



nº. 52, 2º sem./ 2023

revista

Vernáculo

Revista Vernáculo

Número 52, 2º sem/2023

Edição do Número

Hilton Costa

Montagem

Alysson de Ávila Costa
Cicely Assis Machado Salamunes
Hilton Costa

Capa

Ana Paula Bellenzier

Crédito da imagem

Carteiras da sala de aula da POLI. foto Cecília Bastos/USP IMAGEM
https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/alunos-em-sala-de-aula-5/attachment/sala_aula_poli_30-15_foto-cecilia-bastos-11/



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

ISSN 2317-4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Corpo Editorial

Alysson de Avila Costa, Ana Paula Bellenzier, André Akamine Ribas, Brenda Yasmin Degger, Cicely Assis Machado Salamunes, Hilton Costa, Leonardo Brandão Barleta, Leticia Ruoso Wehmuth, Willibaldo Rupeenthal Neto

Conselho Consultivo

Allan de Paula Oliveira (UNESPAR-PR)	Caue Kruger (PUC-PR)	Lennita Oliveira Ruggi (UFPR)
Andréa Carla Doré (UFPR)	Diogo da Silva Roiz (UEMS)	Lorena A. de Muniagurria (UNICAMP)
André Akamine Ribas (UFPR)	Elaine Cristina Senko (UNIOESTE)	Márcio Antonio Both da Silva (UNIOESTE-PR)
André Luiz Cavazzani (UNINTER)	Erivan Cassiano Karvat (UEPG-PR)	Marcos Luís Ehrhardt (UNIOESTE-PR)
Artur Henrique Franco Barcelos (FURG)	Fabício Vaz Nunes (UNESPAR-EMBAF)	Martha Daisson Hameister (UFPR)
Augusto da Silva (UFS)	Fernando Felizardo Nicolazzi (UFRGS)	Milton Stanczyk Filho (UNIOESTE-PR)
Bruno de Macedo Zorek (The Lemann Center for Brazilian Studies - University of Illinois Urbana-Champaign (LCBS - UIUC))	Fagner Carniel (UEM-PR)	Rachel dos Santos Marques (IFFAR)
Camila Jansen de Mello de Santana (IFPR - Campus Curitiba – PR; NAVIS – UFPR, Nucleo de Artes Visuais)	Gabriel Santos Berute (IFRS- Campus Viamão RS)	Rafael Faraco Benthien (UFPR)
	Jonas Moreira Vargas (UFPEL)	Rodrigo Turin (UNIRIO-RJ)
	Jonas Wilson Pegoraro (UnB)	Tiago Luis Gil (UnB)
	Joseli Mendonça (UFPR)	



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

ISSN 2317-4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Sumário

Artigos

História e Totalidade: uma breve análise da concepção histórica de Miguel Reale em sua produção filosófica	
History and Totality: a brief analysis of Miguel Reale's historical conception in his philosophical production	
Cícero João da Costa Filho	6
O Iluminismo e a modernidade jurídica	
The Enlightenment and Modern Law	
Gustavo Santos Diniz.....	20
Potencialidades analíticas da Sociologia Marginal em escalas micro	
Analytical potentials of Marginal Sociology at micro scales	
Carlos Eduardo Simões da Silva	
Carlos Eduardo da Silva Ribeiro.....	33
Políticas educacionais como instrumentos de sustentação do capital: a privatização da educação básica no Brasil	
Educational policies as instruments to support capital: the privatization of basic education in Brazil	
Vânia de Menezes	
Jani Alves da Silva Moreira	44
A implementação da Lei 10.639/2003 e o ensino de história africana/afrodescendente no Amazonas: um estudo de caso (Amaturá-AM, 2020-2021)	
The implementation of Law 10.639/2003 and the teaching of African/Afro-descendant history in Amazonas: a case study (Amaturá-AM, 2020-2021)	
Robert Renner Bicharra Barbosa	61
Entre temas e quadros: as amarguras do magistério nos quadrinhos da <i>Revista do Professor</i> (1995-2006)	
Among subjects and frames: the bitterness of teaching in the comics of <i>Revista do Professor</i> (1995-2006)	
Maria Cristina Perigo do Nascimento.....	79
Impressões de Leitura	
Orlando e a Verdade do ser independente	
Orlando and the Truth of Being Independent	
Giulia A. Kasper	100

