que para cada letra existe um espaço a ser preenchido. Isso fez com que Michel levantasse hipótese sobre a quantidade de letras para formar a palavra. Isso confirma as considerações de Ferreiro (1999, p. 212), o qual defende que “quando a criança começa a trabalhar com hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres”.

Michel demonstrou interesse pelo jogo Loto Leitura, motivo que o levou a vencer os desafios propostos por esse recurso metodológico. As intervenções foram realizadas pelo mediador do jogo juntamente com o aluno; até ele conseguir realizar o objetivo previsto, foram as etapas dois e três, já descritas nos procedimentos de coleta de dados. É necessário criar situações desafiadoras para a criança, possibilitando à mesma

um desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, bem como um reconhecimento de si mesmo. O RCNEI (BRASIL, 1998, p 22), enfatiza que “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”.

3.3.3. O caso Willian

No diagnóstico da escrita			No jogo	
Desenho	Escrita da criança	Nível evolução da escrita	Escrita da criança	Nível evolução da escrita
CASA	CAPA	Alfabético	CZA	Alfabético
SAPO	CAPU	Alfabético (c/ troca)	CAPU	Alfabético (c/ troca)
FACA	PAR	PS	GFCA	Silábico
PATO	PAB.	Silábico-alfabético	PATO	Alfabético
BALA	BALA	Alfabético	PALA	Alfabético (c/ troca)

Fonte: diagnóstico e jogos aplicados

De acordo com os dados apresentados, constata-se que a escrita de Willian prevalece mais no nível alfabético, tanto no diagnóstico de escrita quanto no jogo, o que significa para Bomtempo (2003, p 145) que “a criança que atinge esse estágio, já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. Para ela, não quer dizer que todas as dificuldades foram superadas, pois o mesmo ainda troca letras. Reforçando essa ideia, Zorzi (2003, p. 43) considera que “atingir um conhecimento a respeito da escrita, que se caracteriza como hipótese alfabética, permite à criança compreender algumas das relações fundamentais entre letras e sons que definem as escritas de natureza alfabética”.

Willian, no decorrer da atividade proposta com o jogo, demonstrou segurança, sendo necessárias poucas intervenções para auxiliá-lo. Dentre as intervenções feitas, pode-se destacar a soletração de sílabas, que ele facilmente identificou pelo nível de escrita em que se encontra, e por conseguir atribuir o valor sonoro às sílabas. De acordo com Zorzi (2003), alcançar tal noção significa que as crianças já estão compreendendo a noção de letra e seu correspondente valor sonoro, procura escrever as palavras de modo convencional. Atingir esse nível envolve conhecimento de segmentação da palavra em unidades fonêmicas, identificação de sons que as compõem e a correspondência com as letras que podem escrevê-los.

3.3.4. O caso Amanda

No diagnóstico da escrita			No jogo	
Desenho	Escrita da criança	Nível evolução da escrita	Escrita da criança	Nível evolução da escrita
CASA	CATR	silábico-alfabético	CAML	silábico-alfabético
SAPO	ATOV	silábico	SABU	alfabético (c/ troca)
FACA	BITM	PS	FACA	alfabético
PATO	KAEIS	PS	PTOS	silábico-alfabético
BALA	NTUSE	PS	BAML	silábico-alfabético

Fonte: diagnóstico aplicado

Diante dos dados encontrados, é possível constatar que Amanda, no diagnóstico de escrita, encontra-se no nível pré-silábico. Para Ferreiro (1999, p. 209), “este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.”

No jogo, ela encontra-se no nível silábico-alfabético e com oscilações para o alfabético. Isso demonstra que diante desse recurso metodológico, ela consegue avançar de nível; isso ocorre, pois ela consegue refletir sobre sua escrita. Nesse sentido, o jogo faz-se necessário, pois ele possibilita a instauração da zona de desenvolvimento proximal na criança, por meio dele se sente motivada e consegue trilhar um caminho que a leva a vencer os desafios propostos.

A soletração de sílaba foi a única intervenção necessária para que ela atingisse o objetivo proposto, que era terminar o jogo com todas as palavras grafadas corretamente.



Imagem 2: Escrita de Amanda na situação do Jogo Loto Leitura.

3.3.5. O caso Marcos

No diagnóstico da escrita			No jogo	
Desenho	Escrita da criança	Nível evolução da escrita	Escrita da criança	Nível evolução da escrita
CASA	PAT	PS	MXTL	PS
SAPO	S.DE	PS	LSLW	PS
FACA	OHJ	PS	GTQP	PS
PATO	O.DEA	PS	TSFR	PS
BALA	TIA	PS	MLPT	PS

Fonte: diagnóstico aplicado

Pode-se verificar por meio dos resultados obtidos, que Marcos encontra-se no nível pré-silábico, tanto na coleta do diagnóstico de escrita quanto em situação de jogo. Ferreira (1999, p. 193) e Bomtempo (2003, p.65) são unânimes ao afirmar que a criança desse nível produz desenhos ou ícones, riscos ou rabiscos, na tentativa de representar a escrita conforme o modelo que conhece. Se conhecer a letra cursiva, fará traços ondulados contínuos; se for a escrita de imprensa fará grafismos separados entre si ou a combinação de ambas. Todas as escritas se assemelham muito entre si, embora a criança acredite que está escrevendo coisas diferentes, usa os mesmos sinais gráficos (letras convencionais ou outros símbolos quaisquer) para escrever tudo o que deseja.

Na coleta do diagnóstico de escrita, ele fez cópia do quadro, usando uma variação diferenciada de letras em cada desenho, para formar palavras. A professora escreveu o nome da cidade, “hoje é”. Na proposta do jogo, ele continua no mesmo estágio pré-silábico, só que na utilização desse instrumento, Marcos utiliza letras aleatoriamente, para ocupar os espaços destinados a elas, sem se prender à cópia, o que demonstra um avanço no processo de aquisição da escrita. Para a consecução dos objetivos previstos, as intervenções feitas contemplaram todas as etapas previstas na aplicação do jogo. Mesmo com dificuldades ele se interessou muito pela proposta do jogo e em nenhum momento pensou em desistir. Nesse sentido, Ide (2005, p. 96) salienta que “é através do jogo que as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais”.

3.4. Uma leitura dos dados à luz de Vygotsky

Pelos resultados obtidos por meio da aplicação diagnóstica da escrita e do jogo, constatou-se que as crianças, de um modo geral, em situação de jogo alcançaram resultados mais positivos do que na escrita. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998, p. 122) afirma que [...] “quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos

com uma fraca motivação por parte dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga idéia de sua utilidade”. Isso demonstra que o jogo sendo utilizado nas práticas educativas, com intervenções que auxiliem a criança, possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o aluno imagina e resolve situações com o auxílio de outras pessoas. Para Vygotsky, a criança avança essencialmente em situação de jogo. Dessa forma, o autor defende que no jogo a criança tem um comportamento mais avançado do que em atividades da vida real, separando objeto e significado. Esse mesmo autor (2003, 138) ainda assevera que

o que cria a ZDP é um traço essencial de aprendizagem; que quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança.

Pode-se observar que o conhecimento prévio das crianças foi ativado, tanto no diagnóstico de escrita quanto no jogo com a palavra PATO. A maioria delas escreveu corretamente a palavra, já que é uma rotina na sala de todos os dias escreverem o nome da cidade PATOS DE MINAS. Vygotsky (2003, p. 139) afirma que “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”.

4. Considerações finais

A partir do presente trabalho, que teve como objetivo inventariar a contribuição dos jogos para a instauração da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, foi possível constatar que esse recurso metodológico proporciona à criança adquirir o domínio da comunicação com ela mesma e com os outros. Observou-se que em situação de jogo ela se sente envolvida em realizar as atividades propostas, bem como se sente desafiada a ir além.

Os jogos possibilitam avanços no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Quando joga, a criança expressa aspectos afetivos, cognitivos e culturais, sendo estes incorporados em sua vida. Mas, para que o aprendiz se desenvolva de forma satisfatória é necessário que o educador respeite o ritmo de cada um, desenvolvendo atividades planejadas e orientadas, servindo de mediador nessas circunstâncias específicas.

Este estudo foi embasado teoricamente na perspectiva sócio-histórica na qual Vygotsky considera importante o contexto social para que aconteça o desenvolvimento. Para ele, as aprendizagens não acontecem de forma espontânea, dependem da interferência do professor ou de algum colega, que sirva como mediador entre o que está sendo ensinado e a aprendizagem. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der orientações, demonstrar como faz, der pistas, ou dar assistência durante o processo.

Para os educadores, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita compreender as aprendizagens que ainda não aconteceram, mas que estão em processo de amadurecimento, porque estão próximas de acontecer. Isso possibilita um olhar reflexivo e único para cada aprendiz, justificando um trabalho elaborado, que envolva práticas pedagógicas adequadas.

Além disso, a pesquisa de campo empreendida possibilitou uma reflexão acerca do jogo aliado à educação. Ela comprovou que os jogos de escrita, quando utilizados como instrumentos didáticos, servem de suporte no processo educativo, ajudam a criança no seu desenvolvimento, tanto pela criação de situações imaginárias, como pela definição de regras específicas. No jogo, ela comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

Assim, a realização deste estudo possibilitou compreender a importância dos jogos de escrita no contexto educativo. Desse modo, espera-se que o mesmo possa contribuir para uma visão norteadora acerca da temática, ampliando assim a utilização de jogos de escrita no processo ensino e aprendizagem, auxiliando a criança na aquisição da linguagem, promovendo assim um processo ensino-aprendizagem de qualidade, que tenha como objetivo principal o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Referências

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998. 167p.

BOMTEMPO, Luzia. *Alfabetização com sucesso*. Belo Horizonte: Ed. da Autora. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. v. 1, Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. v. 3, Brasília: MEC/ SEF, 1997.

COUTINHO, Maria Terezinha da Cunha. Zona de desenvolvimento proximal. *Presença Pedagógica*. v. 12, n. 71, set/out. 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.176p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. T. L. et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 297p.

FONTANA, Roseli A. Cação. A Elaboração conceitual: A dinâmica das interlocuções na sala de aula, in: GOÉS, Maria Cecília Rafael de. (org). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2003

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever, in: _____ (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2003

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971. 236p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 62p.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180p.

OLIVEIRA, Martha Kohl de Oliveira. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Pensamento e ação no magistério. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997. 105p.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001. 127p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Carmargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 193p.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 326p.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Organização de Michael Cole, et. al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 179p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 6 ed. São Paulo: Ícone. 1998. 228p.

ZACHARIAS, Vera Lúcia. *Jogo, brinquedo e a educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 174p.

O romance histórico e outras aproximações entre a História e a Literatura

PHILIPPE LUIZ TRINDADE DE AZEVEDO

Graduando do 8.^o período do Curso de História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), orientado pelo Prof. Dr. Johnni Langer e pela Prof.^a Ms. Luciana de Campos.
e-mail: philipe.azevedo021@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo fazer um levantamento teórico apresentando as diversas formas de interação entre literatura e história / realidade e ficção, demonstrando que essas duas disciplinas, há muito tempo, caminham juntas, com o intuito de produzir discursos e representações da realidade, e que a literatura, desde os seus primórdios, vem configurando-se como um grande parceiro do fazer historiográfico. O intuito maior que esperamos é explicar como se alcança a configuração do romance histórico, gênero literário do século XIX que mescla literatura e história, cujas características principais teriam se concretizado a partir dos romances de Walter Scott.

Palavras-chave: Literatura; história; ficção; romance histórico.

Résumé: Cet article vise à présenter une approche théorique sur les différentes formes d'interaction entre la littérature et l'histoire / réalité et fiction, ce qui démontre que ces deux disciplines, pendant une longue période, vont de pair afin de produire des discours et des représentations de la réalité, et que la littérature depuis sa création a été configuré comme un excellent partenaire pour l'historiographie. Le plus grand but est d'expliquer comment nous nous attendons à atteindre la configuration du roman historique du genre littéraire du XIXe siècle qui fusionne la littérature et l'histoire, dont les principales caractéristiques ont été réalisées à partir des romans de Walter Scott.

Mots-clés: Littérature; histoire; fiction; roman historique

Ao contrário do que se supõe, a relação entre a história e a literatura não está focada apenas no século XIX, com a instituição do romance histórico. Essa parceria pode ser apontada desde a Antiguidade, com as narrativas míticas e heroicas. Para afirmar isso, nos baseamos na discussão teórica proposta por Alcmeno Bastos (2007) e Ludmilla Mello (2008). Ambos os autores remetem seus estudos à Antiguidade Clássica, destacando a constante presença do ficcional e do real na constituição do fazer histórico.

Bastos exemplifica destacando que “a *Iliada*, que se supõe ter sido escrita por Homero no século VIII ou IX a. C. e marca o início da própria literatura ocidental, combinava *mito e história*” (BASTOS, 2007, p. 15). Mello, em seu texto, aponta que “na Antiguidade clássica, a invenção de discursos pelos historiadores que afirmavam dizer que a verdade não era considerada uma prática aética. Em outras palavras, escritores gre-

gos e seus públicos não colocavam a linha divisória entre história e ficção no mesmo lugar em que os historiadores a colocam hoje (ou foi ontem?)” (BURKE apud MELLO, 2008, p. 124).

Homero exemplifica de maneira coerente essa junção entre mito e história, já que a *Iliada* tem como função narrar os fatos acontecidos durante a guerra de Troia, que se deram três ou quatro séculos antes de sua redação, e a carência de manuscritos sobre a guerra dá vazão para que o autor explore de maneira profunda o ficcional acima do real. E isso em momento algum desmerece o conteúdo da obra.

Na Antiguidade, também observamos que os diálogos giram em torno de definir qual das duas ciências é mais importante. Platão e Aristóteles, em momentos distintos, discutem qual dessas duas ciências teria uma maior importância sobre a outra: “[...] Em Platão temos a questão do valor da história e da literatura, sendo a primeira superposta à segunda, uma vez que a literatura seria imitação. Com Aristóteles, ao contrário, temos a literatura colocada em segundo plano, porque a verdade desta é particular e da segunda é geral” (COSSON; SCHWANTES, 2005, p. 30). Ao ler a citação, chegamos à conclusão que as opiniões acerca das fronteiras dessas duas disciplinas já se dividiam, algo que não difere dos teóricos contemporâneos e que nos faz pensar também que tais diálogos só podem apontar para a existência de uma produção intensa que mesclava história e literatura, e que instigava os teóricos.

As proximidades entre a história e a literatura não se perdem na Antiguidade. Engana-se quem acredita que essas práticas tenderam para a separação. Maria Geralda de Miranda (2008) destaca algo de muitíssima importância que torna essas duas modalidades (a história e a ficção) comuns, “que é o fato das duas formas de composição discursiva serem elaboradas através da narrativa e se dirigirem a um leitor que acaba estabelecendo um pacto com aquele que está fazendo o relato” (MIRANDA, 2008, p. 1). Ainda em seu texto “Metaficção historiográfica: uma tensão criativa entre literatura e história”, a autora nos brinda ao afirmar algo que vem muito a acrescentar: “o que se lê nos romances aqui abordados é também uma possível ‘verdade’, reelaborada pela ficção” (MIRANDA, 2008, p. 7). Essa citação traduz o sentimento que pretende ser exposto no decorrer deste artigo, o de que a literatura, desde os seus primórdios, mas principalmente desde o século XIX, vem configurando-se como um grande parceiro do fazer historiográfico, contribuindo para a formação da identidade nacional e para a reinterpretação de fatos ocorridos.

Reforçando a ideia de que as proximidades entre a história e a literatura não se perdem na Antiguidade Clássica, deparamo-nos com a Idade Média, quando o histórico e o literário foram se tornando cada vez mais próximos, chegando a se confundir. Sonia Fernandez (2008) exemplifica isso, afirmando que muitos medievalistas tentaram classificar os textos ibéricos que alternam crônica e os chamados livros de linhagem (classificar em: lenda, mito, ficção e tradição), porém ao fazerem isso muitas narrativas que foram consideradas históricas em um momento passaram a ser consideradas literárias em outro.¹

¹ Sobre o assunto ver: FERNANDEZ, Sonia Inez. “O jeito ‘romance’ de fazer história”, in: *Revista de literatura, história e memória*. Cascavel, v. 4, n. 4, p. 103-116, 2008.

Mas o que nos chama mais a atenção é a análise ao mesmo tempo sentimental e extremamente profunda de Márcia Maria de Medeiros (2008). A autora articula-se expondo introdutoriamente em seu texto “Romance de Cavalaria: tessituras entre arte e mito na literatura medieval”, que a literatura, aparentemente independente de seu período de produção, é um grande fenômeno que se originou das relações humanas e que se objetiva em representá-las. “Toda ficção literária se origina dessa translação nos significados das palavras que se referem ao humano, às necessidades dos homens e dos movimentos sociais, ao espaço em que a sociedade se organiza e às relações sociais que se estabelecem entre os pequenos e os grandes grupos humanos” (MEDEIROS, 2008, p. 2). Nessa citação percebemos que o real é posto como marco inspirador para o literário.

No começo deste texto, falamos sobre a *Iliada* e como nos deparamos com a grande carga mítica que é vista por muitos como um grande fator enriquecedor da obra e presença mais que necessária na construção épica. Observe como é possível apresentar uma continuidade, na Idade Média, das expressões que tomamos consciência ao citar as narrativas míticas da Antiguidade Clássica:

A tradição épica da literatura medieval carrega em si muito dessa proporção mítica, simultaneamente histórica e lendário. Os heróis dessa tradição tornam-se fabulosos, descendendo de um pai que não o é menos. O rei Artur exemplifica esse processo: filho de Uterpendragon (Uter-cabeça-de-dragão) é um personagem mitológico que se designa como o rei dos mistérios revelados, grande senhor da guerra de façanhas inenarráveis, dizimador de exércitos e castelos. A representação desse Artur mitológico é enaltecida pela forma sempre presente do Artur histórico, provavelmente um caudilho que auxiliou nas batalhas contra os romanos nos idos anos dos séculos V ou VI e que serviu como fonte de inspiração para os romances que falavam sobre sua heróica figura (MEDEIROS, 2008, p. 3).

Ao ler o que foi proposto anteriormente, damos conta da forte presença do maravilhoso. E devemos isso à configuração que o romance de cavalaria passa a demonstrar a partir do século XII. É possível notar nessa forma de produção uma grande mescla de elementos laicos com elementos da educação cristã medieval. Salientando-se que muitos desses elementos laicos têm origem em práticas e rituais pré-cristãos. Dessa mescla podemos observar como é possível identificar nas novelas de cavalaria a volta ao individualismo que dá destaque a um personagem colocado como herói.

Nos romances arturianos, percebemos uma retomada da temática celta que poderíamos associar a um desejo de avivamento das origens pré-cristãs que a certo modo nunca se perderam no imaginário laico. Há pouco destacamos uma citação que tratava do caráter maravilhoso de Artur, provavelmente inspirado em um Artur histórico. Há autoras que expressam uma opinião interessante acerca disso, afirmando que a carga mítica exerce um papel fundamental para a conservação da história “[...] e, por isso a memória histórica só subsiste na medida em que ela se aproxima e se confunde com os conteúdos míticos” (MAGALHÃES; TESTA; TEIXEIRA, 2006, p. 5). Portanto, “o maravilhoso é, assim, compreendido como reflexo da alma popular na consciência cultural” (MAR-

TINHO, 2007, p. 4). A presença de heróis (como Aquiles e Artur) que fazem feitos inimagináveis e que despertam um sentimento de identidade popular são elementos característicos do que viria a ser o romance histórico.

Mas para chegarmos à configuração sólida que o romance histórico alcançou no século XIX, muitas questões precisam ser tratadas, muitos elementos enunciados e muitos pontos de semelhança entre História e Literatura discutidos.