Artigos

História e Totalidade: uma breve análise da concepção histórica de Miguel Reale em sua produção filosófica

History and Totality: a brief analysis of Miguel Reale's historical conception in his philosophical production

Cícero João da Costa Filho¹

Resumo: No campo historiográfico, Reale é visto como um dos integrantes da AIB, um escritor de viés autoritário, se juntando a Azevedo Amaral, Oliveira Viana, Francisco Campos, escritores que tiveram ideias retomadas pelo governo de Getúlio Vargas. O pensamento político de Reale surge num momento de descrença com as democracias liberais, momento agitado no Brasil que suscitou um extremo nacionalismo, respaldando historicamente a simpatia das elites brasileiras com as ideologias autoritárias. Somam-se a este quadro as alternativas políticas (ainda que saibamos a falta de ideologia política dos partidos políticos brasileiros), que iam do enrijecimento do Estado, onde a soberania nacional era um passo para práticas autoritárias, à *lâ* o conhecido modelo de Maquiavel, viabilizando a dinâmica social por meio da força, até uma proposta de uma sociedade sem Estado, caso do anarquismo, influenciado pela presença de imigrantes italianos em São Paulo, na década de 1920.

Palavras-Chaves: Miguel Reale, História, Filosofia, Estado, AIB

Resumén: En el campo historiográfico, Reale es visto como uno de los integrantes de la AIB, um escritor com sesgo autoritário, junto a Azevedo Amaral, Oliveira Viana, Francisco Campos, escritores que tuvieron ideas retomadas por el gobierno de Getúlio Vargas. El pensamiento político de Reale surge em um momento de incredulidade com las democracias liberais, um momento agitado em Brasil que dio lugar al nacionalismo extremo, apoyando historicamente la simpatia de las élites brasileños com las ideologias autoritárias. A este cuadro se sumn las alternativas políticas (aunque sabemos la falta de ideología políticas de los partidos políticos brasileños), que iban desde el endurecimiento del Estado, donde la soberania nacional era um passo hacia prácticas autoritárias, hasta el conocido modelo de Maquiavelo, habilitando dinâmicas sociales a través de la fuerza, a una propuesta de sociedad sin estado, como en el caso del anarquismo, influida por la presencia de inmigrantes italianos en São Paulo en la década de 1920.

Palabras clave: Miguel Reale, Historia, Filosofía, Estado, AIB

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará e em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, respectivamente. Realizou os cursos de mestrado, doutorado e dois pós-doutorados pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É autor dos livros *Padaria Espiritual: cultura e política em Fortaleza no final do século XIX* (1892-1898) (Ed. LCTE, 2016); *Sílvio Romero: literatura, raça e política* (1851-1914) (1851-1914) (Ed. Porto de Ideias, 2017); *No limiar das raças: Sílvio Romero* (1870-1914) (Ed. Todas as Musas, 2016). *Forças do mal: os prejuízos raciais da figura do judeu na obra integralista de Gustavo Barroso* (1932-1937). (Editora Todas as Musas, 2019). Organizador de *Visões autoritárias: reflexões sobre o pensamento conservador no Brasil do século XX*, *À margem da História: representações e cerceamento de direitos no Brasil Contemporâneo*. Sobral, CE: Sertão Cult, 2021. E-mail: cicerojoaofilho@gmail.com

De erudição clássica, figura lúcida e poliglota, intelectual atento às questões sociais e políticas do Brasil durante sua longa trajetória intelectual, Miguel Reale é um típico intelectual ornado de um conhecimento humanista e enciclopédico, formado pelas diversas áreas das ciências humanas. É difícil entender sua concepção histórica-historiográfica desvinculada de sua visão filosófica, donde sua imersão no campo mais recôndito da espécie humana, em que a ética e a moral são ferramentas imprescindíveis. Teorias e mais teorias, desde o pensamento clássico da Grécia e de Roma, até, por exemplo, a discordância de um representante do neopositivismo como Bobbio, marcam uma trajetória de obras que chegaram a lhe custar 60 anos de reflexão, refletidas em livros como *Teoria Tridimensional do Direito* (1968) e *Teoria do Direito e do Estado* (1940), o primeiro, de fundamental importância, por segundo o próprio Reale, fora ele o que primeiro reconheceu a fundamentação da ciência jurídica sob a implicação de três elementos, no caso, fatos, valores e normas.