Por exemplo, Jacques Leenhardt (1998) faz comentários pertinentes acerca do binômio história narrativa e acaba explorando um lado fundamental desta questão, dialogando incessantemente com Sandra Pesavento (1998), que chega à conclusão de que o resultado da atividade científica do historiador não é tanto enunciar fatos verdadeiros quanto mostrar a sua, feita como história e sua narratividade.² A narratividade aqui despertaria uma discussão necessária em que os historiadores a tomam como uma questão um tanto quanto importante, pois a narrativa é que introduz toda a noção de temporalidade, seria o método pelo qual se articularia o passado.³ Tão interessante quanto essa questão é a proximidade entre história e literatura articulada por ambos os autores (Leenhardt e Pesavento), que expressam que o que torna essas disciplinas de certa forma parceiras é a necessidade de despertar o sentimento de verossimilhança no leitor.

E os autores citados não são os únicos a defenderem sinais de aproximação entre a escrita histórica e a escrita literária. Basta observar o texto em destaque que vem a seguir: “[...] A historiografia deve utilizar-se das variações e criatividade que podem ser constatadas nos diversos níveis da narrativa literária. Desse modo, incorporaria no próprio discurso o caráter inerente relativo a todo conhecimento sobre o passado” (SANTOS, *apud* MENDONÇA, 2003, p. 4).

Leenhardt ainda afirma que essas duas disciplinas, a história e a literatura, se diferenciam apenas em seu método, pois têm o mesmo objetivo. Nota-se que “Balzac e Machado de Assis descreveram sua época, assim como Aluisio de Azevedo e Caio Prado Jr. o fizeram” (LEENHARDT, 1998, p. 43).

Tomamos consciência então que história e literatura são grandes artifícios para a reconstrução de fatos, e a ampla utilização de ambos é um meio para a formação social dos indivíduos. Ao mesmo tempo, essas disciplinas reconstituem a formação do homem e auxiliam na contínua formação de outros homens.

Mas para entender isso utilizo novamente Leenhardt, que discute a necessidade crescente da leitura. “A dupla literatura – leitura reside numa necessidade social que se pode aproximar de uma necessidade de conhecimento” (LEENHARDT, 1998, p. 45). História e literatura não se tornaram tão importantes por acaso, sua ampla utilização na reconstituição do processo social é fruto de uma constante necessidade de conhecimen-

² Sobre o assunto ver: LEENHARDT, Jacques. *A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura*, in: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra (org.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

³ Sobre o assunto, ver: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A hora da estrela: história e Literatura, uma questão de gênero?*, in: *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.

to, como sabiamente destacado anteriormente. A literatura é vista, principalmente pela ideologia das Luzes, como um forte fator atuante contra o processo de obscurantismo.

E essa ampla utilização da leitura proporciona a criação de um maior interesse pela história, graças ao uso do gênero romance histórico. “Pela vida afora defendi que uma grande quantidade de pessoas muito gosta de História, desde que as informações a respeito sejam dadas a elas de maneira simples e agradável, como é o caso de boa parte dos romances – históricos” (KLUEGER, 2008, p. 1).

Afinal, o que é o romance histórico de que tratamos aqui? O romance tal qual o conhecemos hoje surgiu no século XVIII, nascido de uma inquietação nacionalista de se conhecer o passado e por uma necessidade de afirmação da sociedade burguesa. Georg Lukács (s.d.) faz uma análise interessante a esse respeito afirmando que o “romance é a epopéia burguesa, sim, desprovida, porém, da antiga grandeza, pois agora o poeta não mais pode ser o cantor de uma comunidade, já que a sociedade de que faz parte está dividida em classes que se antagonizam a partir de interesses divergentes” (LUKÁCS *apud* BASTOS, 2007, p. 54). Buscando-se definir seus parâmetros e seus objetivos desenvolveu-se uma instituição, no século XIX, chamada de romance histórico. Lukács e Bakhtin concordam, segundo Alcmeno Bastos (2007), que o romance é um gênero não-acabado. O que levaria o mesmo a manter relações com gêneros extraliterários.⁴

O fato de o romance ter de se afirmar num quadro teórico no qual as posições já estavam marcadas, com abundante conceituação dos gêneros literários e suas respectivas modalidades, levou-o, segundo os estudiosos, a contrair alianças com formas discursivas que lhe abonassem a seriedade, evitando ser confundido com o fantasismo delirante do velho romance medieval. Dentre essas formas discursivas, a que lhe estaria mais próxima era a história (BASTOS, 2007, p. 10).

Os estudiosos afirmam que o romance histórico é uma modalidade específica de romance que combina “duas fortes tendências do Romantismo: a revalorização evasíonista do passado e o nacionalismo exaltatório dos valores, das figuras e das tradições locais” (BASTOS, 2007, p. 62). Esse gênero teria surgido no início do século XIX, com Walter Scott. O romance histórico buscaria um retorno ao passado de grandes feitos e realizações de onde se tirariam elementos compositores do sentimento nacionalista e do revigoreamento patriótico. O mesmo trataria da apropriação e uso literário de fatos históricos correspondentes a um determinado período e/ou fase histórica de certo grupo social.

O romance histórico do século XIX, parafraseando Rildo Cosson e Cintia Schwantes fazia da história um cenário para o exercício da ficção. Os personagens históricos explicitavam seus atos regidos muitas vezes por impulso misturando história e romance, criando uma relação de reciprocidade em que “[o romance] subscrevia aquela [a história] confirmando o seu valor e a sua verdade para o grande público” (COS-

⁴ Sobre o assunto ver: BASTOS, Alcmeno. “Romance histórico: ou romance ou histórico, hibridismo incontornável”, in: *Introdução ao romance histórico*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

SON; SCHWANTES, 2005, p. 32). As obras de Walter Scott marcam uma nova tendência, suas publicações passam a afirmar-se como um grande meio de reconstituição do passado; o mesmo é visto como grande revitalizador desse estilo que mescla história e ficção.

O século XIX marca a construção das identidades europeias, abrindo as cortinas para um cenário em que se definiriam espaços, fronteiras, passados privilegiados e tradições culturais. Não nos esqueçamos também de algo que parece óbvio, mas que talvez faça uma grande diferença, que é o fato de que “o interesse pelo passado, sobretudo nacional, é um dado inquestionável de toda a *estética romântica* (grifo nosso)” (MARINHO, 1992, p.97). Acrescenta-se que durante o “Romantismo, época em que se definiam as diferentes nacionalidades europeias e americanas, o romance histórico desempenhou importante papel na construção das nacionalidades/identidades que almejavam se afirmar pela diferença” (BAUMGARTEN, 2000, p. 169). O século XIX é um século de busca da afirmação da história como ciência, quando a mesma chama para si a atenção de intelectuais ao mesmo tempo em que contribui para a “criação de universos, simultaneamente fictícios e referenciais” (MARINHO, 1992, p.97). A narrativa histórica e ao mesmo tempo literária resultante de toda essa construção oitocentista deve suscitar no leitor (por menos informado que ele seja) a identificação de determinada comunidade. Observe abaixo detalhadamente todas as características pertencentes ao dito romance histórico clássico:

a – traçam grandes painéis históricos, abarcando determinada época e um conjunto de acontecimentos; b – a exemplo dos procedimentos típicos da escrita da História, organizam-se em observância a uma temporalidade cronológica dos acontecimentos narrados; c – valem-se de personagens fictícias, puramente inventadas, na análise que empreendem dos acontecimentos históricos; d – as personalidades históricas, quando presentes, são apenas citadas ou integram o pano de fundo das narrativas; e – os dados e detalhes históricos são utilizados com o intuito de conferir veracidade à narrativa, aspecto que torna a História incontestável; f – o narrador se faz presente, em geral, na terceira pessoa do discurso, numa simulação de distanciamento e imparcialidade, procedimento herdado igualmente do discurso da História (LUKÁCS, *apud* BAUMGARTEN, 2000, p. 170).

Mas apesar de possuir um método e características bem definidas, não podemos esquecer que o autor possui liberdade dentro da criação, não se prendendo apenas à recriação do verídico, mas entregando-se à construção mágica do texto feito a partir da imaginação e da fantasia literária. Apontamos então o que Alexandre Herculano destaca ao comentar o romance histórico português: “Deste modo, sendo hoje dificultoso separar, em relação àquelas eras, o histórico do fabuloso, aproveitei de um e de outro o que me pareceu mais apropriado ao meu fim” (HERCULANO, *apud* MARINHO, 1992, p. 99). Os romances históricos geralmente têm heróis fictícios como protagonistas, algo que possibilita uma maior liberdade de criação para o autor.⁵ Agora vejamos como o

⁵ Essa característica é observável no clássico romance *Ivanhoé*, de Walter Scott.

histórico e o literário se mesclam para a produção do romance histórico, observando a citação abaixo, que parece nos dar a real impressão de como essas duas modalidades se juntam para formar um gênero novo e como é possível ao mesmo tempo destacar a dupla funcionalidade da narrativa que não chega a ser puramente fictícia.

O romance histórico como sugere a denominação e como bem notou Manzoni, estava fadado ao hibridismo: como *romance*, era ficção, isto é, a matéria narrada resultava da livre invenção do escritor, que delegava a um narrador, normalmente em terceira pessoa, a responsabilidade pela mimese do real humano; como *histórico*, escapava dos limites da ficcionalidade pura e se pretendia documento, pois nele o leitor reencontraria elementos verídicos (datas, nomes, eventos, lugares, etc.) tomados de empréstimo à história (BASTOS, 2007, p. 66).

E essas características prevalecem com o passar do tempo. Na verdade, a configuração do romance histórico conquista grande popularidade, espalhando-se pela Europa e pelo restante do mundo. Muitos romances são produzidos durante os séculos XIX, XX e permanecem ainda no século XXI. Ressalta-se, é claro, que a intensa produção de romances históricos não segue integralmente os padrões *scottianos* (romance histórico clássico) durante todo o percurso, e no século XIX já é possível observar transfigurações; porém sabe-se que as retomadas ao gênero clássico são comuns (mesmo no século XXI, quando outras vertentes do romance histórico já se cristalizaram). Samarkandra Pimentel (2010) nos confirma ao dizer que “[Lukács] apresentou algumas obras de outros escritores que não seguiram, rigorosamente, o modelo que se instaurou com o escritor escocês [Walter Scott]. Pois, em meados do século XIX, já havia romances que romperam com determinados elementos do paradigma tradicional” (PIMENTEL, 2010, s/p).

O romance histórico surge no Brasil já no século XIX, incentivado – ainda que de forma indireta – por D. Pedro II que, com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, financia pesquisas que atuam com o objetivo de redigir uma História da nação brasileira (uma História com raízes ibéricas, é claro!). “E esse interesse pela nossa História leva os escritores a substituir as epopéias pelos poemas políticos e o romance histórico” (MELLO, 2008, p. 127).

(...) a confiança na grandeza do país, que do terreno material se refletiria no da cultura; a necessidade da independência como chave desse processo; a função construtiva do patriotismo; sobretudo a noção de que o nosso futuro dependia duma incorporação da tradição europeia ao ritmo do novo mundo, dum esforço para transfundir nas nossas veias a virtude mágica daqueles “dons”, que contemplávamos deslumbrados “junto dos mares” mal saídos do confinamento colonial (CANDIDO, *apud* MELLO, 2008, p. 126).

O romance histórico no Brasil surge expressando os mesmos sentimentos nacionalistas ditados na Europa. Na verdade, acabamos adotando o modelo de civilização europeu disfarçando as mesclas culturais resultantes de nossa colonização ibérica.

Vera Figueiredo (2002), sobre este assunto, fala de um processo de homogeneização em que se trabalha com a ideia de esquecimento, “a construção da memória nacional se realiza através do esquecimento. Ela é o resultado de uma amnésia seletiva. Esquecer significa confirmar determinadas lembranças, apagando os rastros de outras, mais incômodos e menos consensuais” (ORTIZ, *apud* FIGUEIREDO, 2002, p. 4). Esses alicerces são percebidos até os idos do século XX. “No caso brasileiro, podemos afirmar que, após os anos 1970 [do século XX], assistimos ao aparecimento de um grande número de romances voltado para a recuperação e a escrita da história nacional, que é revisitada em seus diferentes momentos” (BAUMGARTEN, 2000, p. 170). Observa-se, na verdade, durante esse período (pós-década de 1970), o que podemos chamar de *novo romance histórico brasileiro*, que se preocupa não somente com a reconstituição de fatos históricos como também faz uma análise do processo literário do país. Carlos Baumgarten (2000) preocupa-se em destacar as novas características que o *novo romance histórico brasileiro* assume, após a década de 1970 do século XX.⁶ Observemos as características abaixo:

a – consciência da impossibilidade de determinar, por meio do discurso/palavra, a incontestável verdade histórica; b – concepção de que História é imprevisível, opondo-se, conseqüentemente, àqueles que vêem na História um caráter cíclico; em verdade, desenvolve-se a idéia de que os mais surpreendentes e inesperados fatos podem ocorrer; c – consciente distorção da história por meio de omissões, exageros e anacronismos, aspecto responsável pela ruptura da linearidade temporal característica do gênero; d – utilização de personagens históricos como protagonistas das narrativas; e – caráter meta-ficcional, ou o comentário do narrador sobre o processo de criação de seu próprio texto; f – natureza intertextual, à medida que o romance é construído como um mosaico de citações; em outras palavras, o texto pode ser visto como absorção e a transformação de um outro texto, obrigando a leitura da linguagem poética pelo menos como dupla; g – caráter paródico com relação a outros textos que tenham abordado ou não os mesmos fatos da história; h – forma dialógica, irônica e carnalizada, nos termos em que foi proposta por Bakhtin em seus estudos sobre o estilo romanesco (BAUMGARTEN, 2000, p. 175).

Essas modificações apresentadas na estrutura do romance histórico brasileiro podem ser apontadas também na América Latina como uma medida de resistência. Trata-se da constituição de uma forma de literatura que busca atingir um processo de descolonização. Busca-se chegar à verdadeira constituição da nacionalidade do Brasil e dos demais países da América Latina. Poderíamos afirmar que por meio da literatura se busca escrever a história dos vencidos e esquecidos. “A consciência manifesta[da] nos romances históricos de resistência é de que somos os outros o Outro de uma modernidade que teve a Europa como centro e, por isso, fomos negados e obrigados a

⁶ Segundo Baumgarten devemos essa transição e introdução de novas características à publicação de Galvez, *Imperador do Acre* (1975) de Márcio Souza.

seguir um processo de modernização compulsório que nem sempre respeitou às necessidades internas de cada país” (FIGUEIREDO, 2002, p. 5).

O romance histórico, no Brasil e na América Latina, acaba se transformando em objeto de luta que busca afirmar as diferenças, em vez de negá-las; o gênero tornou-se “mais interessado nos fatos políticos e sociais, convertendo-se em documento de testemunho ou de participação” (JOZEF, *apud* PIMENTEL, 2010, s/p). O objetivo é criar um cenário voltado para o surgimento de críticas, um ambiente que proporcione um diálogo mais real com o passado e mostre personagens que não são marcados pelos caracteres que os mitificam e dão a falsa impressão de deidade. A real intenção é expor seus defeitos, seus medos, sua humanidade. Mas a sua configuração volta a sofrer modificações emergindo para um novo tipo de romance, em que a tensão gerada por esse romance histórico de resistência é substituída pelo humor que critica o passado pelo viés atual.

O humor, nesse caso, não é o instrumento através do qual se criticam alguns aspectos do passado em nome de um projeto futuro – e sim, uma forma de preencher o espaço vazio deixado pela ausência de projeto (...), trabalham com a crítica de costumes, trazendo à luz aspectos dissolutos da vida privada, motivações mesquinhas que pautam as ações dos poderosos, mas mantêm um nível de heroização de alguns personagens históricos cuja biografia, reproduzida no romance desperta a curiosidade do leitor (FIGUEIREDO, 2002, p. 7).

Nesses últimos parágrafos, acabamos visualizando as fases constitutivas que o romance histórico acabou assumindo nesses três séculos de utilização, desde os clássicos romances de Walter Scott, como *Ivanhoé*, até os outros romances produzidos recentemente como *Angus: o guerreiro de Deus* e *Diário de um cavaleiro Templário*, ambos do brasileiro Orlando Paes Filho. Pôde-se observar três fases distintas: a primeira, conhecida como romance histórico clássico, que preserva as características originais do gênero definidas pelas obras de Walter Scott; a segunda, perceptível no Brasil e América Latina, caracterizada como romance histórico de resistência, rompendo com a historiografia que dita os alicerces para a construção de uma história eurocêntrica; e a terceira, que emprega o humor como enredo crítico para o romance. Nota-se que esse terceiro estilo é perceptível no cinema também, como destaca Vera Figueiredo (2002), ao citar a produção brasileira *Carlota Joaquina: a princesa do Brasil*, dirigida por Carla Camurati, e que satiriza a corte portuguesa, apresentando o Príncipe Regente Dom João como medroso, glutão e inseguro, e sua esposa Dona Carlota Joaquina como uma promíscua incorrigível; ou seja, faz-se a crítica de nossa colonização por meio do humor.

Poderíamos destacar também o fato de muitos romances históricos terem sofrido adaptações para o cinema, como, por exemplo, o conjunto de quatro romances do escritor Jean Guillou, transformados no sucesso de bilheteria sueco *Arn: o cavaleiro Templário*.

O comentário que acabamos de fazer nos dá margem para inserir um tema extremamente pertinente, que é a popularização do romance histórico de tema medieval.

Ou poderíamos sugerir a sua retomada, pois que os romances de Walter Scott já apontavam para uma disposição para o tema. Os romances de Jan Guillou, citados anteriormente, são apenas um pequeno exemplo disso. Poderíamos enunciar também o autor brasileiro Orlando Paes Filho, que se dedica à escrita de romances com tema medieval.⁷ Muitos autores são inspirados pelo ideal romântico e cavaleiresco criado sobre o período. Talvez essa característica seja fruto de obras como a *Demanda do Santo Graal*, *Tristão e Isolda*, entre outras.

A cavalaria é muitíssimo explorada, o que poderia explicar um recorrente modismo sobre a literatura de tema templário. Há um levantamento de obras com esse perfil feito pelo pesquisador Manuel Gandra, que se encontra disponível para acesso pelo grande público. O autor redigiu um catálogo de obras literárias escritas originalmente em língua portuguesa e/ou obras traduzidas para o português que tratam da figura do cavaleiro templário, dividida em seis categorias: romance histórico e prosa novelística, lírica trovadoresca, matéria da Bretanha, ópera e teatro, poesia, miscelânea.⁸

Analisando as categorias usadas por Gandra, notamos claramente que o tema medieval não está sendo empregado apenas em romances históricos, e isso já é de conhecimento daqueles que acompanham o mercado editorial, que vem cedendo espaço a romances que fazem mais a linha romance policial.⁹

Mas, enfim, seja como for a forma de manifestação, esse artigo se propôs a traçar e apontar as diferentes maneiras de interação entre a história e a literatura, entre o real e o fictício, e mais do que isso, tentou articular as possibilidades de transmissão do conhecimento histórico ressaltando as palavras de Paul Ricoeur (1997), que afirmou que toda ficção é quase história, tanto quanto a história é quase ficção.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A hora da estrela: História e Literatura, uma questão de gênero. In: *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.

BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. O novo romance histórico brasileiro. *Via Atlântica*, São Paulo, n.4, out. 2000. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/pdf/via04_15.pdf. Acesso em: 20 julho 2009.

BASTOS, Alcmeno. *Introdução ao romance histórico*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

⁷ Dentre as publicações do autor, destacamos *Angus: o primeiro Guerreiro* publicado em 2003 e *Sangue de Gelo* publicado em 2006.

⁸ Sobre o assunto ver: GANDRA, Manuel. Os Templários e o Templarismo na Literatura Portuguesa e traduzida para o português (sec. XIV-2006). s.i.t.

⁹ São exemplos: *O código da Vinci* de Dan Brown, publicado no Brasil em 2003 e *O último Templário* de Raymond Khoury, publicado no Brasil em 2006.

COSSON, Rildo; SCHWANTES, Cintia. Romance histórico: as ficções da história, in: *Revista Itinerários*, Araraquara, n. 23, p. 29-37, 2005. Disponível em: www.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/.2804. Acesso em 24 fev. 2011

FERNANDEZ, Sonia Inez. O jeito “romance” de fazer história, in: *Revista de literatura história e memória*, Cascavel, v. 4, n. 4, p. 103-116, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/1206/993>. Acesso em 13 abril. 2009.

FIGUEIREDO, Vera Follain. O Romance Histórico contemporâneo na América Latina. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.filipe.tripod.com/vera.html>. Acesso em: 7 agosto, 2009.

GANDRA, Manuel. Os Templários e o Templarismo na Literatura Portuguesa e traduzida para o português (sec. XIV-2006). s.i.t. Disponível em: <http://www.cesdies.net/ordem-do-templo-de-portugal/fsp/temploliteratura.pdf>. Acesso em 3 fev. 2011.

KLUEGER, Urda Alice. O Romance Histórico como Referencial Histórico e Literário na Literatura Lusófona. Blumenau, 13 junho 2008. Disponível em: http://www.bc.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=con_content&task=view&id=728&itemid=34. Acesso em 13 abril. 2009.

LEENHARDT, Jacques. A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura, in: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra (org.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; TESTA, Eliane Cristina; TEIXEIRA, Izabel Cristina dos Santos. O imaginário cristão nas novelas de cavalaria e nas cantigas de amor, in: *Revista Mirabilia*, n. 6. 2006. Disponível em: <http://www.revistamirabilia.com/numeros/num6/art4.html>. Acesso em: 09 julho 2009.

MARINHO, Maria de Fátima. O Romance Histórico de Alexandre Herculano, in: *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 09. Cidade do Porto, 1992, p. 97-118. Disponível em: <http://ler.letras.usp.pt/uploads/ficheiros/2643.pdf>. Acesso em 24 fev. 2011.

MARTINHO, Cristina Maria Teixeira. “Os *Lais* de Marie de France: entre mitos e utopias medievais”, in: XI Encontro regional da ABRALIC. São Paulo, 2007. *Anais do XI Encontro regional da ABRALIC: literatura, artes & saberes*. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/69/1166.pdf>. Acesso em 19 julho 2009.

MEDEIROS, Marcia Maria de. A história cultural e a história da literatura medieval – algumas referências à “escritura” do oral e à “oralidade” do escrito, in: *Fronteiras*, Dou-rados, v. 10, n. 17, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/64>. Acesso em

20 julho 2009.

MELLO, Ludmilla Giovanna Ribeiro de. Realidade ou criação? Um panorama sobre o romance histórico, in: *Ícone – Revista de Letras*, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 123 – 135, julho 2008. Disponível em: <http://www.slmb.uerg.br/iconeletras>. Acesso em 13 abril. 2009.

MENDONÇA, Carlos Vinicius Costa de; ALVES, Gabriela Santos. Os desafios teóricos da história e a literatura. In: *Revista história hoje*, Ponta Grossa, n. 1, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/historialiterat.htm>. Acesso em 20 julho 2009.

MIRANDA, Maria Geralda de. “Metaficção historiográfica: uma tensão criativa entre a literatura e história”, in: Congresso de letras da UERJ. São Gonçalo, 2008. *Anais do Congresso de letras da UERJ*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/5/mariageraldademiranda.pdf>. Acesso em 20 julho 2009.

PIMENTEL, Samarkandra pereira dos Santos. “Considerações sobre o romance histórico”, in: *Especulo: Revista de Estudos Literários*, Madrid, n. 44, 2010. Disponível em www.ucm.es/info/especulo/numero44/romanhis.html. Acesso em: 24 fev. 2011.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, tomo II, 1997.

Metafísica e Contemporaneidade

RAFAEL DANTAS

Graduando em Pedagogia. Bolsista de iniciação científica do PROPED (Programa de Pós-graduação em Educação)/ UERJ, vinculado ao grupo de pesquisa "Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura", trabalhando especificamente na linha de pesquisa "Currículo, Identidade e Diferença". e-mail: gdou0886@yahoo.com.br. Orientado pela Prof.^a Elizabeth Macedo.

Resumo: Por que pensar aquilo que é contemporâneo? Acentuar este problema já é de alguma maneira compreender um além no tempo. Quer-se definir o que é contemporâneo porque se supõe que existe algo que não é contemporâneo. Nesta feita, num primeiro momento discutirei o tempo; em seguida, abordarei este além-tempo, que chamarei, sem rodeios mas não sem profundos diálogos, de eternidade. Estas são duas noções que entendo cruciais para a metafísica. Isto feito, apresentarei minha concepção de contemporaneidade, revelando sua importância numa configuração paradoxal de mundo.

Palavras-chave: Eternidade; Tempo; Memória; Diferença; Contemporaneidade

Abstract: Why think that which is contemporary? Accentuate this problem is already some way understand a beyond in the time. One wants to define what is contemporary because it is supposed that there is something that is not contemporary. This way firstly I will discuss the time; and then I will discuss this beyond the time, that I will call eternity, but not without deep dialogues. These are two notions that are crucial to understand metaphysics. Afterwards I will present my conception of contemporary, revealing its important in a paradoxical world configuration.

Keywords: Eternity; Time; Memory; Difference; Contemporary.

I

"O que é (...) o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei"
(Agostinho:1973, p. 244).

Borges, no prólogo de *Historia de la eternidad* (2005), lamenta haver uma vez comparado as formas de Platão à "inmóviles piezas de museo" (Idem, p.9). Esta passagem do livro me gerou uma identificação terrível, como um feroz corte numa das minhas faces, que a faz sangrar e que solicita uma cicatriz. O pensador em certa ocasião desprezou a filosofia platônica, e ao iniciar uma empreitada ambiciosa, ao tentar contar uma história da eternidade, escreve num tom agostiniano, num tom confesso de quem suplica misericórdia: "no sé cómo pude comparar a 'inmóviles piezas de museo' las formas de Platón y cómo no entendí, leyendo Schopenhauer y al Erígena, que

éstas son vivas, poderosas y orgánicas” (Idem). Não se trata do gesto de subordinação gélida a alguém, mas de um gesto de reconhecimento dinâmico que enfatiza a verdade como aquilo que pode ser no que é.

Não sei quais foram as razões pelas quais Borges chegou à conclusão de que era impossível discutir tempo sem discutir eternidade. Melhor: ignoro estas razões. O que me interessa é entender como este autor articulou estas duas noções e de que modo isso favorece o entendimento do que seja contemporaneidade e, ainda, de que modo isso favorece ao estabelecimento de um projeto teórico de humanidade, que permita o jogo das diferenças. Pois bem, ainda no prólogo, o pensador nos fornece um indício que contribuirá para nossa pesquisa:

El movimiento, ocupación de sitios distintos en instantes distintos, es inconcebible sin tiempo; asimismo lo es la inmovilidad, ocupación de un mismo lugar en distintos puntos del tiempo. Como pude no sentir que la eternidad, anhelada con amor por tantos poetas, es un artificio espléndido que nos libra, siquiera de manera fugaz, de la intolerable opresión de lo sucesivo? (2005: p. 9-10).

Deste fragmento urge apontar três questões: a) o movimento é inconcebível sem o tempo; b) a imobilidade ou a estabilidade é inconcebível sem o tempo; c) a eternidade, embora não seja o tempo, é inconcebível sem o tempo¹. Vamos à discussão:

A) ressalto que o tempo não é movimento, porque se assim fosse estaríamos trocando uma noção por outra, tratando um fator temporal com uma noção espacial, de modo que assim se o eliminaria. Pois bem, Zenon de Elea, discípulo de Parmênides, propôs um enigma que perturbou as mentes mais brilhantes e insanas ao longo da história da humanidade. Trata-se de um paradoxo que consta o seguinte: Aquiles, herói veloz, disputa corrida com uma tartaruga, símbolo da lentidão. A velocidade de Aquiles em relação à tartaruga pode ser maior quantas vezes o leitor quiser que, ainda assim, o herói não alcançará a tartaruga. Suponhamos que Aquiles corra 5 vezes mais que a tartaruga e lhe dá 5 metros de vantagem inicial. Então ele percorre estes 5 metros e a tartaruga percorre mais 2,5 metros; ele percorre estes 2,5 metros e a tartaruga percorre 1,25 e assim infinitamente de modo que Aquiles nunca alcançará a tartaruga. Isto é, Zenon questiona a ideia do movimento, homogeneizando a velocidade de distintas personagens e, ainda, congela o tempo. Entre as tentativas de combater Zenon, invoquei dois nomes: começemos com Bergson que nos diz: “por una parte, atribuimos al movimiento la divisibilidad misma del espacio que recorre, olvidando que *puede dividirse bien un objeto, pero no un acto*; por otra, nos habituamos a proyectar este acto mismo en el espacio (...)” (apud Borges: 2010, p. 286, grifo meu). E continua: “Pero la verdad es que *cada uno de los pasos* de Aquiles es un *indivisible acto simple*, y que después de un número dado de estos actos, Aquiles hubiera adelantado la tortuga” (idem, grifos meus).

¹ E o tempo, embora seja distinto da eternidade, é inconcebível sem a eternidade. Isto se verá ao longo desta exposição.

Destaco da refutação de Bergson dois pontos importantes para que o leitor não se confunda: o primeiro, o autor em pauta admite que o espaço é divisível, os objetos são divisíveis, portanto, licencia a existência do movimento, porque nesta feita é ele também divisível ou variável; segundo ponto: daí que Aquiles, em sua velocidade particular, poderia ultrapassar a velocidade particular da tartaruga durante a corrida e ambos poderiam sair do lugar de que antes nunca saíram. O problema desta interpretação está na separação dicotômica entre o espaço e o tempo, entre objeto e ato, por consequência, a ênfase num “indivisível ato simples”, de cuja ideia se permite, amparado na sentença “depois de um número dado de atos”, que se subordina ao movimento a fluência do tempo. Se um ato é inferior ao objeto, então ele não se divide com ele, logo não é infinito, o que impede a sucessão do tempo ao colocá-la num patamar de falsidade. O ato torna-se, assim, autoconstituído. Em outras palavras, Bergson neste embate, ao contrário de Zenon, admite o movimento no espaço, mas não a sucessão do tempo e seus drásticos efeitos, o que o mantém ainda na mesma² lógica daquele: Aquiles poderia ultrapassar a tartaruga, mas isso não acontecerá porque a vantagem inicial e o termo final da corrida ainda estão congelados. Borges faz um comentário seco sobre isto: “el argumento es concesivo” (2010, p. 289).

Abordarei agora a refutação de Russel segundo o olhar de Borges (2010). Talvez a informação interesse ao leitor atento: tal refutação foi encontrada no livro de William James, *Some problems of philosophy*, de 1911, e em livros posteriores do próprio Bertrand Russel, *Introduction to Mathematical Philosophy*, de 1919, e *Our Knowledge of the External World*, de 1926. Isto posto, podemos forjar e examinar o argumento: “para Russel, la operación de contar es (intrínsecamente) la de equiparar dos series. (...) La serie natural de los números es infinita, pero podemos demostrar que son tanto los impares como los pares” (idem, p. 289, grifo meu). Sugiro que façamos uma assimilação substitutiva. A equiparação de duas séries de números naturais é a corrida de Aquiles e da tartaruga. A série ímpar podemos ocupar com os *movimentos* do herói veloz e do bicho lento. A série par podemos ocupar com os *atos* de ambos. Já sabemos por meio de Bergson que os movimentos são infinitamente divisíveis no espaço; veremos agora porque os atos o são no tempo. Pois bem: qualquer que seja a classe dos números, não se muda o fato de que eles são ficções lógicas. Podemos estabelecer uma ordem assim: a) 1, 3, 5, 7, 9, 11..., e uma outra ordem cujos correspondentes diretos seriam 2, 4, 6, 8, 10, 12...; ou b) 1, 2, 3, 4, 5..., e uma outra ordem cujos correspondentes diretos seriam 203, 406, 609, 812, 1015... Ou c) 11, 22, 33, 44, 55... cujos correspondentes diretos seriam 8, 16, 24, 32, 40... Enfim, o que importa neste raciocínio é que “la parte (...) no es menos copiosa que el todo: la cantidad precisa que hay en el universo es que hay en un metro de universo, o en un decímetro, o en la más honda trayectoria estelar” (idem, p. 290). Qual é, pois, a conclusão de Russel? Se há no percurso efetuado por Aquiles e pela tartaruga uma correspondência numérica, independentemente de ser ímpar (movimento) ou par (ato), então não há uma vantagem inicial e por consequência não há um termo final preestabelecido na corrida entre ambos. Em resumo: Aquiles poderá ultrapassar a tartaruga no interior da própria corrida, porque, conforme Bergson sugere, os objetos são divisí-

² O mesmo não é o idêntico.

veis, portanto os movimentos se pluralizam, cada personagem tem sua velocidade, percorre à sua maneira uma distância; além disso, Aquiles, aí sim, ultrapassará a tartaruga, uma vez que a linha de chegada não estará grudada naquele que detém a vantagem inicial: a cada passo que se dá, um instante prolifera e a configuração da corrida se reorganiza: daí que a vantagem inicial torna-se uma mera distração retórica, ela não existe e a linha de chegada pode estar em qualquer lugar – sintoma maior de que o tempo flui e afeta a corrida. Isto posto: se algum herdeiro de Zenon quer apostar na Tartaruga contra Aquiles, sugiro que pelo menos esteja disposto a ver uma corrida.

B) Considerado o movimento, por coerência de raciocínio, pode-se inferir que seu oposto espacial, a *estabilidade*, também é afetado pelo tempo. Se recusarmos isto, estaremos confundindo uma vez mais a percepção de movimento com análise temporal. Em outras palavras, não podemos nos deter nem tão somente no movimento nem tão somente na estabilidade quando objetivamos avaliar o tempo. Deste modo, melhor faremos se avaliarmos este considerando que haja no mínimo dois termos em jogo para sua consecução. Explico: Antonio Geraldo da Cunha nos ajuda no excelente trabalho chamado *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Esta empreitada é de 1985; mas o dicionário que tenho em mãos é a 4ª versão atualizada de 2010. Cunha nos ensina que o vocábulo “contato” apareceu no português mais ou menos no século XVII³, proveniente do latim *contactus*. Significa basicamente: “estado ou situação dos corpos que se tocam” (2010, p. 175). Daí, pois, afirmo que o vocábulo “contato” sugere no mínimo dois termos, sugere a multiplicidade, ainda que cada corpo tenha sua unidade no mundo. Não podemos pensar o mundo sem esta noção: basta um elemento idêntico para que se impossibilite o contato, já que dois corpos idênticos não o fazem justamente porque, por serem idênticos, não são dois corpos, não há “entre”, não há movimento aí, porque são apenas um. Ora, baseado na ideia de que os corpos são distintos entre si: a) o movimento só pode provir de um corpo; b) um corpo por ser corpo já é estável, embora não deixe de se movimentar. Com isto, pretendo afirmar que *contato é tudo aquilo que conforma ambigualmente movimento e estabilidade*. Por exemplo, um livro jogado numa estante durante quarenta anos: a incidência do ar, dos microorganismos *em contato* com o livro no próximo instante são diferentes do instante anterior; o contrário não é menos verdadeiro: o fato de o livro estar ali parado não significa que não esteja de algum modo em movimento: ele está *em contato* com o ar, com os microorganismos que o fazem ser no próximo instante diferente do instante anterior. Arrisco, então, de maneira preliminar a definição de que *o tempo é um incessante contato dos corpos ou o tempo é um sucessivo contato dos corpos*.

Mas, se o tempo implica um teor doentio de sucessividade que marca a passagem de um instante a outro, como se dá a transição entre estes instantes? Como alguém pode dizer: “eu estive”; como alguém pode saber “agora estou”; como alguém

³ O autor comenta sobre a precisão das datas no aparecimento dos vocábulos: “*Datação*. Para todos os vocábulos estudados foi indicada a data provável de sua primeira ocorrência na língua portuguesa. Sob esse aspecto fomos extremamente rigorosos, pois não omitimos sequer uma data” (Cunha, 2010, p. XVIII).

discerne: “eu estarei” naquilo que “sempre ocorre”⁴? Pois bem, Santo Agostinho, em *Confissões* (1973), ironiza seus adversários que defendem que “o tempo não é mais que o movimento do Sol, da Lua e dos astros” (p. 249). Ele exprime sua estranheza em conceber uma única forma de medir o tempo e, por consequência, uma única forma de medir a duração entre um instante e outro. Em seguida coloca: “Não concordei. Porque não seria antes o movimento de todos os corpos?” (idem). Ora, se o tempo provier de qualquer corpo e não somente de tais astros, então este tempo está em qualquer ser que tenha capacidade de apreendê-lo e contemplá-lo. O teólogo, pois, pretende articular o tempo na consciência dos sujeitos. Se assim é, logo existem múltiplas formas de produzir uma medida do tempo ou de produzir aquilo que mede a duração de um instante para outro. Sobre tal visão podemos dizer que *medida é um critério de duração; e duração é o intervalo que permite o trânsito entre um instante e outro*. Exemplo: um dia se mede pela duração do giro que a Terra dá em torno de si; mas em *Cidade Ilhada* (2009), Milton Hatoum nos apresenta uma personagem que observa um peixe no aquário e afirma que tal observação dura o tempo de um olhar demorado, isto é, o dia poderia ser medido a cada olhar demorado. Os exemplos têm um critério de duração e passado um instante (o giro próprio da Terra ou o olhar demorado), alguma novidade precisa acontecer, ainda que não aconteça. Nesta vereda, a definição de tempo fica mais intrigante: *o tempo é o sucessivo contato dos corpos a partir do qual uma medida estabelece um critério de duração entre os instantes*. Sem a parte final desta definição, sem “a medida ou o critério de duração”, a concepção de tempo se subordinaria a uma irrupção relativista muito simples e pouco eficiente para dar conta dos anseios mais complexos do ser humano. Se alguém pode produzir tempo, este mesmo alguém não está isolado no mundo e se identifica com alguma normatividade temporal. Em outras palavras, cabe espreitar a tensão entre um sujeito capaz de produzir tempo e uma ordem temporal, *porque pensar*

⁴ Quanto a este “sempre ocorre” ou em termos simples o “presente” consta o seguinte: Plotino diz que há três tempos: um é o presente atual, o momento de enunciação; em seguida, o presente do passado, que é o da memória; enfim, o presente do futuro, que é o da imaginação. Santo Agostinho também explora tais noções: “é impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três [...]. Existem, pois, três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras” (1973, p. 248). Isto é, trata-se de um procedimento de análise do tempo que questiona a tradição de um fluxo único de sentidos ao pluralizá-la e multiplicá-la. Agostinho continua: “diga-se também que há três tempos: pretérito, presente e futuro, como ordinária e abusivamente se usa. Não me importo nem me oponho nem critico tal uso, contanto que se entenda o que se diz e não se julgue que aquilo que é futuro já possui existência, ou que o passado subsista ainda” (idem). Entenda-se: “o futuro que já possui existência” e “o passado que subsiste ainda” são afirmações de quem utiliza uma noção espacial para analisar o tempo. Este, segundo Agostinho, é uma certa distensão e não, como as afirmações sugerem, uma extensão. O mérito desta terminologia temporal destacada num primeiro momento em Plotino e depois em Agostinho é de *supor*, como se verá, que *no contato do presente as lembranças e as esperanças podem ser plurais, porque nele existem diferenças em jogo*, embora ainda haja aí a tentativa de uma recorrência essencial.

o tempo é pensar numa certa distensão intensa. Eis um trabalho desgastante e que requer uma árdua paciência.