Lendo suas obras, sejam estas preocupadas com as diretrizes históricas ou até que adentram a especificidade da área jurídica, no caso, a análise da norma, questão central para o combate as análises do Direito natural e positivo – estes são coisas distintas - logo fica evidenciado a complexidade e a interpenetração das áreas, a existência de campos que nem sempre se transpõem, exigindo o esforço de compreensão para analisar o assunto em questão, levando muitas vezes a um exercício de fôlego que nem sempre findava, fazendo com que o escritor incorresse a outras áreas, exigindo do mesmo, um rigor metodológico enorme, em busca da formulação do pensamento. Verdadeiro intelectual, inquieto e extremamente lúcido, as ‘fases de pensamento’² de Reale, como este mesmo chegar a afirmar em *Verdade e Conjetura* (1983), podem ter nublado a concepção de um jurista que militou nas hostes integralistas, a favor de posturas totalitárias, mas o que vimos em sua produção intelectual foi um intelectual preocupado com a ‘verdadeira democracia, com a liberdade humana.

Importante figura do pensamento social brasileiro: uma história autoritária?

Miguel Reale é uma figura importante do pensamento social brasileiro. Sua contribuição se deve por ter mudado os parâmetros de análise-investigação-formação da norma jurídica, eixo principal e maior da jurisprudência. Infelizmente o nome de Reale estar ligado ao movimento integralista, surgido em 1932, sob a direção de Plínio Salgado, chefe do movimento. Há uma farta literatura, datada da década de 1970, trazendo

² Aspeamos e colocamos em itálico algumas utilizadas por Miguel Reale, e assim facilitar nossas análises acerca dos problemas colocados. Acreditamos que dessa forma nossas análises fiquem clara e o entendimento do leitor se torna mais fácil.

análises sobre as condições de um fascismo à brasileira (TRINDADE, 1976), reportando as condições históricas do país na adequação de um regime de Estado Forte³. Assim, Reale é um militante fascista, mais um dentre os outros seguidores de um Estado Forte, com uma fala diferente da de Plínio Salgado e Gustavo Barroso, pois ser Chefe de Doutrina lhe coube a preocupação em conhecer as teorias do direito e do estado, visando conhecer o fenômeno do Poder.

De cultura enciclopédica, tributária que era do classicismo, que passava pela poesia e pelas correntes teóricas de sociologia, antropologia, política, etc, é frutífero entender a visão culturalista empreendida por Reale, para que assim seja possível compreendermos sua postura como teórico importante da AIB, como também, da cultura brasileira e da área do Direito. Extremo conhecedor das teorias filosóficas, que remontam a *Política* de Aristóteles, passando por seus leitores medievais, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, chegando ao ponto onde a esfera intelectual iria sofrer uma abrupta ruptura, Reale, como todo grande intelectual, sofre a influência de Hegel, Kant, e de seus herdeiros, como Lask, Radbruch, Windelband, Scheler, Rickert. Como desdobramento da Teoria dos Valores, Reale será levado ao Culturalismo, acreditando na factualidade, na experiência, na concretização ou inter-relação das particularidades do Direito na experiência, na vida enquanto tal. Outra corrente muito significativa no pensamento de Reale é a Fenomenologia, o que parece ser algo contraditória, mas esse se dá devido a crítica que Reale faz a partição entre sujeito e objeto, tema central da filosofia kantiana. Para o jurista, embora na construção do conhecimento seja de vital importância conhecer as condições de possibilidade deste, Reale vai mais longe, afirma que era preciso investigar as próprias condições do Eu, enveredando por uma visão extremamente complexa, fundamento de seu Culturalismo, onde a *axiologia* e o *personalismo histórico* seria de fundamental importância. Trazemos uma fala de Paim, que tão bem descreve o pensamento de Reale