C) Borges, com vigor intelectual e com doce poesia, instaura sutilmente uma lógica na eternidade, oportuna para os fins deste trabalho. Repetirei um trecho do fragmento que alavancou este primeiro momento do ensaio que corre: “como pude no sentir que la eternidad, anhelada con amor por tantos poetas, es un artificio espléndido, que nos libra, *siquiera de manera fugaz*, de la intolerable opresión de lo sucesivo?” (op. cit., p. 9-10, grifo meu). Pensemos: uma eternidade que nos permite escapar ainda que de maneira fugaz da prisão do sucessivo ou do incessante. Não entrarei ainda na investigação mais aprofundada do que seja eternidade; mas para fins de entendimento da sentença: entendamos a eternidade como aquilo que compreende todas as coisas de forma simultânea. A eternidade não é tempo? Isto está correto. Agora: qual é o estatuto filosófico que inscreve a relação entre eternidade e tempo? É justamente este problema que Borges levanta no trecho ora em pauta. Quando ele diz “*siquiera de manera fugaz*” (traduzo para “ainda que de maneira fugaz”), ele sugere que se houver uma relação paradoxal entre a eternidade e o tempo, um arquétipo, por exemplo, poderá deslocar-se ainda que não se desloque. Em outras palavras, o Platão da Grécia Antiga não é o mesmo Platão da Idade Média, que não é o mesmo Platão da Modernidade, embora seja o Platão. Não se trata mais de pensar o tempo como uma simples imagem móvel de uma eternidade que sai ilesa desta relação, conforme enfatiza Platão no *Timeu*. Trata-se de uma anomalia metafísica que firma uma reciprocidade entre o móvel e o imóvel, não obstante suas qualidades distintas, isto é, se o tempo é uma imagem móvel da eternidade, então, e aí concordo com Borges, “la eternidad es una imagen hecha con sustancia de tiempo” (2005, p. 14).

II

Pensar em Deus é desobedecer a Deus
Porque Deus quis que não o conhecêssemos
Por isso se nos não mostrou...
(Fernando Pessoa: 1980, p. 141)

Presta atenção querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco a tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és...
(Cartola. *O mundo é um moinho*. 1974)

No livro *A hermenêutica do sujeito*, compêndio de aulas de Michel Foucault, encontro passagens que vão incendiar a discussão que ora me detenho: a eternidade. Utilizarei seu argumento que sugere uma unidade reflexiva no pensamento ocidental. Para tal empreitada forja ele o seguinte esquema: um largo deslizamento desta unidade

reflexiva por meio das categorias memória, meditação e método; daí baseia-se, fundamentalmente, nos seguintes nomes da história universal: Platão, Epicteto, Santo Agostinho e Descartes.

Pois bem: o argumento não é difícil, se o leitor não perder de vista o fio condutor que nos guia de um contexto a outro. Algo que, se não manejado com destreza, pode gerar um complicador quanto ao tempo já abordado neste texto. Complicador este sempre levado em conta pelos maiores pensadores da humanidade, independentemente de seus projetos teóricos: a existência da eternidade e do tempo – se existe um, não há como virar as costas para o outro. Vejamos: primeiro o autor invoca Platão afirmando que sua concepção de memória implica uma espécie de reconhecimento essencial. Isto é, diante da relação com o objeto, a alma lembra-se das formas essenciais que a constituem, lembra de si: “vendo-se a si própria que a alma descobria, no outro, quem ela era, o elemento divino graças ao qual ela podia se ver” (2010, p. 410); em seguida, o autor cita Epicteto, apontando nele uma concepção meditativa, em que a alma, no exercício da razão, e diante das constantes paixões e sensações provocadas no mundo, manifesta seu grau de identificação com o divino. Trata-se já da possibilidade de se falar numa espécie de ética de um sujeito. Por meio de uma meditação particular, ele se encontra com aquelas formas essenciais ou com Deus cristão, no caso de Santo Agostinho; por fim, Descartes e a questão do método, em que, por meio de procedimentos científicos, uma certeza é fixada possibilitando a organização do conhecimento. Diz Foucault: “poderíamos dizer de um modo geral que todo o pensamento antigo foi um longo deslocamento da memória à meditação, tendo evidentemente, como ponto de chegada, Santo Agostinho” (idem; p. 413). E continua: “De Platão a Santo Agostinho, o que se passou foi esse movimento da memória à meditação. [...] Da Idade Média ao começo da Idade Moderna [...] a trajetória foi outra: foi aquela da meditação ao método [...]” (idem, p. 414).

O parágrafo acima serve de panorama para que eu possa desdobrar com mais segurança a temática da eternidade. O que Foucault nos apresenta é uma espécie de continuidade que, se levada ao pé da letra, elimina a possibilidade de sucessão do tempo. Ora, o autor obviamente não recusa este dado justamente porque, com sua forma analítica, perscruta frestas no uno. Em outras palavras, o deslocamento de que fala Foucault enfatiza indícios de que tudo aquilo que implica o patrimônio cósmico da humanidade desliza, reagrupa, insiste de modos outros no presente. *A eternidade é, portanto, inconstante ou a permanência é móvel.* O importante, ressalto, corresponde a atentar-se ao ponto de cruzamento entre as duas noções. Se assim é, como funciona a memória dos sujeitos?

Borges no seu livro de estreia como escritor, chamado *Fervor de Buenos Aires* de 1923, num sugestivo poema em prosa intitulado *Líneas Que Pude Haber Escrito Y Perdido Hacia 1922*, aguçá nosso olhar sobre uma memória deslizando:

[...] Walt Whitman, cuyo nombre es el universo
 La espada valerosa de un rey
 En el silencioso lecho de un río,
 Los sajones, los árabes y los godos

Que, sin saberlo, me engendraron,
Soy yo esas cosas y las otras
O son llaves secretas y arduas álgebras
De lo que no sabremos nunca? (2010, p. 57)

O título do poema desafia o leitor como se interrogasse: qual é a natureza disto que comumente chamamos de memória? Se as linhas podem haver sido escritas e perdidas numa data qualquer, então existe simultaneamente, uma atividade conjunta entre a lembrança e o esquecimento na memória (Dantas, 2011). No conteúdo do poema, vemos que Borges lembra-se de uma série de elementos: de Walt Whitman, da simbologia da espada de um rei, do leito de um rio, de certos grupos ..., e isto lhe faz afirmar que são tais coisas que ele recentemente definiu. Ao acrescentar que são, além destas coisas definidas, as outras no sentido de todas as outras, percebemos uma caracterização indefinida, logo a possibilidade de se afirmar o esquecimento. Isto é, a memória trabalha da seguinte maneira: com a lembrança ela *define*; e com o esquecimento, *indefine*.

Não se trata de pensar tais atividades de maneira rigorosamente separada e excludente. *Considerando a sucessividade do tempo e dos contatos daí provenientes, considerando que cada novo instante é um arranjo de mundo diferente*, pode-se colocar: a) no geral: a lembrança, por mais que preserve, esquece alguma coisa incorporada e o esquecimento, por mais que deixe escapar, lembra alguma coisa justamente por ter sido incorporada; b) no particular: a lembrança que preserva, ao que tudo indica, está de acordo com o projeto de mundo daquele sujeito que define o que é lembrado, porque definir é ressaltar uma certa unidade, mas a natureza daquilo que se *define é indefinida*, basta somente um novo instante para prová-lo; por outro lado, o esquecimento deixa escapar, ao que tudo indica, aquilo que não está de acordo com o projeto daquele mesmo sujeito, mas isto não quer dizer que o esquecimento anule ou deixe de afetar as experiências de mundo que foram e que serão incorporadas, portanto, o que se *indefine é definido*. Definir o lembrado indefinido e, simultaneamente, indefinir o esquecido definido implica efetivamente o violento paradoxo que permite, pela memória, estruturas e símbolos de mundo falíveis.

Dito de outro modo: o Walt Whitman de Borges não é o Walt Whitman do século XIX, assim também não é a mesma a espada dos reis passados nem os mesmos saxões, árabes e godos, embora esteja ele falando dos mesmos; tudo que o autor deixou de mencionar no poema interfere e suplementa de alguma maneira aquilo que ele mencionou. Em resumo, podemos inferir: um sujeito incorpora experiências do contato ou das relações e as traduz a cada novo instante do tempo, complexificando sua memória; o que permite afirmar que já existiu um sujeito que incorporou e traduziu experiências do contato ou das relações a cada novo instante do tempo, embora não esteja mais no tempo; o que permite afirmar que já existiu um sujeito que incorporou e traduziu experiências do contato ou das relações a cada novo instante do tempo, embora não esteja mais no tempo e assim infinitamente, de modo que se possa enfatizar uma maturação complexa, por meio destas traduções infinitesimais na memória, sempre a ocorrer na eternidade. Em outras palavras: não existe um elemento sequer que desapa-

reça na bruma do universo; a não ser que desapareção de elementos seja entendida como reversão incessante dos vestígios ou recombinação incessante das combinações precedentes. Se há repetições e simultaneamente não-repetições vertiginosas, então se torna impossível estabelecer uma única origem e uma única meta histórica. Isto posto, vamos voltar um pouco na noção de eternidade levando em consideração as diferenças: afinal, o que efetivamente é?

Insistirei em Borges, quando, numa conferência sobre o tempo, nos diz: “la eternidad es todos nuestros ayeres, todos los ayeres de todos los seres conscientes” (2009, p. 243). A eternidade, pois, é aquilo que abrange o inapreensível. Continua o pensador: “todo el pasado, ese pasado que no se sabe cuando empezó. Y luego todo el presente. Este momento presente que abarca todas las ciudades, todos los mundos. Y luego, el porvenir. El porvenir que no ha sido creado aún, pero que también existe” (idem). Assim, a eternidade abrange o inapreensível independentemente de que haja ser consciente ou não, partícula, água, montanha, lua, planetas, enfim. Nada escapa da eternidade, desde que tenha aparecido enquanto fenômeno ao menos uma vez num presente, porque ela compreende todos os instantes de todos os tempos.

Devo levantar ainda alguns elementos para o debate. Manter-me-ei com o vigor intelectual e com os sonhos de Borges, acrescentando alguns detalhes ao interpor comentários. No livro *El Aleph* consta uma narrativa densa intitulada *Los teólogos*, e o roteiro é o seguinte: um teólogo experiente leva a vida a refutar outro não menos experiente; ambos, ortodoxos e investigadores de heresias (inquisidores), disputam uma liderança hermenêutica da sagrada escritura; em certo momento, um descobre uma passagem armadilhesca do outro, acusa-o e o faz queimar como um herege; em seguida, no céu Deus revela que os dois teólogos são uma só pessoa.

Desta trama o que preciso apontar corresponde ao nó dialético em jogo. Nas passagens da sagrada escritura, de acordo com a narrativa, a disputa de poder entre ortodoxos e heterodoxos era: para os primeiros, nenhum acontecimento do mundo pode se repetir porque isto é investir contra a criação de Deus, ou seja, a repetição no mundo põe em xeque seu ato fundador; para os segundos, todos os acontecimentos do mundo se repetem incessantemente: novamente Troia será invadida, novamente Platão ensinará na Grécia, novamente Jesus morrerá na cruz. A disputa, como se vê, consiste em estabelecer quais são os princípios que vigorarão na lógica do pensamento universal e, por consequência, na noção de eternidade: *a plenitude ou a infinitude (por consequência: a infinitesimalidade de cada ato)?* Daí: *a dicotomia ou o paradoxo?* Logo: *a busca pela plenitude ou a (in)completude?*

No conto *Los teólogos*, como nas melhores narrativas curtas dos melhores escritores da história universal, percebemos uma marca sísmica, um ponto de contorção, que é o momento a partir do qual os fatos sutilmente se costuram, não sem deixar de provocar agudas perturbações, ficando, claro, o resto da história, embora já montada, por conta do leitor. Esta marca sísmica, no conto em questão, emerge quando o teólogo, Aureliano, descobre um trecho polêmico no trabalho do seu outro, Juan de Panonia:

“[...] Aureliano agrego una exposición de la herejía histriónica, tal como ésta se daba en los conventículos de Genua y Aquilea. Redactó unos párrafos; *cuando quiso escribir la te-*

sis atroz de que no hay dos instantes iguales, su pluma se detuvo. No dio con la fórmula necesaria; las admoniciones de la nueva doctrina ('Quieres ver lo que no vieron ojos humanos? Mira la luna. Quieres oír lo que los oídos no oyeron? Oye el grito del pájaro. Quieres tocar lo que no tocaron las manos? Toca la tierra. Verdaderamente digo que Dios está por crear el mundo') eran hartamente afectadas y metafóricas para la transcripción. (...) Al día siguiente, recordó que la había leído hacía muchos años en el *Adversus annulares* que compuso Juan de Panonia" (2010, p. 666, grifo meu).

Por que os ortodoxos, ora representados por Aureliano, recusam a repetição? Pois bem: é preciso reforçar que a eternidade não funciona, embora não seja o tempo, sem o exercício desgastante dele, independente da inteligência inscrita na relação entre ambos. Nesta vereda, se, por exemplo, Judas Iscariotes tornar a vender Jesus, e Este tornar a ser crucificado a cada acontecimento, a cada sucessão de fatos no tempo, então, *justamente por haver a repetição, a Criação, a revelação do Espírito Santo e a vinda de Jesus não são em sua trindade o percurso único do mundo, mas infinitos percursos, podendo gerar infinitos mundos, e infinitas redenções.* Por isso os ortodoxos defendem que o sagrado não pode se repetir, porque é uma certeza e não uma falibilidade, os acontecimentos não têm nenhuma novidade porque tudo está diante de Deus (ideia que inferioriza o tempo, mas não o recusa). Isto é, ver o que não se viu pela lua; ouvir o que não se ouviu pelo grito do pássaro; tocar o que não se tocou pela terra conformam a bela poética que infiltra princípios heterodoxos no seio do pensamento ortodoxo. 25 séculos atrás, na China Antiga, Chuang-Tzu já ensinava feita parecida, o "jejum do coração", enfatizando: "se conseguir tal objetivo, você será capaz de ir ao mundo dos homens sem os perturbar. Não entrará em conflito com a imagem que eles fazem de si mesmos" (Merton, 2003, p. 87). Ora, embora a ciclicidade proposta por Juan de Panonia ainda esteja sob o jugo de uma forma universal prévia, ela é uma fresta a mais para a ação de um sujeito. Daí para articular paradoxalmente a eternidade e o tempo e assegurar a diferença na metafísica é tão somente um passo, que é ínfimo mas larguíssimo. O meu objetivo até aqui foi justamente dar este passo liminar já sempre de algum modo dado.

III

Como compreender a noção de contemporâneo? Eis um problema que irei doravante discutir. Giorgio Agamben produziu um pequeno ensaio sobre ao assunto chamado *O que é o contemporâneo e outros ensaios?* Para o objetivo deste texto, manter-me-ei em diálogo com o ensaio que trabalha especificamente a questão do contemporâneo. Diz ele de partida: "[...] deveremos ler textos cujos autores de nós distam muitos séculos e outros que são mais recentes ou recentíssimos: mas, em todo caso, essencial é que consigamos ser de alguma maneira contemporâneos destes textos"⁵ (2010, p. 57). O que pretende com isto? Senão vejamos...

⁵ Vale registrar a informação de que este texto é fruto da lição inaugural do curso de filosofia teórica 2006-2007 junto à faculdade de Arte e Design do IUAV de Veneza.

Agamben invoca Roland Barthes para afirmar uma conclusão de Nietzsche. Sinceramente não entendi o nome do primeiro, que não volta a aparecer mais no ensaio. Contudo, quanto ao segundo, tem-se algo para dizer. Em 1874, o genioso alemão publica *Unzeitgemässe Betrachtungen* ou *Considerações Intempestivas*. A conclusão que interessa a Agamben pode se resumir no seguinte: os humanos são incessantemente devorados pela história e precisam se dar conta disto. Em outras palavras: é-se contemporâneo quando se percebe a necessidade de um distanciamento diante da história: “[...] exatamente por isso, exatamente através desse *deslocamento e deste anacronismo*, ele é capaz, mais do que outros, de perceber e apreender seu tempo” (idem, p. 58-59, grifo meu). O argumento, pode-se notar, é vago. E aquele que não percebe isto não é contemporâneo de sua história? Se não é, então o que é? Assombrarei Agamben com este problema. Mas não subestimemos o autor: “um homem inteligente pode odiar seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo” (idem).

Agamben em seguida nos oferece sua incipiente definição de contemporaneidade:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a *relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (idem).

Trata-se de um fragmento complexo. Nesta feita, preciso organizar o pensamento. Estou de acordo com o seguinte: o contemporâneo estabelece uma relação de aderência e dissociação com o tempo. O fato de nos comunicarmos pela linguagem é sintoma de uma aderência, concerne à memória. E se do próprio tempo se “toma distância”, é porque existem uma fresta e uma possibilidade de rearticular a memória ao pluralizar as formas de se concebê-lo. Contudo, conforme já vimos, se considerarmos que a força desagregadora do tempo impede o congelamento dos arranjos de mundo, logo tendo a divergir de Agamben: não há a possibilidade de “coincidir plenamente com a época” porque isto é tratar as discontinuidades do tempo como a extensão espacial, o distenso como linear. Portanto, não se pode manter o olhar fixo sobre o próprio tempo porque ele é de uma mobilidade incessante e não porque não se o consegue.

Nestes pequenos detalhes se constroem palácios, cidades e mundos. Prosseguirei no tom diplomático e incisivo quando for o caso. O autor trabalha, adiante, a poesia que se intitula *O século*, de um russo chamado Osip Mandel’stam⁶. Entre alguns versos, chega a conclusão de que “o poeta, que devia pagar sua contemporaneidade com a

⁶ A quem se interessar, segue a nota do tradutor: “desse poema existe uma tradução para o português, sob o nome *A era*, feita por Haroldo de Campos em *Poesia Moderna Russa*, Editora Brasiliense, 1987 (Agamben, 2010, p. 60).

vida, é aquele que deve manter fixo o olhar nos olhos do seu século-fera, *soldar com seu sangue o dorso quebrado do tempo*" (idem, p. 60, grifo meu). A frase grifada se refere à percepção de um contemporâneo da essência sucessiva do tempo, o que, segundo o raciocínio do autor, o torna efetivamente contemporâneo. Alguns versos e frases depois, apropriando-se das metáforas do russo e com uma certa sofisticação, Agamben emenda:

Neste ponto gostaria de lhes propor uma segunda definição da contemporaneidade: contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. *Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros.* Contemporâneo é, justamente, aquele que *sabe ver* essa obscuridade, que é *capaz de escrever* mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas o que significa "ver as trevas", "perceber o escuro"? [...] Perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, *mas implica uma atividade e uma habilidade particular* que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto separável daquelas luzes (idem, p. 63, grifos meus).

Sugiro ao leitor que não se impressione com as metáforas, sugiro que fique atento ao raciocínio, que segue o mesmo, e que somente está alastrando-se por outras paragens. O binômio luz/escuro corresponde àquilo que não é tempo (eternidade) e àquilo que é tempo. O contemporâneo de Agamben pode experimentar "todos os tempos obscuros" se "souber ver", se "for capaz de escrever" nestas trevas, se efetuar, por meio de uma "habilidade particular", uma atividade nela. Contudo, reinsisto num problema desta interpretação: aquele que não for capaz de perceber este obscuro deixa de ser contemporâneo? O que não percebe a treva pode não ser contemporâneo, mas não pode fugir do tempo: assim, como o pensador lida com este que aparece como seu monstro teórico? Desconfio que o autor não quer abrir mão de uma causa primeira, embora também não feche completamente o espaço de jogo das diferenças no tempo. Manter-se nesta linha é garantir sutilmente uma regra particular como previamente universal, o que invalida de antemão, não obstante o refinamento intelectual e argumentativo, a possibilidade de uma diferença ser entendida como tal. Esta linha, de um "escuro especial" não separável das luzes, se explicita com muita clareza pouco depois: "por isso os contemporâneos são raros. [...] Porque significa ser capaz não apenas de manter fixo olhar no escuro da época, mas também perceber nesse escuro uma luz [...]" (idem, p. 65).

Contudo, ainda Agamben não deu conta do que apontei como seu monstro teórico. Assim, até que ponto ele tenta ao menos dissimulá-lo? Conforme já mencionei, o autor não é ingênuo e ele o percebeu de alguma maneira. Isto torna-se ressonante quando diz: "Compreendam bem que o compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: *é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma*" (idem, grifo meu). Ou seja, contemporâneo não é somente aquele que está imerso no tempo, mas aquele que é capaz de alguma maneira de o manipular, investir e "transformar": possibilidades exercidas pelos raros.