A meditação filosófica do prof. Miguel Reale iniciou-se privilegiando a política, para depois abranger o direito e, sucessivamente, as diversas esferas da criação humana. Paulatinamente explícita o seu propósito maior: compreender o homem em sua integralidade. Mas a cada aspecto novo que toma do real, encara-o em seu sentido problemático. Desinteressa-se completamente de elaborar um sistema, desde que isto o levaria a impor limites artificiais à sua investigação, que deseja manter aberta e atenta a todas as possibilidades. É óbvio que uma pesquisa de tal amplitude, desenvolvida no curso de aproximadamente seis décadas, não poderia efetivar-se sem pressupostos. O principal deles consiste em procurar manter-se fiel ao ensinamento kantiano de não ultrapassar os marcos da experiência humana. Ainda assim, tomou essa diretriz do mestre de Koenigsberg não no sentido dogmático mas buscando

³ Para uma breve análise sob o panorama em que surgiu a AIB, consultar COSTA FILHO, C. J. DA. Integralismo ‘racial’: a figura do judeu no projeto nacional brasileiro de Gustavo Barroso. Revista Espacialidades, v. 16, n. 01, p. 126-154, 17 abr. 2020.

adequá-las às circunstâncias contemporâneas, como teremos ocasião de demonstrar nesta exposição (PAIM, 1999, p. 59)

Nesse texto vamos explorar a área onde Reale se mostrava extremo conhecedor, que era no que diz respeito às Teorias científicas. Veremos que sua Teoria histórica abrange ou estar situada numa completude que engloba até particularidades literalmente irracionais, formulando, e, assim, marcando sua concepção histórica. Empreendendo uma investigação científica, Reale nos chama atenção para o equilíbrio das coisas, para um movimento que busca a harmonia. Impactos nesse movimento, tensão ou áreas cinzentas não significam que a História deva ser preterida às outras áreas, pertinentes às ciências naturais. O que acontece é que o modo de se olhar uma ciência do *dever ser* é diferente de uma ciência do ser. A primeira grande questão que podemos apontar é essa: as ciências do ser são, como a Física e a Biologia, conquanto não encontram elementos que alterem seus resultados são sempre os mesmos; já as ciências do *dever ser*, apesar de serem analisadas cientificamente, não necessariamente se explicam por leis universais, porque a história é contraditória, exige o estudo do particular e do geral simultaneamente, do individual e do coletivo, sendo um movimento nem sempre harmônico. Conforme Reale, o que existe é um equilíbrio provisório, pois a história é contraditória como o homem. Aqui Reale incursiona uma empreitada filosófica, nos chamando atenção para a religião, pois somente essa cuida do destino dos povos.

Em *Considerações sobre a História* (1936), vemos um intelectual rechaçando o cânone científico, escutando o interior do homem, sua finitude e suas angústias, fazedor da ciência histórica. Realizando uma verdadeira anatomia da ciência histórica, passando pelas ‘ciências auxiliares’ da Filosofia, Sociologia, Economia, Geografia, etc, Reale considera a História como um movimento que busca a harmonia, porque nem sempre consegue a ‘regularidade única’. A harmonia é o bem maior da História que ao longo do tempo, diante das ‘curvas dos acontecimentos’ revelam, composta pelos ideais de unidade, justiça, paz e ordem. É sob a movimentação que a História se espreita, buscando a harmonia, num caminho incerto e incapaz de ser apreendido em sua totalidade, pois “o racional e o irracional do homem explicam o racional e o irracional da história”. É extremamente interessante a concepção histórica de Reale, considerando o irracional da história, trazendo os elementos espírito e a própria condição da existência humana. Mas, ainda que pulse a alma interior do homem, a História não se faz sem leis, sem ligações dos fatos, sem continuidade ou causas que fazem desses ‘fatos históricos’. Diferente das ciências naturais, a História é a soma de dois mundos, o *do ser* e do *dever ser*. O mundo do ser é o mundo natural, com suas *causas eficientes*, sem variabilidade, gerando os mesmos resultados, ao passo que a História é o mundo do *dever ser*, ou seja, ciência que se faz, que sofre contingências, que depende de cada povo, da interação de outros campos ou áreas do conhecimento.

A ideia é o espírito, sem este a história não pode ser pensada, é o eu, é o que faz perguntar sobre o porquê das coisas (porque se deu/deram os fatos, quem era este ou aquele homem), diante do fato bruto, como apregoa Reale. É digno de atenção, como já mencionamos, a valorização que Reale atribui a interioridade humana, pois o que é a História senão uma ‘ciência’ que procura entender o problema do destino humano com suas múltiplas e angustiosas interrogações? O Eu, o sujeito histórico, com seu espírito (suas ideias) se espreita com ‘fatos brutos’, com o espírito de uma época, com o determinismo do mundo que os cerca condicionando sua forma de pensar, do *mundo do ser* e do *dever ser*, juntamente com a unidade substancial da Filosofia e da Sociologia. A razão pode explicar a ciência, mas não a vida interior do homem, com suas paixões e suas angústias, que segundo Reale denota as angústias do homem apreendido pela história sempre com sua vida imperfeita, angustiada e finita. Parece ouvirmos as leituras existenciais de Nietzsche, Schopenhauer ou Heidegger, apontando a finitude e a frustração deste guiado pela ciência, que no mundo se afastou de si mesmo, porque não apaziguou seu sofrimento, uma vez não ter dado conta da alma humana.

Em Reale a história ganha um caráter profundo, íntimo, ligado que é ao *coeficiente pessoal* num vasto terreno de ‘ideias forças’, exigindo a escolha de qual Teoria guia melhor o homem, no longo movimento onde o objetivo maior é a harmonia, por isso “o sentido profundo de harmonia, que todos nós almejamos alcançar no mundo agitado das ideias-força, parece só poder constituir nosso tesouro de instantes a instantes, como se uma força estranha nos fizesse oscilar, na angústia perene de Tântalo, de um ponto a outro ponto extremo”. (REALE, 1983, p. 25)

A história tem que ser integral (a verdade integral e totalitária), do mundo, não se desvinculando da religião, pois o homem coloca nessa sua potencialidade de sujeito histórico. Quando este longe de suas paixões, na calmaria da vida ‘relaxa seus músculos’, toma conhecimento da harmonia, que vez por outra lhe chega, num movimento constante, está aberta o caminho histórico. A história jamais prescinde da alma humana, das sensações, pois o irracional explica o racional na história. A História lida com o homem, um ser finito, esta não capta este em sua totalidade, daí a “angústia perene do Tântalo” (Ibidem, p. 25). Essa concepção que considera a subjetividade humana, algo que pode parecer ambíguo para um autor conhecedor de diversas Teorias científicas, que iam de Aristóteles a Popper, de Kant a Bergson, premido por sua própria antítese, mostra o ceticismo, o vazo psicológico e espiritual do homem, a visão integral de Reale. Autor que concebe cada ramo do conhecimento imerso no universo maior das ciências – Reale é herdeiro de sistemas filosóficos como os de Kant e Hegel -, divide cada área, uma delas a Filosofia da História, para analisar o caráter científico desta, cabendo-nos entender o universo teórico assimilado por Reale, “o fato é que quanto

mais agimos mais sentimos a saudade desse bem eterno. Os nossos ideais de unidade, de igualdade, de justiça, de paz, de ordem, etc., são modalidades de um único ideal de harmonia, reflexo puro de nossa musicalidade interior, expressão do divino no humano” (Ibidem, p. 25)

As explicações movimentam-se na destreza erudita de Reale, algo inerente à especulação humana que cria a pluralidade das atividades intelectuais, e a História é uma delas. A visão histórica de Reale deve-se ao esquematismo das áreas do conhecimento, algo natural de um intelectual que se debruçou sobre as diversas áreas das ciências sociais, tendo que esboçar os paradigmas da ciência histórica.