Dito isto, farei uma questão alegórica: na Amazônia existe uma árvore que, especulase, tenha mais de 2.000 anos de vida. Melhor: existem monumentos que ultrapassaram gerações mantendo-se de pé, com corrosões e reformas, até a contemporaneidade: as pirâmides do Egito, o Coliseu de Roma, as acrópoles da Grécia. Não se pode esquecer o exemplo dos mais diversos livros que sobrevivem ao longo da história universal. Trata-se de exemplos de monumentos e objetos, que, por terem forma, estão imersos na sucessividade do tempo e que se relacionaram com nossos antepassados, estes que foram contemporâneos daqueles. Se houve contato entre nossos antepassados enquanto contemporâneos com aqueles monumentos e objetos, então, embora tenha havido mudanças com o tempo, há aí uma rede de símbolos para os outros contemporâneos. Se há esta rede de símbolos, ainda que alterada, então qualquer humano é capaz de perceber um escuro na luz, porque todos detêm memória e estão imersos no tempo. Dito em outra feita, Agamben está certo em parte: existe a capacidade no humano de apreender e contemplar uma falha no presente, um além no que é – isto permite a alguém ser chamado de contemporâneo; mas se equivoca quando pretende instituir uma “habilidade particular” como critério para exercer tal capacidade. Em outras palavras: a insuficiência do seu argumento consiste em negligenciar aquilo que não é contemporâneo ou aquele alguém que não é capaz de perceber a falha no presente. Talvez ele responda deste modo: “o não contemporâneo é uma pessoa imersa no tempo sem aquela astúcia que percebe a falha no presente”. Se assim for, haverá uma hierarquia natural entre os humanos, o que sufocará diferenças. Em resumo, tiro daí duas conclusões: a) o *contemporâneo, ainda que se conforme à história, a está deslocando porque pensar de outro modo é inibir a influência do tempo (na pior das hipóteses: congelá-lo ao confundi-lo com o espaço) e inferiorizar diferenças*; b) o *contemporâneo é todo aquele capaz de apreender e contemplar o além-tempo e o tempo*.

Isto posto, concordando com Agamben até certo ponto, efetuarei minhas inferências finais: entendo contemporâneo como aquele capaz de perceber a luz da eternidade e o fluxo escuro do tempo, a essência e o vazio, a imortalidade e a morte. Nesta vereda, indo além da dicotomia e forjando uma inteligência paradoxal: *os antepassados são energias vitais*. Eles abrangem, de *algum modo*, o que foi, o que é e o que será. Ou seja, eles estão fluindo com o tempo, sem nele estar. Mas para que isto ocorra, é necessário que eles tenham nascido para o tempo alguma vez, tenham sido contemporâneos alguma vez, o que remete a outras energias vitais, que tenham nascido para o tempo e foram contemporâneas alguma vez, e aí novas energias vitais e assim infinitamente. Aquele que é contemporâneo alguma vez, em virtude de seus antepassados, cria-se pela memória e, também, imerso no tempo, produz símbolos para a memória, contribui, ainda que infinitesimalmente, para a evolução do patrimônio cósmico da humanidade ou eternidade. Considerado isto, por fim, os animais, as coisas, os rios, o mar, as montanhas, os microorganismos, os átomos, o ar, os planetas, as luas, as estrelas, os sóis existem em suas particularidades, existem no todo e também podem ser energias vitais para os humanos, mas não são contemporâneos *porque não implicam a capacidade de apreender e contemplar tais absurdos como os humanos*.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?, e outros ensaios*. 2 ed. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2010.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Coleção “Os Pensadores”).

BORGES, Jorge Luis. *Historia de la Eternidad*. 9 ed. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

_____. *Obras Completas I*. 5 ed. Buenos Aires: Emecé, 2010.

_____. *Obras Completas IV*. 2 ed. Buenos Aires: Emecé, 2009.

CARTOLA. *Álbum cartola*, 1974.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DANTAS, Rafael. *Estatuto filosófico da diferença e o caso de José Castello no Currículo do Prosa e Verso do Jornal o Globo*, in: VI Seminário Internacional de redes educativas e tecnologia, 2011, UERJ, Ed. De Petrus, CD-Rom.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HATOUM, Milton. *Cidade Ilhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MERTON, Thomas. *A via de Chuang Tzu*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Vida e trabalho dos operários brasileiros na passagem do século XIX para o XX

RODRIGO JANONI CARVALHO

Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Uberlândia-MG.

Integrante do NEPHISPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política.

e-mail: rudrigu7@gmail.com

Resumo: Neste artigo buscamos realizar uma análise acerca do momento histórico da Primeira República brasileira, no que diz respeito à situação de vida do operariado em formação nos grandes centros urbanos e suas respectivas condições de moradia e trabalho. Ao observarmos alguns jornais, artigos e textos da época, podemos perceber um panorama da situação em que os trabalhadores viviam. Vários tipos de fontes documentais sugerem a importância atribuída à mobilização operária e nos ajudam a entender algumas relações de trabalho. Diversas temáticas fizeram parte do cotidiano dos trabalhadores neste país, como a imigração em larga escala, as influências políticas, a greve, a miséria, dentre outras. Procuramos nesta análise compreender mais a fundo a formação do proletariado brasileiro, com base em documentos oficiais, jornais, relatórios, artigos, livros etc., num contexto em que o trabalho representava meio unilateral de sobrevivência.

Palavras-chave: Operariado Brasileiro, Condições de Trabalho, Primeira República Brasileira.

Abstract: In this article we have tried an analysis about the historical moment of the Brazilian First Republic, in what concerns the situation of the working class' life, which was in formation in the great urban centers and their respective home and work conditions. When observing some documents as newspapers, books or writings of that time, we can notice a panorama of the situation in which the workers lived. Several types of documental sources suggest the importance attributed to the labor mobilization and they can help us to understand some working relationships. Several themes composed the everyday life of the workers in this country, as well as the immigration in high level, the political influences, the strike, the poverty and others subjects. We sought to understand more thoroughly, in this analysis, the formation of the Brazilian proletariat, considering official documents, newspapers, reports, articles, books etc., in a context where labor represented a unilateral survival.

Keywords: Brazilian Workers, Working Conditions, Brazilian First Republic.

Introdução

Esta análise surgiu como proposta de pesquisa durante a disciplina História do Brasil III, que propiciou espaços para discussões sobre o período da Primeira República brasileira (1889-1930). As questões trabalhistas são apenas uma das inúmeras temáticas naquele quadro histórico. Procuramos estabelecer alguns pontos

importantes a respeito da situação de vida do operariado em formação naquele momento nos grandes centros urbanos quanto às suas condições de moradia e trabalho. Este estudo se baseia numa seleção de documentos da época em questão e outras destacadas contribuições historiográficas presentes detalhadamente na bibliografia. Dessa forma, visamos um breve olhar para alguns aspectos importantes sobre o cotidiano do movimento operário e seus primeiros passos durante a Primeira República.

Vida operária

As condições de existência dos trabalhadores foram avaliadas por várias instituições ligadas ou não ao poder público. Uma ampla historiografia também nos sugere olhares sobre os meios operários. A vida operária não foi substanciada somente em suas relações sociais, como também por suas condições de vida. Muitos trabalhadores moravam em bairros específicos localizados em áreas desvalorizadas como os vales em São Paulo ou os morros no Rio de Janeiro. Na capital paulista, “o baixo preço dos terrenos e a proximidade das estações ferroviárias atraíam para o Brás, o Bom Retiro, a Mooca, as novas indústrias e muitos dos imigrantes recém-chegados” (FAUSTO, 1977, p. 19).

Nos bairros operários, havia um padrão de moradia representado pelo excesso de cortiços. Normalmente, formavam aquele padrão as pequenas habitações de estilo pobre, monótono e humilde, como descreve Luiz Edmundo:

As casas, em geral, construídas no ‘estilo feio e forte da colônia’, não têm mais do que um ou dois andares. Todo um conjunto de telhados pardos e tristonhos, erguidos numa feição desirmanada: prédios desrebocados, encardidos [...] verdadeiros frangalhos arquitetônicos. As ladeiras que trepam para o morro são maltratadas e sujas. Têm, porém, uma vida intensíssima, servindo, como servem, a imensa colméia humana, ativa e rumorosa que aí se instala e vive (O Rio de Janeiro do Meu Tempo, 1906, pp. 214-220 apud CARONE, 1979, pp. 31-32).

As condições de moradia representavam “o maior ultraje às leis e posturas municipais”, como aponta Edmundo. As pessoas se estabeleciam em qualquer prédio velho sob uma absoluta deficiência higiênica, como aponta um relatório da 5ª Delegacia de Saúde do Distrito Federal:

Casas escuras, úmidas e velhas acham-se repletas de moradores que aí vivem acumulados em cubículos impróprios, mal arejados e deficientemente iluminados. Tudo aqui ocorre para contrariar a higiene; parecendo que o infeliz recanto esteve de há muito condenado pelos poderes públicos que jamais procuraram atender as necessidades dos seus moradores. [...] Nos morros, então, crescem essas condições de desasseio: aí vê-se lixo em toda parte [...]. Um outro elemento concernente à falta de limpeza é a escassez d’água, que distribuída em quantidade insuficiente, em nada satisfaz as exigências da

população (PORTO, 1936, p. 22-25 apud CARONE, Edgard, 1979, pp. 33-37).

As mesmas descrições precárias eram encontradas em jornais, como o *Fanfulla*¹, que estimavam a presença deste tipo de moradia em um terço das habitações existentes em São Paulo. “Em cada cubículo, verdadeira colméia humana, com frequência se comprime toda uma família de trabalhadores, às vezes composta de oito ou nove pessoas” (FANFULLA, 11/10/1904, p. 2 apud PINHEIRO e HALL, 1981, p. 43). Algumas moradias fechavam quarteirões por completo, onde em seu interior multiplicavam-se construções ainda piores originando muitos cortiços.

O cortiço assemelha-se bastante às vilas operárias. A formação de vilas era comum em torno das indústrias, na medida em que podiam ser usadas como forma de pressão ou instrumento de força contra greves. As famílias operárias fixavam-se perto das indústrias, principalmente as de tecidos, que se localizavam próximas às linhas férreas, pela logística de escoamento de mercadorias. “A escolha de locais para o estabelecimento das fábricas ou empresas seguia certas determinações: preço vantajoso dos terrenos, proximidade das estradas de ferro” (DE DECCA, 1989, p. 19).

O loteamento e a construção de casas modestas naqueles locais era um negócio altamente lucrativo. Os industriais procuraram fixar-se em regiões com alta concentração de operários ou instalar suas vilas operárias próximas às suas fábricas. Algumas vilas eram enaltecidas por suas qualidades, como no caso da 1ª Vila Economizadora Paulista, “a mais monumental e a mais completa das construções coletivas de São Paulo, cidade que está indubitavelmente colocada entre as mais belas e as mais adiantadas da América do Sul” (*Correio Operário*, 05/06/1910, pp. 4-12 apud CARONE, 1979, p. 39).

Outro exemplo foi a famosa vila operária conhecida como Maria Zélia, integrada às fábricas têxteis e concebida pelo arquiteto francês Pédarrieux. A vila se constituía numa cidadela operária fechada com escola, igreja, creche, clube, campo esportivo etc. Considerada “um mundo auto-suficiente e um prolongamento da fábrica ordenava a vida dos operários pela disciplina e ordem através do controle social” (DE DECCA, 1989, p. 26).

As vilas operárias tinham um caráter comum por sua ligação com a indústria representando uma relação entre capital e trabalho. De fato, como prolongamento da fábrica, serviam de “função normativa e disciplinar sobre o comportamento operário no domínio privado e cotidiano fora da esfera de produção” (DE DECCA, 1989, p. 41). Aliava-se a este mecanismo de organização habitacional e controle, as escolas profissionais, que objetivavam formar cidadãos obreiros de hábitos cívicos. Sob um controle social amplo, as vilas buscavam oferecer algumas “facilidades” em termos de educação, saúde ou moradia.

Diante das precárias condições de vida, a insatisfação tomou conta dos meios operários em sintonia com o descontentamento geral da população, provocando a or-

¹ Este é um órgão de imprensa da comunidade italiana em São Paulo, sendo considerado o mais importante periódico de origem italiana no Brasil e reconhecido pelo governo da Itália. Mais informações em <<http://www.jornalfanfulla.com>>. Acesso em 14 jan. 2010.

ganização de greves. As greves foram testemunhos eloquentes de como as expectativas operárias foram pouco contempladas. O maior exemplo destas manifestações foi a greve geral de 1917, em que a bandeira de luta se resumia no sentimento de solidariedade entre os participantes. Uma greve daquela dimensão, como foi em 1917, representava “uma estratégia exemplar de ação direta, necessária para a garantia de conquista das melhorias” (LOPREATO, 1997, pp. 36-37).

Antes da greve geral citada, muitas outras mobilizações ocorreram, em que os “primeiros movimentos reivindicatórios envolvendo operários não qualificados ganharam impulso a partir da contradição entre as aspirações destes operários como imigrantes e a realidade de suas condições de vida e de trabalho” (FAUSTO, 1977, p. 33). É neste contexto que surgem as reivindicações por direitos trabalhistas sob diversas orientações e origens, com destaque aos socialistas, comunistas e anarquistas.

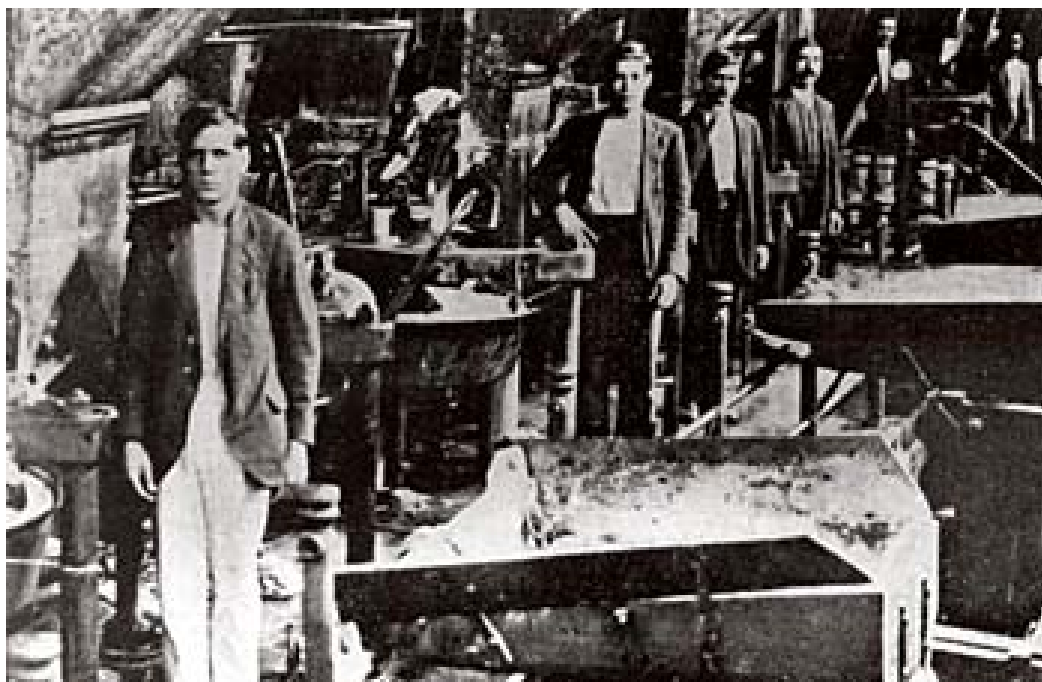


Figura 1. Trabalhadores cruzam os braços em greve paulista. Fonte: CPDOC/FGV.

As reações poderiam ser individuais ou coletivas. Havia casos de revoltas e assassinatos. Apesar da diversidade da vida no campo, aparentemente os trabalhadores rurais não se distinguiram da dura realidade presente no cenário urbano. As inúmeras manifestações durante a Primeira República indicam a resistência coletiva dos trabalhadores, em que “mais de cem greves aconteceram no período, revelando que as relações sociais no campo paulista foram tensas e conflituosas” (DE DECCA, 1989, p. 31). Em 1913, por exemplo, a região de Ribeirão Preto chegou a congregar de dez a quinze mil colonos durante uma greve.



Figura 2. A greve carioca de 1917. Rio de Janeiro. Fonte: *Revista da Semana*, 04/08/1917.

Diante das tensões provocadas pela relação entre capital e trabalho – culminando em manifestações grevistas –, temos a greve geral de 1917, em São Paulo, mencionada anteriormente, com grande destaque para a produção historiográfica, a qual teve forte repercussão na época. Neste evento, a capital paulista entrou em total caos.

No dia 12 de julho de 1917, padeiros, leiteiros e trabalhadores da Companhia de Gás e da Light² aderiam ao movimento grevista. A cidade amanheceu sem pão, sem leite, sem gás, sem luz e sem transporte. A atividade industrial foi paralisada e o comércio fechou as portas. Os paulistanos jamais haviam presenciado um movimento de profunda convulsão social (LOPREATO, 1997, p. 46).

² Foi uma empresa de capital estrangeiro (Canadá) que atuou em São Paulo em atividades de geração, distribuição de energia elétrica e transporte público de bondes. Fundada em 1899 sob o nome de *The São Paulo Tramway, Light and Power Company*, passou por sucessivas mudanças e então finalizou atividades na década de 1970.



Figura 3. Operários e anarquistas marcham portando bandeiras negras pela cidade de São Paulo durante os protestos de 1917. Fonte: CPDOC/FGV.

No cenário urbano, as greves congregavam muitas categorias de trabalhadores e impressionavam as autoridades. O uso da força policial se destacava nas tentativas de prisão de estrangeiros acusados de incitarem ideologias esquerdistas que mobilizavam operários nas fábricas, como descreve Maurício Lacerda sobre uma greve na Leopoldina Railways³, no Rio de Janeiro.

No dia 7 de março de 1920, a Liga Operária de São José de Além Paraíba lançou um manifesto em que reivindicava aumento de salários, pagamento em dobro para horas extras e contrato de trabalho para os trabalhadores da Leopoldina Railways [...]. A greve foi declarada. A Federação dos Condutores de Veículos anunciaram uma greve geral. A greve conseguiu agregar metalúrgicos, padeiros, alfaiates e operários de construção civil e outras categorias. O êxito do movimento surpreendeu as autoridades: como de hábito, esse sucesso foi atribuído a agitadores estrangeiros (*Voz do Povo*, 16/03/1920, p. 1 apud PINHEIRO e HALL, 1981, pp. 52-53).

De maneira geral, miséria e exploração predominavam no interior das fábricas, tornando a situação de trabalho insustentável sob jornadas excessivas de 10 horas ou mais, baixas remunerações, trabalho infantil, abusos e falta de dignidade. A este respeito vale destacar o depoimento de um trabalhador acerca do engenhoso sistema de ex-

³ Conhecida também como *Companhia Estrada de Ferro Leopoldina* funciona desde 1874. Atualmente compõe a Ferrovia Centro-Atlântica.

ploração múltipla pela Fábrica Ipiranguinha, que englobava “a casa, a venda de gêneros e a oficina – quase toda exploração burguesa reunida – iremos encontrá-lo noutras penitenciárias industriais e agrícolas deste abençoado país [...] juntamente com a precária higiene do presídio e o feroz autoritarismo ali reinante” (A Terra Livre, 24/03/1906, p. 1 *apud* PINHEIRO e HALL, 1981, p. 52). Além disso, havia casos de operários submetidos a abusos físicos ou exploração de mão-de-obra infantil, como descreve Jacob Pen-teado:

Vi, certa vez, um vidreiro, furioso porque a peça ficara inutilizada, despedaçá-la na cabeça do mal-aventurado aprendiz, que berrava feito louco, pois os pedaços de vidro, ainda quente, penetraram-lhe pela camiseta adentro. E o monstro ainda ria, ao ver sua vitima pulando de dor... [...] O ambiente era o pior possível. Calor intolerável, dentro de um barracão coberto de zinco, sem janelas nem ventilação. Os cacos de vidro espalhados pelo chão representavam outro pesadelo para as crianças descalças. A água não primava pela higiene nem pela salubridade. [...] Havia sempre uns infelizes, os menores, de 7 ou 8 anos, que ficavam por último, pois não podiam enfrentar os maiores, que empregavam a força, tomando-lhes a dianteira da bica. Era a lei do mais forte (PEN-TEADO, 1962, 117-121 *apud* PINHEIRO e HALL, 1981, pp. 55-57).