A ciência histórica

Como todo grande intelectual, Reale começava por dividir as ciências em ciências do *espírito* e da *natureza*, rechaçando toda e qualquer análise que explicasse o homem à luz do rigor científico como nos moldes das ciências naturais, da visão naturalista. Para o jurista, a história era movimentação e harmonia, embora algumas *regiões cinzentas* fossem uma realidade, mas não se pense que o autor desconsidera a contribuição das ciências naturais que foram importantes nos estudos sociais. O que Reale combate é a visão parcial, a visão das categorias científicas explicando o universo das ciências humanas, por acreditar que o fundamento dessas transcendiam as análises naturais. Na verdade, o método aplicado as ciências sociais é outro, que ainda dada a existência de leis universais, essas se amoldam na particularidade de cada sociedade, de cada cultura. Trata-se de uma totalidade, escreve Reale que o homem é um sujeito complexo, finito e angustiado, porque nunca a explicaremos em sua completude. O homem é um ser finito e angustiado, mas mesmo assim, Reale prima por uma história total, “a história foi escrita da mesma forma fragmentada como se estudou o homem; através de múltiplas facetas isoladas, arrancadas arbitrariamente do homem integral, do homem que é um valor complexo individualizado” (REALE, 1983, 27). Não aceitando jamais a interpretação historicista, embora não desconsidere tal vertente, nem a imutabilidade da história no tempo, Reale conhecia o Positivismo, as interpretações kantianas e hegelianas, considerava até a irracionalidade na história, não no sentido de que à história não era dada nenhuma fórmula de análise, mas sim, de que nenhuma interpretação baseada em leis explicava a complexidade humana. Há sempre algo que transcende o homem, existem fatos ou acontecimentos que não se explicam, somado ao fato de que para Reale, tomado das ciências naturais, nem todos os acontecimentos históricos alcançam os mesmos objetivos que buscam, como fora o caso de Martin Lutero. Tendo sido analisada como uma ciência do ser e não do *dever ser*, “o

que é a história senão o estudo dos fatos fundamentais da humanidade dos atos desenrolados no tempo e no espaço a fim de realizar aquilo que deve ser” (Ibidem, p. 28).

Na ampla visão de Reale, a História tem preocupação diferente da Filosofia, que é pensar o espírito do tempo, a esfera espiritual que viveram os homens; a Sociologia, que com suas leis investiga a sociedade contribuindo para que a História identifique a conexão dos fatos, para daí processar sua investigação, pois a História é a ciência dos fatos singulares no tempo e no espaço. Mas, a História vai além de identificar a história de uma época, é necessário inseri-la num todo, relevando fatores *objetivos* e *subjetivos*. Sempre olhando para o Eu e a liberdade, Reale combate a estreiteza das visões unilaterais, parciais, influenciadas pelo raciocínio positivista, preocupadas apenas como o *mundo do ser*, e não *do dever ser*. Esta é grande tônica da concepção histórico-política de Reale, cabendo-nos uma análise pormenorizada.

A história é formada pelo subjetivo (o eu e suas ideias) e pelo objetivo (o mundo material), que interagindo com aquele jamais lida com um fato bruto, este recebe as impressões humanas, caso contrário, assegura Reale, a história seguiria a lógica de uma ciência natural, não passando de uma ‘filosofia moral’. Com minúcia, Reale vai desenhando o movimento maior das coisas, de sua ‘historiografia integral’, sempre trazendo o homem em sua forma de agir e pensar no carro da história, buscando sempre a harmonia, que alcança a plenitude em Deus, que é a perfeita liberdade. Parece estarmos lendo Hegel, a caminho da realização do espírito (a história como espírito objetivo), filósofo criticado devido seu idealismo, que conforme Reale reduziu a História a uma ‘fenomenologia do espírito’, alusão de Reale a uma das partes da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*.

Considerando a finitude humana, suas inquietações e angústias, Reale rumo suas análises na construção de sua concepção histórica, apontando os fundamentos ou os elementos formadores desta, no caso, as condições objetivas, “se deixássemos de estudar as condições objetivas de lugar e de tempo, as forças individuais e sociais, as instituições, os usos, os fatores étnicos, geográficos, etc., - então a história perderia a sua característica fundamental e específica de estudo de fatos sociais particulares e concretos para se confundir com a filosofia moral” (REALE, 1983, p. 29). A concepção de Reale é de integração dos processos, da soma dos ângulos (econômico, filosófico, sociológico, etc), por isso seu esquematismo, uma verdadeira anatomia da construção do conhecimento histórico.

As ideias não se sustentam sem os fatos, pensar e agir são elementos que estão interligados, uma espécie de antítese onde o resultado não elimina as partes. Não é contraditória a postura histórica de Reale, trata-se de um autor que se imbricou nas particularidades subjetivas por ter conhecimento com inúmeras Teorias do conhecimento, bastando citar apenas a influência de Kant. Veja por exemplo, que em