Há também casos de opressão e emprego de meninas como aprendizes, como denunciava o jornal *A Classe Operária*. Este veículo de informação, criado pelos operários de uma fábrica têxtil na década de 1920, em São Paulo, visava alertar a realidade que aquelas pessoas vivenciavam.

Estamos trabalhando 9 horas por dia. Desde 14 de fevereiro, quando principiou a crise de energia começaram a diminuir os dias de trabalho. Temos trabalhado só três dias semanais. Alguns companheiros trabalham noutras fábricas que possuem força em dias opostos. A miséria nos entra em casa. Passamos dias negros. [...] Trabalham conosco bastante meninas, como aprendizes. Com a saca na mão, para dar ao receber espulas, passam o dia numa roda-viva. Dentro dessa fábrica, como em todas as de São Paulo, existe uma verdadeira opressão, que nos humilha pesadamente (A Classe Operária, 18/06/1925, p. 1, *apud* PINHEIRO e HALL, 1981, pp. 127-130).

Em síntese, procuramos apontar alguns aspectos importantes da realidade operária nos anos da Primeira República brasileira, época esta que marcou os primeiros passos da organização entre os trabalhadores e a expressão de manifestações populares. Observamos que as condições de trabalho, moradia e vida proletária nos grandes centros urbanos, principalmente nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, eram difíceis pela miséria, baixos salários, insalubridade e falta de higiene.

O período de 1889-1930 é tradicionalmente considerado como os primeiros anos do republicanismo brasileiro, assim como de formação da classe operária. A expansão da economia cafeeira nos últimos anos do século XIX é um marco neste contexto, já que o avanço daquela economia capitalista de exportação gerou as condições internas para

constituição de um núcleo de trabalhadores de serviços, preenchendo, por assim dizer, os requisitos para o surgimento do proletariado fabril (FAUSTO, 1977, pp. 13-14).

Concomitantemente àquele avanço capitalista, observa-se um maior desenvolvimento urbano e um crescimento das indústrias, do sistema de transportes, de crédito e da imigração estrangeira. Essas transformações implicaram o surgimento de novos grupos, forças sociais, agremiações e jornais dirigidos aos imigrantes. Ao estudarmos alguns resquícios documentais da época, podemos compreender mais a fundo a formação do proletariado brasileiro e suas condições de existência, em que o trabalho era meio único de sobrevivência.



Figura 4. Manifestação operária em comemoração ao Dia do Trabalho. 1919. Rio de Janeiro.
Fonte: CPDOC/Revista da Semana, 10/05/1919.

Referências bibliográficas

- CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil (1877-1944)*. São Paulo: Difel, 1979.
- DE DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *Cotidiano de trabalhadores na República: São Paulo 1889-1920*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989 (Coleção Tudo é História).
- FAUSTO, Boris. A Formação da Classe Operária: determinações estruturais, in: *Trabalho Urbano e Conflito Social (1890-1920)*. São Paulo: Difel, 1977.
- LOPREATO, Christina S. R. *A Semana Trágica: a greve geral anarquista de 1917*. São Pau-

lo: Museu da Imigração, 1997.

PENTEADO, Jacob. *Belenzinho, 1910: retrato de época*. São Paulo: Martins, 1962.

PINHEIRO, Paulo Sérgio & HALL, Michael M. *A Classe Operária no Brasil (1889–1930): Condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORTO, Eurico Bellens. *A Insurreição de 27 de novembro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

Jornais e Periódicos

A Classe Operária (1925).

A Terra Livre (1906).

Correio Operário (1910).

Fanfulla (1904).

O Rio de Janeiro do Meu Tempo (1906).

Revista da Semana (1917-1919).

Voz do Povo (1920).

Autoridade docente em sala de aula: uma contribuição do colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas-MG

SANDRA CARLA CAIXETA

Graduada em Pedagogia, UNIPAM (2009). e-mail: sandracarla@hotmail.com.

Trabalho orientado pelo Prof. Ms. Marcos Antônio Caixeta Rassi

*Autoridade: sem ela o homem não pode existir e, no entanto, ela
traz consigo tanto o erro como a verdade
(Goethe).*

Resumo: A temática desenvolvida neste trabalho acerca da autoridade docente objetiva compreender o que vem a ser autoridade docente do ponto de vista teórico e do educador, investigando ainda como ela acontece na sala de aula. O tema é recorrente e, inevitavelmente, instigante para todos aqueles que lidam com a educação, tendo em vista que o fazer pedagógico passa, necessariamente, pela autoridade docente. O desenvolvimento deste é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que permitiu o embasamento teórico necessário, contando também com uma pesquisa de campo, sendo que ambas possibilitaram alcançar os resultados pertinentes. Eles denotam uma flagrante carência de aprofundamento acerca da concepção, dos efeitos e dos desdobramentos do que seja autoridade docente, apontando ainda para uma necessidade cada vez mais urgente de superação da autoridade coercitiva.

Palavras-chave: Autoridade docente. Educador. Educando. Sala de aula.

Abstract: The theme developed in this work, about teacher authority, aims at understating what is exactly teacher authority, from the theoretical and professorial point of view, investigating how it happens in the classroom. The theme is recurrent and inevitably instigating for all those who deal with education, having in mind that the pedagogical action refers necessarily to the teacher authority. The development of this work is a result of a bibliographic research that permitted the necessary theoretical basis, as well as a field research, and both of them made possible the appropriate results. They denote a flagrant lack of deepness about the conception, the effects and the evolution of what is teacher authority, by appointing to a more and more urgent need to overcome the coercive authority.

Keywords: teacher authority; educator; student; classroom.

Considerações Iniciais

Diante da necessidade da reflexão crítica sobre as práticas educacionais, estando estas particularmente entrelaçadas na relação educador/educando no espaço da sala de aula, dentre outros elementos que sustentam a ação pedagógica neste espaço privilegiado, emergem dicotômicos posicionamentos referentes à questão da autoridade¹ docente.

Ela pode ser considerada primordial nos moldes da convivência entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, devido à exclusividade e importância da função exercida pelo mestre. Em outras palavras, no entendimento do sociólogo francês Émile Durkheim (1978, p. 53), “o que faz a influência do magnetizador é a autoridade que lhe advém das circunstâncias”. Desse modo, por meio de suas competências, habilidades, de sua proximidade com o aluno e do exercício de um poder legitimado, o professor pode ser visto como um catalisador da ação educativa na escola.

Todavia, Hannah Arendt (2005, p. 127-128) afirma que a reflexão sobre autoridade é devido ao fato de ela ter desaparecido do mundo moderno, tendo assim se acobertado por controvérsias e confusão. Logo, o que se estabelece em alguns casos é uma dificuldade dos docentes na distinção do termo autoridade, de suas características e de sua eficaz aplicação no processo ensino-aprendizagem.

Além do mais, ao olhar para a ação do educador dentro do espaço escolar, Novais (2004) salienta que

[...] tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário. Dessa forma, a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente nessa batalha desigual, onde o primeiro tem todas as armas contra o segundo.

Considerando as contradições que envolvem o referido tema, bem como a necessidade de atingir um equilíbrio de forças entre educador e educando na relação pedagógica, a indagação norteadora neste estudo é: no exercício de suas atribuições na sala de aula, qual a concepção de autoridade que o professor manifesta?

Assim, o objetivo central deste trabalho é o de compreender o que vem a ser autoridade docente do ponto de vista do educador e como ela tem acontecido em sala de aula.

¹ Significado de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2001, p. 352): “1. direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer 2. superioridade derivada de um *status* que faz com que alguém ou algo (p.ex., uma instituição, uma lei) tenha esse direito ou poder [...]”.

Suspeita-se que o professor, por não saber definir o que é autoridade, pode estar fazendo uso indevido dela na sala de aula ou simplesmente ignorando-a como condição necessária na efetiva docência. Os reflexos deste possível abuso de poder ou omissão de responsabilidade parecem incidir diretamente na qualidade do ensino que se ministra em nossas escolas.

A escolha do referido tema se deu pelo fato de que “a estrutura de base de qualquer tipo de organização é formada, em grande parte por relações de autoridade” (BOBBIO, 2000, p. 88).

A importância deste estudo é o de tentar estabelecer parâmetros de compreensão comuns e consensuais acerca do tema, haja vista que, no entender de Aquino (1999, p. 147), “pode-se dizer, portanto, que a gestação/manutenção do exercício legítimo da autoridade em determinado âmbito institucional [...] é tarefa de monta, porque sempre em (re) fundação”.

Para a consecução dos objetivos propostos, a direção metodológica empreendida seguiu a pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira foi orientada no sentido de re-construir teorias, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes sobre o tema escolhido. Já num segundo momento, a finalidade foi a de produzir dados para posterior análise. Adotou-se a observação sistemática de uma turma de 6º ano do ensino fundamental (5ª série), de uma escola pública da cidade de Patos de Minas (MG), o Colégio Tiradentes de Patos de Minas-MG. Entrevistamos ainda, fundamentados na perspectiva metodológica da História Oral Temática, a professora da disciplina de História da mesma turma em que foram observadas as aulas. Optamos por resguardar o anonimato da profissional. Usamos então um pseudônimo, “Professora Diana”. Pensamos em optar por entrevistar a professora de História, em razão das possibilidades filosóficas inerentes à concepção desta disciplina, o que nos abre um leque de reflexões acerca da temática estudada. A História, afinal, é a construção relacional de sujeitos humanos em contexto dialogal.

Adentrando no tema

Em Educação e Sociologia, Durkheim (1978) postula que a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. Nesta afirmativa, o referido teórico apresenta uma concepção sobre a educação próxima da realidade educacional do mundo ocidental. Entretanto, apesar de ser considerada essencial, a relação de ensino é uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade, Ricoeur (*apud* AQUINO, 1999, p. 140). Dentre outros fatores, ela pode ser qualificada desta forma por causa da diversidade de espaços em que se dá a ação educativa, bem como a complexidade que envolve a relação educador/educando.

Na situação pedagógica, acontecem de maneira natural lugares de encontro e comunicação entre professor e aluno. Dentre os espaços educacionais em que esta relação se estabelece, a sala de aula pode ser considerada um lugar salutar. A partir desta realidade concreta, que envolve os sujeitos, é que se sobressai a questão da autoridade docente. No trabalho pedagógico, especialmente no que se refere aos moldes de relação

entre docente e discente, o professor exerce uma autoridade que é, ou deveria ser, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. De forma mais abrangente, “[...] a autoridade decorre da competência e da maturidade no vivenciar, propor e encaminhar ações” (LUCKESI, 1984, p. 5).

Na dinâmica da autoridade, o professor dá ordens que se referem ao bom andamento do processo de ensino-aprendizagem e o aluno as segue desde que elas sejam justas e se mostrem eficazes.

É válido destacarmos que existe nesta convivência uma disparidade. Segundo Aquino (1999, p. 138),

[...] além dos tantos aparatos formais que caracterizam seus diferentes lugares e atribuições, professores e alunos distinguem-se basicamente pelo tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento e, conseqüentemente, pelo grau de complexidade discursiva acerca desse campo. Sob esse aspecto, mais correto seria afirmar que entre eles há uma relação de assimetria.

Embora esta diferença seja necessária entre aquele que detém o poder de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem e aquele que se submete à referida condução, deve-se estabelecer entre eles um princípio de reciprocidade. Em prol de uma autoridade docente que promova a autonomia discente, nesta convivência, obrigações e vantagens precisam atingir um equilíbrio. Reforçando essa ideia, Aquino (1999, p. 134) assegura que

[...] toda relação institucionalizada, que se queira fecunda, não pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto a seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e possibilidades da relação [...].

Contudo, é sabido que, muitas vezes, este poder legitimado e delegado ao professor não tem sido exercido de forma a consolidar os lugares de cada um dos envolvidos na educação no âmbito da sala de aula. Ao abordar o conceito de autoridade numa perspectiva política e que, sem dúvida, pode ser aplicada ao contexto educacional, Bobbio (2000, p. 94) explicita a lógica que possibilita tal desconfiança:

Apesar de entendida como a forma mais plena de poder socialmente reconhecida e aceita como legítima, na realidade da vida social e política, a autoridade é muitas vezes contaminada e apresenta, sob vários aspectos, uma característica de ambigüidade. Ela pode ser geradora de violência, na medida em que a crença na legitimidade de alguns consente o emprego da força em relação a outros; pode ser ‘falsa’ na medida em que a crença na legitimidade não é uma fonte, mas uma conseqüência psicológica, que tende a esconder ou a deformar; pode ser apenas “aparente” na medida em que o titular legítimo do

poder não detém o poder efetivo; e pode transformar-se em autoritarismo, na medida em que a legitimidade é contestada e a pretensão do governante em mandar se torna, aos olhos dos subordinados, uma pretensão arbitrária de mando.

Atualmente, muitas são as críticas feitas acerca do desempenho da autoridade docente. Alguns discursos apontam para transformações e outros para uma suposta crise de autoridade, que têm incidido diretamente na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na condução do processo ensino-aprendizagem. Segundo Francisco (1999, p. 101), “a crise da autoridade docente é uma das questões que mais têm preocupado e desafiado os educadores”.

Assim sendo, na tentativa de compreender a situação no referido espaço, a entrevista feita com a docente nos remete a uma reflexão e discussão acerca de alguns posicionamentos relevantes da temática investigada.

A professora colaboradora entrevistada, Professora Diana, leciona atualmente só no ensino fundamental. Tem oito anos de experiência profissional e é licenciada em História pelo UNIPAM. Já teve experiência com o ensino médio, mas, por opção e por adesão, prefere a faixa etária dos adolescentes de ensino fundamental. Investigada quanto à sua preferência por alguma faixa etária, a Professora (Professora Diana, entrevista, Patos de Minas, 21.10.2008) esclareceu que “[...] gosto mais dos meninos da 5ª, 6ª mais ou menos os de 10/12/13 anos, porque aí você já mostra como você quer, [...]. Você já pega aqueles meninos maiores, até você conseguir, mas você consegue”.

Em nosso entendimento, neste esclarecimento, a docente já sinaliza uma concepção de autoridade como forma de poder que supõe comando e obediência. Tal concepção revela uma face que vem ao encontro do pensamento de Durkheim (*apud* NOVAIS, 2004) ao afirmar que “na escola é preciso haver regras que se constituem num instrumento imprescindível da educação moral e que cabe ao professor impô-la.” Por outro lado, na fala da professora constata-se que tal forma de agir, decidindo indiscriminadamente, nega a capacidade de discernimento e singularidades dos alunos, revelando uma forma de autoritarismo.

Pensamos que é importante averiguar quais as reais condições do ambiente durante as práticas educativas, pois elas condicionam a maneira, a postura do professor. Então, indagamos à entrevistada como é a sala de aula real. Sobre isso, ela descreveu (Professora Diana, entrevista, Patos de Minas, 21.10.2008):

A sala real é uma sala que você está com alunos de todo tipo, [...] Que vem com problemas, alunos que tem estrutura familiar boa, e tem outros alunos que se você for olhar a estrutura familiar deles, “dá dó do menino”. Então, esse menino vem com toda essa carga para cá. Você tem que fazer de um jeito que você às vezes não pode ser tão rígida. Essa é a sala real: com menino indisciplinado que já vem com problema; faltam valores de casa e que você tem que ensinar dentro da sala de aula; meninos com falta de respeito, desrespeitoso, falta de responsabilidade, não tem compromisso; menino com problemas, digamos assim, especiais, como tem meninos com problema de hiperatividade, desvio de conduta.

A heterogeneidade social, comportamental e até física descrita acima é marcante na sala de aula, e acreditamos que isto interfere diretamente na questão disciplinar e, conseqüentemente, no exercício docente de autoridade. Tal aspecto exprime a dimensão relacional do trabalho da professora na sala de aula e caracteriza, sobretudo, a amplitude de que o termo autoridade abrange. De acordo com Morales (1999, p.33), por vezes o professor vê “sua profissão docente como oportunidade para ajudar e servir os outros. Vê-se em uma posição de poder, como uma fonte de recursos e sentem que tem de utilizar esse poder para ajudar seus alunos”. Muito além do paternalismo que ora transparece no relato da Professora Diana, percebemos que o compromisso com a educação escolar vai muito além do cognitivo, se expandindo para aspectos sociais, morais, físicos e que estão intimamente relacionados com a construção da autonomia do educando.

Ao investigarmos como a autoridade da Professora Diana tem acontecido na sala de aula, inicialmente perguntamos-lhe sua opinião sobre as suas aulas, pois acreditamos que é por meio delas que a docente emprega sua autoridade. A mesma respondeu que aprecia suas aulas, especialmente porque recebe de seus alunos uma resposta positiva ao administrá-las. Afirmou que se esmera para ministrá-las e que as prepara com criatividade, procurando explorar diversos recursos e métodos didáticos para alcançar êxito junto aos seus aprendentes e cativá-los. Diante disso o que se vê é um posicionamento semelhante ao que postula Aquino (1999, p. 133), em que o educador se apresenta como “[...] alguém disparando um conjunto de ações pontuais em nome de um propósito especial – no caso um ensinar algo ao outro”. Ressaltamos que estas são atitudes essenciais para estabelecer uma boa relação professor-aluno, em que o primeiro não se garante apenas pelo seu prestígio profissional, mas por seu compromisso com a aprendizagem, por meio da preparação e efetivação de suas aulas.

Buscando identificar fatores determinantes na construção individual do conceito de autoridade docente, primeiramente procuramos saber de nossa entrevistada se em sua compreensão o tempo de docência é primordial. Disse que apesar de ter encontrado algumas dificuldades no início de sua profissão, não é pela quantidade de tempo de trabalho em sala de aula que se concretiza a autoridade docente e, sim, pela maneira como o professor dá sua aula, como se relaciona com o aluno, tentando conquistá-lo. Enfatizou também que esta aquisição não está terminada e que não manifesta temor em lidar com turmas “custosas”. Todavia, reconhecemos que a eficácia da prática docente, passa, necessariamente, pela questão do tempo, das experiências vividas e revividas. Entretanto, entendemos também que o elemento que define a prática educativa não é apenas a experiência computada por tempo de serviço e, sim, a competência docente, que supõe outras habilidades, dentre as quais o bom relacionamento educador-educando.

No entanto, Diana enfatiza ainda que ela foi aceita pelos alunos devido à sua autoridade e que mantém uma postura firme ao impedir que os alunos a desrespeitem. Diante desta afirmativa, concordamos com Aquino (1999, p. 135) ao propor que “é preciso que o exercício da autoridade do agente seja reconhecido e consentido pelo(s) parceiro(s) da relação”. Assim, a autoridade constituída e aceita imprime na vida dos educandos uma definição clara de referência, de segurança e de respeito ao processo a construir. Há subliminarmente uma concepção de uma relação consensual, baseada na

experiência docente e que os educandos, em geral, tendem a acatá-las, como condição de crescimento do grupo. É lícito, portanto, que a docente se esforce por manter nesta relação o respeito, principalmente à sua pessoa. Porém, acreditamos que esta exigência deve ser recíproca.

A fim de detectar agentes diretos ou indiretos na constituição de sua postura em sala de aula, solicitamos à colaboradora que nos informasse se alguma pessoa, fato, enfim, experiências de vida influenciaram em sua postura. Eis a resposta da Professora (Professora Diana, Patos de Minas, entrevista, 26.10.2008):

Eu tive pela experiência que alguns colegas me falam. Tem professor que diz: “eu faço e isso”. *Você tem que conversar muito com colegas, com outros professores. Às vezes até a experiência com ele vai dar certo, comigo não vai dar. Então eu tenho que criar outra forma.* Eu escuto muito meus colegas, o que eles fazem, a troca de experiências. Eu também tive professores que durante a minha vida escolar, tirei deles também, e até dos valores que eu tenho, *da forma como que eu fui educada na minha casa [grifos nossos].*

Diana sugere um entendimento do processo educacional, como algo inclusivo, poroso, irradiador. Vejamos que ela absorve as experiências de outros profissionais da mesma área, dos mestres aos quais ela admirou e da própria educação familiar. Realmente, a educação não se processa de maneira estanque, tudo é relacional, tudo é dialógico, todos os espaços são importantes e necessários, todos os momentos são imprescindíveis para a realização do projeto. Além disso, as referências que ela cita confirmam que “a noção de autoridade está associada à ocupação de um lugar social instituído; lugar este preexistente e predeterminado historicamente [...]” (AQUINO, 1999, p. 135).

A respeito do conceito de autoridade, a entrevistada informou-nos que “[...] autoridade seria aquela que o seu aluno te respeita e você o respeita, mas você impor. Conseguir passar aquilo que você quer na sua aula de maneira harmoniosa [...]” (Professora Diana, Patos de Minas, entrevista, 26.10.2008). Ao destacar o respeito e a reciprocidade como estruturadores de sua definição acerca do termo, Professora Diana indica compartilhar com a ideia de uma autoridade consensual. Entretanto, também é adicionada a sua definição quanto ao termo investigado, à questão da necessidade de imposição. Nesta situação, a fim de compreender a explicação dada pela colaboradora, sentimos a necessidade de explicitar o que Houaiss (2001, p. 1582) designa em parte do verbete sobre a palavra impor: “1 tornar (algo) obrigatório ou indispensável (para alguém ou para si mesmo); forçar (-se), constringer (-se) a cumprir (algo) [...]”. Conforme o que foi estabelecido como resposta ao questionamento feito e considerando a explicação acima, entendemos que em certa medida autoridade e imposição se complementam; contudo, ao administrar sua autoridade, o professor precisa substituir o uso da força, utilizando pressões exteriores como castigos e ameaças, pelo uso da responsabilidade, criando oportunidades para autodireção e autodisciplina.

Quanto às ações para estabelecer sua autoridade dentro da sala de aula, a educadora apontou enfática (Professora Diana, entrevista, Patos de Minas, 26.10.2008):

No primeiro dia de aula eu já falo como que eu quero. A gente já assina lá o termo lá da aula, as normas da aula e explico um por um, o que não pode... A partir do primeiro momento quando você entra na sala de aula você já mostra quem você é, o que você quer. Aí, a partir dali, você já começa a mostrar a sua autoridade. E, é lógico, se o menino não seguir uma norma, tem é lógico uma pena que ele vai sofrer. E eu coloco a pena que ele sofre. Às vezes não fez o dever ou te desrespeitou, manda um encaminhamento. Chama o pai ou a mãe para conversar, e é lógico que isso aí tem que ter o apoio da escola, da direção. Se não tiver esse apoio [...] você não tem autoridade não.

As atitudes descritas denotam a forma de liderança da professora e a delimitação de lugares e funções tanto dela, quanto dos alunos, pais e da direção escolar. Proporcionando uma visão mais ampla, Aquino (1999, p. 134) salienta que nesta convivência “uma sucessão de rotinas, regras e expectativas próprias delimita e, ao mesmo tempo, faculta suas existências concretas. Sem tais elementos dispostos para ambos, a relação entre professor e aluno não poderia se efetivar a contento, ou sequer acontecer”.

Por conseguinte, destacamos uma das condições ressaltadas pela professora para que sua autoridade se efetive: o sustentáculo da instituição escolar. No caso do Colégio Tiradentes, notamos este apoio a partir de nosso primeiro contato com a escola no desenvolvimento desta pesquisa. Embasada no sistema de ensino da Corporação da Polícia Militar de Minas Gerais, a escola e seu entorno afetivo, emocional, a atmosfera, enfim, o ambiente conferido por nossas observações, caracteriza o espaço como aprazível, propício à educação e integrado ao que se requer em sala de aula. A disciplina dissolvida na ótima organização da escola evidenciou-se no mútuo trato dos alunos e profissionais que ali trabalham. Tais aspectos foram evidenciados, entre outras constatações, no fato de certos alunos virem ao encontro de professores nos corredores para conversarem sobre assuntos pessoais ou escolares, para abraçá-los e até ajudá-los a carregar seus pertences. Eles interagem de modo amistoso, com cumplicidade e confiança, o que denota que a construção e constituição da autoridade não é fruto exclusivo do funcionamento da razão humana, mas inerente a diversos papéis da afetividade (ARAÚJO, 1999, p. 33).

Em face do exposto, depreendemos que a Professora obtém, sim, o apoio da escola para efetuar sua gestão em sala de aula. Percebemos explicitamente o caráter institucional desta relação, comprovando “in loco” os dizeres de Julio Groppa Aquino (1999, p. 134) ao afirmar que em relação a toda ação institucional,

trata-se de um “acordo” muitas vezes implícito, mas com uma densidade notável, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim de “liturgia do cotidiano” das instituições, se se quiser.

Referente às marcas de sua autoridade na sala de aula, ela relata que estão presentes: (Professora Diana, entrevista, 26.10.2008): “É na conversa [...]. Se não fez a atividade eu dou uma chance, mas a segunda ele já leva o encaminhamento. [...] Ou então,

falar alguma coisa que eu não gostei eu falo com ele. Eu falo com ele na mesma hora, eu rebato, eu não deixo passar [...]”.

Sobre o proceder da autoridade em classe, apesar de haver uma limitada conversa e certa flexibilidade, a educadora se prende a uma atitude baseada em sanções e confrontos, e não prioriza o diálogo como meio efetivo de concórdia. A nosso ver, este tipo de posicionamento nos remete a um dos maiores problemas do trabalho docente atual: os dilemas disciplinares. Segundo Aquino (1999, p. 146) eles se esclarecem “[...] nos atos de indisciplina, desrespeito, descaso, revanchismo, agressão e violência que parecem grassar no cotidiano escolar muito aquém dos desejáveis embates intelectuais/culturais que deveriam habitar a relação professor-aluno”.

Logo, apesar de possuir um amadurecimento diverso daquele que pode ter o educando, à professora não é permitido agir com discernimento de toda a certeza e verdade, pois comportamentos assim desencadeiam reações que em nada favorecem a construção da autonomia discente, que deve ser conquistada na relação professor-aluno, cotidianamente.

Considerações Finais

Pretendendo compreender o que vem a ser autoridade docente do ponto de vista teórico e do educador, investigando ainda como ela acontece na sala de aula, esperávamos com este trabalho constatar indefinições na formulação de ideias relativas ao tema. Disso decorreriam práticas educacionais por demais permissivas ou usurpadoras na sala de aula.

Conforme o que prevíamos, embora os resultados da pesquisa teórica esclareçam de forma convincente o tema, apontando para a necessidade cada vez mais urgente de superação da autoridade coercitiva, os resultados obtidos com a entrevista nos remetem a uma flagrante carência de aprofundamento acerca da concepção, dos efeitos e dos desdobramentos do que seja autoridade e, sobretudo, a autoridade docente.

No que tange ao entendimento sobre o termo, não há clareza conceitual ou epistemológica sobre o conceito de autoridade numa perspectiva emancipadora. Quanto à prática docente, identificamos traços de uma autoridade autoritária, que nega o diálogo com os discentes, eximindo-lhes o direito de serem potencializadores da ação educativa e legitimadores da autoridade docente.

Contudo, verificamos também uma clara noção da importância do professor como elemento basilar na relação educativa, pois os alunos esperam dele uma postura de autoridade capaz de evidenciar os parâmetros para “o fazer” pedagógico.

Conclui-se que não há modelo ou paradigma pronto e acabado a ser seguido sobre autoridade docente. Todos transitam entre o autoritarismo disciplinador e a permissividade pouco consistente. Na perspectiva racionalista cartesiana, o ser humano é dado, é pronto. Logo, a autoridade tende a ser conceitual, não é discutida, não brota de um processo de embate de possibilidades. Polemizar a concepção de autoridade docente é umas das possibilidades de conceber a escola muito além de um lugar

de conflito e tensão. É dar-lhe a oportunidade de ser entendida como a instituição da tolerância, do respeito mútuo.

Por fim, ressaltamos que, apesar das inferências que este estudo nos trouxe, reconhecemos que, para um entendimento mais substancial da temática discutida, é preciso avançar na reflexão sobre diversos pontos, entre os quais destacamos a necessidade de investigar qual a compreensão e percepção dos discentes quanto à autoridade do professor.

Referências

AQUINO, J.R.G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

ARAUJO, Ulisses F. Respeito e autoridade na escola, in: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Tradução. Carmem C. Varriale. [et al]; Coord. da trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cascais. *Dicionário de Política*. 5 ed. Brasília: Universidade de Brasília/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

DIANA, Professora. Patos de Minas, Brasil, 21 out. 2008. Arquivo em MP3 (00h24min10 seg.). Entrevista concedida a Sandra Carla Caixeta.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia: com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet*. Trad. Prof. Lourenço Filho. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau, in: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. *ANAIS DA II CBE*. São Paulo, Loyola, 1984.

MORAIS, R. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. Id. *Sala de aula: que espaço é este?* 3 ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

MORALES, Pedro. *A relação professor - aluno: o que é, como se faz*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, nº. 1, 2004. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf. Acesso em 16 de abril de 2008.

Formação de Professor Reflexivo: a lógica da racionalidade dialógica

STAYS SANTANA DA SILVA

*Graduanda em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus I.*

Resumo: Este artigo expõe ideias, conceitos, métodos e diversas questões, que buscam um melhor entendimento sobre a conscientização de uma sociedade mais justa e crítica, a partir do conceito de *professor reflexivo* como crítico transformador da educação, da *escola reflexiva* e dos seus problemas, cisões, dicotomias, paradigmas e vicissitudes. Este estudo é de suma importância na formação de um docente, pois traz todo um entendimento sobre o que é ser um professor reflexivo/intelectual em uma escola reflexiva, apontando as suas responsabilidades, as possíveis dificuldades e vitórias no campo educacional.

Palavras-chave: Escola; prática docente; reflexividade.

Abstract: This paper exposes ideas, concepts, methods and other matters that search for a better understanding about the consciousness of a more critic and just society, considering the concept of *reflexive teacher* as a critic transformer of education, as well as a *reflexive school* and its problems, dissensions, dichotomies, paradigms and vicissitudes. This study is of the highest importance in the formation of the teacher, because it brings an understanding on how it is to be a reflexive/ intellectual teacher in a reflexive school, appointing his responsibilities, the possible difficulties and victories in the educational sphere.

Keywords: School; teacher practice; reflexivity.

Continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como o compreendi no início dos anos 90 (ALARCÃO, 1991), mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola. É essa a razão pela qual, desde 2001, tenho vindo a conceber a escola como escola reflexiva, que considero uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem (ALARCÃO, 2001; ALARCÃO, 2002: p. 41).

Tem-se discutido a importância do professor reflexivo nos dias atuais e a importância da reflexão na concepção e construção de um profissional da área educacional, a partir de portfólios, organizações curriculares, gestão escolar e todo um projeto político-pedagógico cuja finalidade consiste em incluir a comunidade, trazendo para a sala de aula, de forma construtiva, as situações ocorridas no contexto social de cada cidadão, gerando uma aprendizagem significativa e progressiva.

É de suma importância sugerir que a reflexão inicie-se pela autoavaliação, pela mudança do pensamento, abandonando os modelos de educação estáticos e agindo dinamicamente, fortalecendo-se suas interações interpessoais, entendendo e racionalizando as práticas e teorias educacionais, trabalhando-as levando em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos, sua cultura e o meio onde vivem.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros colegas, constrói a profissionalidade docente. A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (ALARCÃO, 2003, p. 44).

A escola reflexiva está em construção, porém só será desenvolvida se houver estímulos de todos os atores da escola, fazendo com que cada pessoa que interage naquele ambiente de autoconstrução revele suas competências, ou seja, começando pelos docentes, seres intelectuais que devem por meio de suas teorias e práticas, levar a racionalidade, a criticidade, a sensibilidade, a reflexão, dentre outros aspectos, para seus alunos, principalmente os que caminham para se tornar futuros professores.

É de suma importância a consciência de não transcrever e repetir teorias e, sim, criticá-las, questioná-las e transformá-las, trazendo a sua própria experiência e a de outras pessoas para avançar no movimento da prática reflexiva e assim compreender e aprender a partir dessas experiências, transformando o conhecimento-na-ação, em uma reflexão com bases sólidas de uma boa práxis educacional.

A escola reflexiva busca identificar as razões do desânimo e do cansaço dos alunos e professores que têm tanto a construir e aprender, mas são impossibilitados de expor suas competências. Um dos impedimentos é de contextos sócio-econômicos, começando pela má distribuição das verbas institucionais, sendo deplorável a natureza e os critérios das bases de cálculo para definir orçamentos para a educação e seus diferentes níveis; há ainda a questão da fiscalização e utilização dos recursos, dentre outros entraves, que impossibilitam a escola de por em prática seus projetos político-pedagógicos, ou até mesmo em uma formação continuada dos profissionais docentes, para assim haver um melhor desenvolvimento nas atividades e instituições educacionais. É de grande importância e totalmente indispensável para qualquer instituição um projeto político-pedagógico, que vai possibilitar a interação da comunidade com todo o âmbito escolar, repensando e pensando nas propostas curriculares e como trazer, envolver as pessoas, incluí-las e fazer com que a escola seja um local de vivência, de cidadania, não sendo usada como um tempo de preparação para a vida e, sim, uma escola que reflete sobre a vida, democrática, tornando-a a própria a vida. Para a escola ser reflexiva, tem de haver profissionais reflexivos, professores reflexivos, que tenham a consciência de que a sua formação é contínua, que reflitam sobre seu ensino, que considerem as condições sociais de cada aluno, que se comprometam com os seus propósitos e que se avaliem criticamente, buscando as consequências de seus atos impensados, sabendo que não é benéfico ficar em uma reflexão individual, reconhecendo que suas

atitudes afetam profundamente todo o contexto educacional. Profissionais que não estejam afastados da realidade cotidiana e tragam essa realidade para a sala de aula, de uma forma conscientizadora e educadora, profissionais que tenham confiança e a capacidade de exigir reformas educacionais, defendendo a moral da infância e juventude, que não separe a conceitualização, o planejamento e a organização curricular da implementação e da execução. “As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p. 162).

Os profissionais da educação têm de assumir a responsabilidade do seu papel no contexto educacional, saber por quais metas estão lutando, e levantarem questões acerca do que ensinam e como ensinam, assumindo com responsabilidade o seu papel na formação dos estudantes, sabendo dos propósitos e condições escolares, envolvendo a sociedade numa educação de uma classe de intelectuais, que quebrem esses paradigmas e essas questões axiomáticas das exclusões e seleções, que impedem a evolução e a melhoria da educação.

Professores que tragam uma visão de uma educação sem restrições, cisões ou dicotomias, visando mudanças no ensino público, reconhecendo a atual crise que a educação vem passando e revivendo a prática reflexiva que é trazida para conscientizar cada profissional do seu papel na mudança do sistema educacional, assim obtendo um projeto-político-pedagógico satisfatório, ou seja, com objetivos específicos. Não havendo separações com relação a execuções pedagógicas, destacando-se a educação infantil em que o educar/cuidar é tratado diferenciadamente, devido a raízes históricas vindas do período escravocrata, em que o cuidar era conceitualizado naquela época com os cuidados do corpo, e era de responsabilidade das escravas e das mulheres de classe baixa. Eis o preconceito atual que alguns profissionais da educação infantil ainda têm, eis a importância da vicissitude ontológica na relação do educar/cuidar, pois é a partir da educação infantil que a criança desenvolve melhor as suas percepções sensoriais, ontológicas, devido ao relacionamento com outras crianças e outras pessoas de diferentes modos de ser. “[...] A escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam este e aqueles” (ALARCÃO, 1997, p. 15).

É importante que a reflexão seja vista como uma prática social dentro de comunidades não só de professores, pois o professor não pode agir isoladamente na sua escola, ele tem de envolvê-la, fazendo com que desperte em cada indivíduo suas reflexões individuais e também coletivas, sendo a conscientização a base para uma luta por justiça social, uma educação igualitária para todos.

É viável que o governo e chefias criem condições para a concretização dos direitos da escola, para uma ajuda nas resoluções e soluções dos problemas tão complexos que hoje habitam as instituições educacionais, professores que tenham em mente que a sua profissão é uma das bases para a construção do saber, e que eles são construtores da escola, agindo de forma inteligente, flexível e reflexiva, pois todos refletem de alguma forma e sobre algo, e com certeza os professores que usam da reflexão como um meio de construção do saber se tornam melhores profissionais, conscientes dos acontecimentos e capazes de mudar a situação atual.

Tem-se como exemplo diversas escolas que não recebem verba, ou às vezes

uma quantia mínima, o que impossibilita a diversidade de suas atividades pedagógicas, não podendo dar acesso aos seus alunos à tecnologia. A inovação é o reflexo da globalização de uma sociedade que está em construção, algo tão importante para todos os cidadãos nos dias atuais. Falta a merenda, que às vezes é a única refeição para muitos dos alunos, falta sabonete para assepsia, falta papel higiênico, tudo que envolve a construção de um ser saudável na sua preparação para a vida.

Uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. O uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997, p. 161).

A reflexão para a ação é algo de grande importância nos estudos dos professores reflexivos/ intelectuais, pois há uma reformulação do que está pra ser feito antes de ser realizado, porém às vezes fazendo com que haja um distanciamento da ação, mas “é preciso saber como se pode ser mais reflexivo para ser-se mais autônomo, responsável e crítico” (ALARCÃO, 2001, p. 51), e para isso tem de haver compromisso profissional e interesse pela qualidade da educação que está sendo compartilhada, utilizar os portfólios reflexivos, fundamentando, promovendo, estruturando, estimulando, permitindo, garantindo e facilitando os processos de reflexão para, na e sobre a ação.

A escola reflexiva e o professor reflexivo são organismos vivos que devem estar em perfeita harmonia, pois os dois juntos estão em constante construção. Uma forma de repensar e reestruturar a atividade docente, discente e institucional é olhar para os professores como intelectuais transformadores, que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Segundo Giroux (1997: p.161) os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Os professores produzem e reproduzem interesses políticos, econômicos e sociais por meio das pedagogias por eles estudadas, integram o pensamento crítico e prática como profissionais reflexivos.

No entanto, se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções (ALARCÃO, 2001, p. 17).

A escola como um ambiente de acolhimento social e o professor reflexivo/ intelectual: ambos geram desenvolvimento e aprendizagem, fundem-se a cada dia, tornan-

do-se um corpo consciente influenciando construtivamente todo o âmbito escolar, em busca de uma melhoria na educação dia a dia, designada a modificar o mundo, uma educação competente, inovadora, acolhedora, uma educação de uma escola-professor-reflexivo-intelectual-ativo.

Considerações finais

Neste artigo científico, na concepção e conceitualização sobre formação de profissionais da área de educação, como professores reflexivos/ intelectuais de uma escola reflexiva, “[...] utilizando formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornando o conhecimento problemático; utilizando o diálogo crítico e afirmativo; e argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (GIROUX, 1997, p. 163). Observa-se a grande importância da reflexão, com base na conscientização, na crítica, na problematização e nos questionamentos de cada conceito e prática educacional.

[...] O papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre. Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997, p. 162).

Conclui-se que é de suma importância todo o conteúdo teórico que os educadores puderem ler para adquirir conhecimento, mas é totalmente relevante que haja a prática dessas teorias, não repassando-as e, sim, usando-as para a obtenção de novos métodos e posturas político-pedagógicas que sustentem o sistema educacional atual, no âmbito político, pedagógico e social, a partir da reflexão na concepção e construção de um profissional da área educacional, por meio de portfólios, organizações curriculares, gestão escolar e todo um projeto político-pedagógico, que tem a finalidade de incluir toda uma comunidade, e assim trabalhar, trazendo para a sala de aula, de forma construtiva, as situações ocorridas no contexto social de cada cidadão, gerando uma aprendizagem significativa e progressiva.

Com a pesquisa em campo verifica-se a importância do compromisso com uma instituição educacional, pois ela requer participação, ou seja, professores, alunos, toda uma gestão escolar e uma comunidade participativa, que interajam nos projetos-políticos-pedagógicos, espaços e instrumentos de elaboração e socialização de metodologias e práticas educativas.

Para o curso de Pedagogia, este artigo traz uma nova percepção de metodologias, em que se verifica a grande importância da reflexão no contexto educacional, que faz com que o educador esteja sempre pesquisando, caminhando em busca de novos conceitos e novos métodos, agindo, intervindo, desocultando o mundo infantil eaju-

dando na transformação e formação de jovens conscientes e que lutem por uma sociedade livre, dessa forma transformando seres pensantes em intelectuais transformadores: um docente, um professor.

Referências

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo, in: *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. Escola reflexiva, in: *A Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores, in: GIROUX, H. *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, S. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos, in: KRAMER, S. (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, pp. 22-36.

KRAMER, S. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 66).

Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente

MANOEL CIPRIANO OLIVEIRA

*Mestre em Educação, graduado e especialista em Direito e graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia/MG. Professor Universitário.
e-mail: mcipriano@netsite.com.br.*

Resumo: Este estudo propõe fazer uma reflexão sobre o plano de aula como instrumento didático-pedagógico necessário à execução da atividade docente no cotidiano escolar. Inicia-se com a conceituação do plano de aula e com a caracterização dos seus elementos constitutivos. Em seguida, insere o plano de aula no universo dos instrumentos didático-pedagógicos: unidade de ensino, programa e ementa disciplinar, plano de ensino, projeto pedagógico institucional e a política pedagógica. O trabalho tem por objetivo compreender o plano de aula numa análise do particular para o geral. Toma o ato singular da atividade docente como elemento básico do planejamento didático-pedagógico. De igual modo, pretende ser uma contribuição para o debate sobre a importância da organização da atividade do profissional da educação, como forma de combinar qualidade e tempo despendido na ação cotidiana de construção do saber a ser produzido, construído e consolidado no âmbito do espaço escolar.

Palavras-chave: Instrumentos didático-pedagógicos; plano de aula; programa disciplinar; projeto pedagógico; política pedagógica.

Abstract: This study aims at reflecting about the class plan as a didactic and pedagogical instrument necessary to the execution of the teacher activity in the school daily routine. It begins with the conception of class plan and with the characterization of its constituting elements. Then it inserts the class plan in the sphere of didactic-pedagogical instruments: teaching unity, program and teaching summary, teaching plan, institutional pedagogical project and pedagogical practice. The work aims at understanding the class plan in an analysis that goes from the particular to the general. It takes the unique act of teaching activity as a basic element for the didactic-pedagogical planning. In the same way, it intends to be a contribution for the debate about the importance of the organization of the activity of the education professional, as a way to combine quality and time spent in the daily action of the building of the knowledge, to be produced, built and consolidated in the school atmosphere.

Keywords: Didactic-pedagogical instruments; class plan; disciplinary program; pedagogical project; pedagogical policy.

Introdução

O ato de planejar consiste em buscar os caminhos para alcançar qualidade e eficiência do fazer, ou seja, uma forma de racionalizar o tempo na busca dos resultados pretendidos. O trabalho planejado rende mais e desgasta menos. A

atividade docente, assim como qualquer outra atividade humana, precisa ser organizada e planejada a fim de atingir seus objetivos na relação professor/ aluno, mediada pelos conteúdos disciplinares na construção do saber.

O presente trabalho faz uma reflexão sobre o plano de aula como instrumento didático-pedagógico necessário à execução da atividade docente no cotidiano escolar – o que se faz seguindo alguns passos. A esta introdução, segue uma conceituação do tema, tendo o conteúdo disciplinar como realidade sobre a qual se assenta e para a qual converge o plano de aula. Passa-se à inserção do plano de aula no universo dos demais instrumentos pedagógicos necessários ao planejamento da atividade de ensino. Volta-se, então, para a reflexão sobre o plano de unidade, o plano e o programa de disciplina, o plano de ensino, o projeto e a política pedagógicos, analisados numa perspectiva do particular para o geral. O trabalho ainda procura demonstrar que o ato singular da atividade docente deve ter em vista a inserção e a execução do plano no âmbito dos demais instrumentos didático-pedagógicos.

1. O plano de aula e seus elementos constitutivos

O plano de aula consiste na especificação e na operacionalização do trabalho docente cotidiano. Ele traduz a ação concreta, efetuada em sala de aula na materialização do conteúdo disciplinar no curso do processo do ensino e da aprendizagem na construção do saber. Uma ação que se compreende de modo mais adequado a partir dos elementos que o constituem.

O plano de aula apresenta os seguintes elementos: a) identificação; b) objetivo ou objetivos operacionais; c) conteúdo; d) procedimentos metodológicos de abordagem; e) recursos que serão utilizados; f) atividades docentes e discentes; g) a avaliação; h) o cronograma; e i) as referências básica e complementar.

A identificação apresenta o assunto que será trabalhado numa aula. O objetivo geral e os objetivos particulares expressam as habilidades que se pretende trabalhar e o que se busca alcançar com o conteúdo disciplinar objeto da aula. O conteúdo consiste no material que constitui o assunto ou tema a ser tratado. Os procedimentos metodológicos constituem as formas como o conteúdo será ministrado, se na forma de exposição, de leitura individual ou em grupo, demonstração gráfica, dentre outras modalidades possíveis. Os recursos são os meios utilizados para se executar o conteúdo, ou seja, data-show, fotografias, modelos de estudo, e assim por diante. A avaliação consiste na averiguação do proposto no plano de aula, observando a participação discente e docente quanto aos aspectos teóricos e práticos, de acordo com a previsão dos objetivos planejados previamente. As referências indicam as fontes bibliográficas principais e complementares, e delimitam a localização específica do conteúdo a ser trabalhado numa aula.

Vê-se, então, que o plano de aula traduz o instrumento pedagógico de planejamento da atividade docente na materialização do conteúdo disciplinar. Dessa forma, essa ferramenta deve ser compreendida como elemento integrante do universo de ins-

trumentos didático-pedagógicos, olhar para o qual se volta a presente reflexão.

2. O plano de aula no universo dos instrumentos didático-pedagógicos

O plano de aula está inserido no sistema de ferramentas didático-pedagógicas que, numa gradação do particular para o geral, são o plano de unidade, o plano de disciplina, o programa da disciplina, o plano de ensino, projeto pedagógico e política pedagógica. Para entender a inserção do plano de aula, faz-se necessário apresentar um breve conceito de cada um desses instrumentos didático-pedagógicos.

O plano de unidade corresponde à organização, em partes, da ação pretendida pelo contido no plano de disciplina. Ele estabelece o planejamento de cada um dos momentos do programa disciplinar, ou seja, traduz uma parte do programa inserido no plano de disciplina.

Assim como no plano de aula, também o plano de unidade tem elementos identificadores que compõem a sua estrutura formal. Esses elementos correspondem à identificação, aos objetivos, às estratégias, à avaliação, ao cronograma e às referências bibliográficas. A identificação estabelece o tema da unidade. Os objetivos esclarecem o que se pretende alcançar naquela unidade disciplinar. As estratégias descrevem as atividades que serão desenvolvidas pelo docente em sala de aula durante a execução da unidade. A avaliação deve esclarecer, de modo preciso, o que se espera naquela unidade, a fim de que se possa averiguar, ao final, se foram cumpridos ou não os objetivos traçados. O cronograma delimita o tempo geral para toda a unidade, assim como o tempo necessário para a execução de cada passo da unidade. As referências bibliográficas, por sua vez, devem apontar as fontes básicas e complementares do conteúdo da unidade de ensino.

2.1. O plano de ensino

O plano de ensino consiste na previsão do trabalho docente e discente na construção do conhecimento durante um período letivo. Ele visa a organizar o ensino e a aprendizagem de modo a promover o bom desempenho do aluno e do professor na execução do conteúdo disciplinar. Ele pode ser elaborado distribuindo o conteúdo disciplinar ao longo do semestre ou do ano letivo, conforme a organização institucional. De igual modo, o conteúdo pode ser distribuído por unidades, fazendo, assim, um plano de ensino distribuído em unidades de ensino a serem executadas nos diversos momentos ao longo do ano ou do semestre letivo.

A identificação, a ementa, os objetivos gerais e específicos, o conteúdo programático, os procedimentos metodológicos, os recursos, as atividades discentes e docentes, a avaliação, o cronograma e as referências básicas e complementares são os elementos que constituem a estrutura do plano de ensino. Há, portanto, três modalidades de plano de ensino: a) plano de disciplina; b) plano de unidade; e c) plano de aula. Cada espécie comporta objetivo e finalidade de planejamento pedagógico específico, todos

eles buscando nortear e aperfeiçoar a prática do docente e discente na construção do saber. Pelo que se observa, então, o plano de ensino traduz o resultado da ação mental de planejar e elaborar, de acordo com a ementa e com o programa, a ação docente. Ele representa a forma como o professor organiza a maneira como o ensino será trabalhado e se fundamenta nos pressupostos que orientam a ação docente. Com o plano de ensino, o professor começa a dar vida à ementa e ao programa disciplinares. Decorre desse fato a necessidade de se compreender o programa e a ementa como elementos integrantes do universo no qual se insere o plano de aula.

2.2. O programa e a ementa disciplinares

O programa de disciplina consiste no instrumento didático-pedagógico que materializa, distribui e desenvolve o conteúdo da ementa disciplinar. Por isso, ele deve ser elaborado a partir da própria ementa da disciplina.

Desse modo, o programa disciplinar deve conter a identificação, a ementa que o fundamenta, o objetivo geral, os objetivos específicos, os conteúdos¹, os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos, as atividades discentes, a avaliação, o cronograma geral e as referências ou fontes bibliográficas. A ementa disciplinar expressa o resumo do conteúdo a ser trabalhado numa disciplina escolar. Ela deve ser aprovada pelo órgão competente, ou seja, pelo Colegiado de Curso. Não pode ser mudada à revelia deste órgão nem do docente que a ministrará. Contudo, o professor efetivo pode propor alteração a ela. No entanto, esta sugestão deve ser submetida à aprovação do colegiado

2.3. O projeto didático-pedagógico

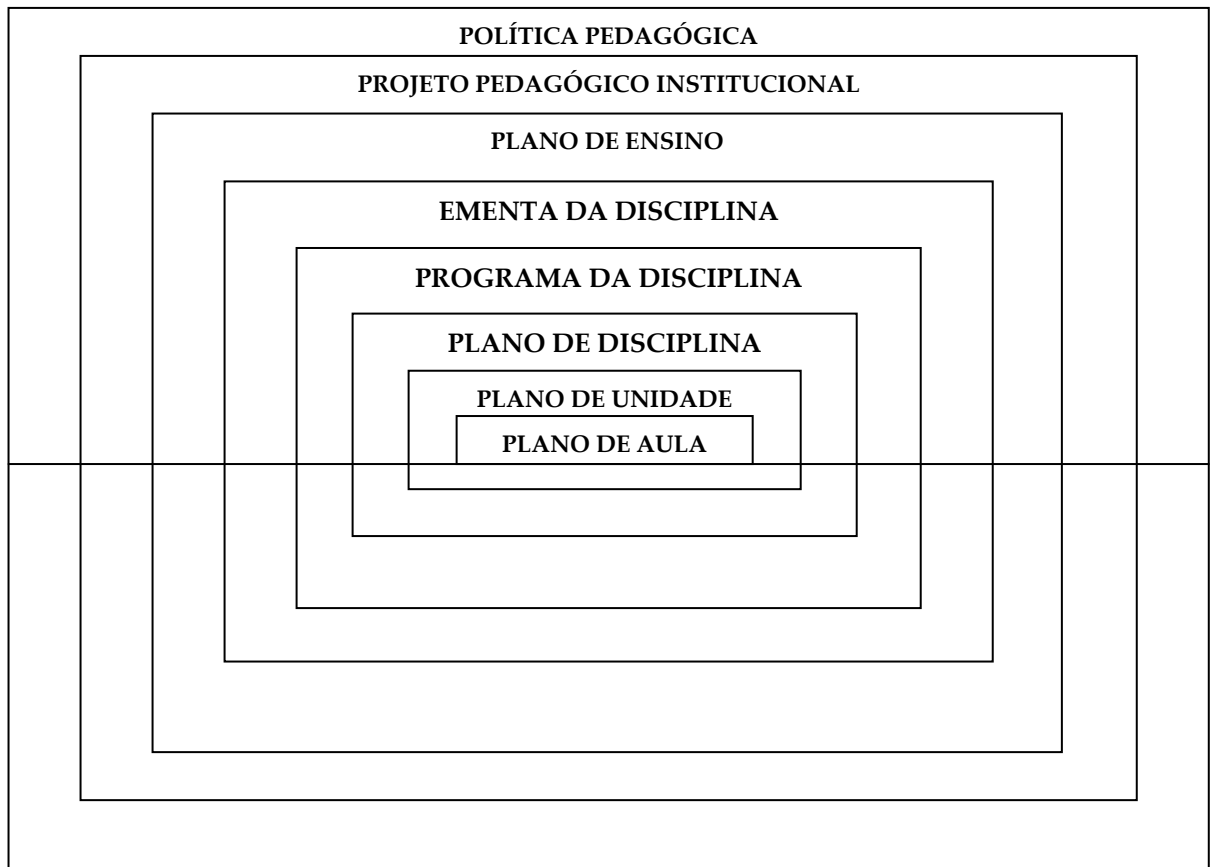
O projeto didático-pedagógico consiste numa forma de planejamento geral da atividade educacional no âmbito do curso, da instituição e da política educacional. Daí sua classificação em plano de curso, plano pedagógico-institucional e plano político-pedagógico ou plano social educativo.

O plano de curso estabelece as diretrizes que norteiam a grade curricular de um determinado curso educacional. Nele se encontram a estrutura e as bases para o planejamento de um determinado ramo do saber. O plano educativo institucional, por sua vez, determina as bases para a estrutura do plano dos cursos de uma faculdade, de uma universidade ou de um centro universitário. O plano político-pedagógico ou plano social educativo consiste no estabelecimento das propostas de planejamento do ensino pelo poder público. Ele se fundamenta na legislação geral e expressa os princípios que devem orientar toda a política educacional de uma determinada sociedade.

¹ Os conteúdos programáticos materializam o desdobramento da ementa e esta deve estar contida no plano de ensino.

2.4. Demonstrando o plano de aula e sua inserção no universo das ferramentas do planejamento didático-pedagógico

O diagrama abaixo estabelece a inserção do plano de aula no âmbito das ferramentas didáticas pedagógicas: é uma tentativa de visualizar a relação do plano de aula com os demais instrumentos de planejamento da ação docente no sentido de executar, com eficiência, os conteúdos disciplinares no espaço escolar. De igual modo, pretende ilustrar o raciocínio tecido do particular para o geral, numa concatenação progressiva e gradativa da ação docente cotidiana necessária à produção do conhecimento e dos saberes escolares de maneira articulada e bem planejada.



2.5. Exemplificando a prática do plano de aula

Segue uma simulação de um plano de aula sobre o conteúdo jurídico das férias anuais remuneradas, inserido na unidade sobre os períodos de descanso, que, por sua vez, encontra-se contido no programa de disciplinar apresentado no plano de ensino e realizado com base na ementa da disciplina de Direito do Trabalho, contida no plano

de curso de uma instituição superior de ensino, a qual deve ser estruturada com base na orientação político-pedagógica educacional brasileira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA ESPERANÇA
CURSO DE DIREITO – TERCEIRO ANO
PLANO DE AULA

1. Identificação

Disciplina

Direito do Trabalho

Unidade 4

Períodos de descanso

Tema

Férias anuais remuneradas.

2. Especificidade

Da concessão e pagamento das férias.

3. Objetivo

Compreender os aspectos teóricos e práticos sobre a concessão e sobre o pagamento das férias ao trabalhador como requisito para a integração social e para a recuperação das energias despendidas no curso de um ano de execução do contrato individual de trabalho pelo empregado.

4. Conteúdo

O conceito de concessão de pagamento das férias na doutrina jurídica e na legislação trabalhista brasileira.

5. Procedimentos metodológicos

5.1. Aula teórica

Neste momento será trabalhada a exposição dos aspectos doutrinários legais e práticos da concessão, usufruto e pagamento das férias.

5.2. Aula prática

A prática do conteúdo teórico será efetuada mediante análise de problemas que exijam aplicação do conteúdo expositivo na concessão e no pagamento das férias anuais remuneradas.

6. Recursos

Na execução e prática do conteúdo serão utilizados recursos como data-show, modelos e formulários de rotinas e petições trabalhistas sobre a questão da concessão e do pagamento de férias do trabalhador empregado.

7. Avaliação

A avaliação será feita observando-se a assimilação e a participação do aluno no conteúdo teórico e na aplicação prática deste na solução de problemas reais, como rotina e administração de recursos humanos, bem como na atuação perante o judiciário, no que diz respeito à concessão e ao pagamento das férias anuais remuneradas.

8. Cronograma

O tempo para a execução do presente conteúdo será de 2 horas-aula ou 100 minutos, assim distribuídos:

Parte expositiva

40 minutos.

Parte prática

40 minutos.

Avaliação

20 minutos.

9. Referências

BRASIL: *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo. Art. 7º, XVII. Disponível in: www.planalto.gov.br, em 10/10/2006.

_____. *Consolidação das Leis do Trabalho – CLT*. Arts. 129 a 153. Disponível in: www.planalto.gov.br, em 10/10/2006.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. *Iniciação ao direito do trabalho*. 13 ed. São Paulo. Editora Ltr, 1987. p 188-295.

_____. *Curso de direito do trabalho*. 10 ed. São Paulo: Editora Ltr, 1992, p. 514-522.

SEERSON, José. *Curso de rotinas trabalhistas*. São Paulo. Editora LTr.

SUSSEKIND, Arnaldo. MARANHÃO, Délio. VIANA. Segadas. *Instituições de direito do trabalho*. São Paulo. Editora LTr, p. 775-813.

Considerações finais

Vê-se, então, que planejar consiste no melhor caminho para alcançar qualidade e eficiência no que se pretende fazer, ou seja, trata-se de uma maneira de racionalizar tempo na busca dos resultados pretendidos. Neste sentido, o plano de aula, enquanto instrumento didático-pedagógico necessário à execução cotidiana da atividade docente, tem como objeto a matéria ou o conteúdo disciplinar a ser trabalhado em sala e aula. Por isso, o plano de aula se traduz como o instrumento imediato de planejamento da atividade do professor, uma vez que ele materializa a ação diária na construção do conhecimento. No entanto, essa ferramenta pedagógica não se encontra isolada. Ela deve ser compreendida como parte integrante do universo dos instrumentais didático-pedagógicos.

Numa forma de reflexão gradativa, o plano de aula perpassa pelo plano de unidade, pelo plano de disciplina, pelo programa e ementa da disciplina, pelo plano de ensino, pelo projeto pedagógico-institucional e pela política pedagógica. Tal relação foi demonstrada aqui, de modo simples e sucinto, dado que o presente trabalho teve como finalidade apresentar a relação sistêmica entre esses elementos e o planejamento de aula na organização racional da atividade docente.

Por fim, deve-se compreender que o presente trabalho não tem o objetivo de ser a última palavra em matéria de planejamento didático-pedagógico da atividade docente em sala de aula. Contudo, pretende ser uma contribuição para a reflexão e para o reconhecimento do valor merecido pelo plano de aula como instrumento necessário ao aperfeiçoamento da relação professor/ aluno/ conteúdo disciplinar na construção, produção e consolidação do saber com qualidade, eficiência e racionalidade do tempo despendido nesta atividade, cumprindo, assim, com eficácia, os objetivos da atividade educativa. Tal pretensão, se alcançada, já cumpriu, dentro do possível, e não do desejável, a missão e a tarefa a que se propôs ao longo do presente estudo, deixando em aberto a continuidade do debate.

Referências

ABRU, Maria C. de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula*. 8 ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LITWIN, Edith. *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALUSA, Silvana; FELTRAN, Regina Célia S. (orgs.). *A prática da docência universitária*. 2.

ed. São Paulo: Factash, 2005.

MORAN, José Manuel. *O que é educação à distância*. Disponível em:
<<http://www.centrorefeducacional.com.br>>. Acesso em 26 de out. 2006.

MASETO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*.
Campinas: Papirus, 2000.

ODEBRECHT, Emílio. Educação pelo trabalho. *Folha de São Paulo*, caderno A, p. 4, 17 de
mar. 2006.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas
Sul, 2000.