Considerações Gerais sobre a História desfilam clássicos como Wundt, Levy Bruhl, Weber, Rickert, Windelband, Simmel, Bouglé, Croce, Tilgher, Gentile, Bergson, Langlois e Seignobos, Husserl, destacados intelectuais no campo da História, Sociologia e Filosofia. Afirmava Reale que as visões eram sempre unilaterais, sempre se tomava a parte pelo todo, era preciso uma história integral, em combate ao positivismo, “nada me parece mais absurdo que a história objetiva e definida. A história dos positivistas não é senão uma redução da história à história natural” (Ibidem, p. 26)

Contrapondo-se a Marx e a Engels, por tecerem suas análises a partir da economia, a Ratzel que perscrutava a importância dos deslocamentos humanos, a Gobineau e Demoulin fundados na “história como sequência de mitos”, a Durkheim por estudar os “problemas do homem e da sociedade como se fossem coisas, ou seja, na funcionalidade objetiva das causas eficientes”, a Comte e a Weber, em sua ótica, homens de visões partidas e sintéticas, assegurava Reale, “não sacrifiquemos a complexidade do espírito humano pelo desejo pequeno de transformar a história em quadros sintéticos, quantificando e delimitando o progresso, como fazem Augusto Comte e Weber” (REALE, 1983, 31)

Compreendendo o pensamento de Spengler para quem as civilizações caminham sempre para o declínio, entendendo-se que estas seguem sempre o mesmo concerto das sociedades civilizadas, Reale discordava do relativista alemão porque a considerar seu pensamento nada existia de comum entre povos (mas, existia a ‘essência dos povos’ alimentando sua Teoria), ressaltava que o parâmetro de análise de Spengler era uma ‘divisão explicativa’. Apesar das diferenças sociais das civilizações, existiam fatos comuns (singulares), imerso no espírito de uma época, que interagiam com os problemas do universo, da vida e da divindade.

Esmiuchando essa lógica, incorremos as teias por demais teórica de um intelectual que concebia a história coberta de conflitos e limitações, porque a história não capta o homem em sua totalidade, por isso suas limitações, “se a história fosse obra imediata e exclusiva de Deus que é a perfeita liberdade, ou se resultasse do determinismo cego da matéria, não haveria constrição. Nas contradições históricas está a liberdade do homem. Elas se verificam nos claros que Deus deixou à liberdade humana” (Ibidem, p. 36). Reale buscava trazer a condição de possibilidade da história, que eram os fatos. Há pensar como Spengler estes fatos seriam sempre os mesmos em todas as sociedades, inviabilizando a análise histórica peculiar de cada sociedade. Uma das conclusões de Reale sobre os fatos históricos era que estes eram concebidos a partir do olhar do observador, que a luz do seu tempo lançava problemas diferentes das gerações anteriores ou futuras.

Enfrentando as singularidades de sua época o homem interferia com sua ideia ao mesmo tempo que por ela era influenciado, equacionando o problema da história e da ciência, porque não dizer, de uma história científica. Se os ideias da geração futura não se transformaram em fatos, estes passavam a ser ideais da geração seguinte, numa espécie de ‘roleta do tempo’, no movimento que apesar de desarmônico, sem regularidade, feitos de equilíbrios provisórios, continuava a ser a história como professora da vida (*magistra vitae*), “apesar de tudo a história ainda continua a ser para muitos espíritos a mestra da vida, e a boa orientação nos quadros gerais da história universal é o pressuposto fundamental para uma boa orientação na história pátria” (Ibidem, p. 38)

Com diversas sociedades (leia-se civilizações), alegava Reale que existia algo de essencial, um fundamento ou substrato, “um estado de espírito fundamental apresentando uma semelhança nas maneiras de ser, de apreciar, de agir, de reagir, de desejar, de querer, etc” (Ibidem, p. 29). Com essa posição Reale chamava atenção para a importância da finitude humana, apelando para a religião,

a angústia eterna do coração humano em procura de uma explicação suprema para a vida, o sentimento de que nós não somos tudo, a consciência de que somos mais que o caniço frágil que se dobra ao vento, a religião não como mero fato social ou como instituição, mas como força espiritual, a religião não penetra no âmago da História? O problema do destino humano é religioso antes de ser filosófico. A história seria simples narração de fatos banais se dentro dela não palpitasse o eterno problema do homem e de seu destino (REALE, 1983, p. 31)

Afirmando que o problema do destino humano é muito mais religioso que filosófico, Reale quer nos dizer que a História não capta a totalidade das coisas, por isso seus desequilíbrios e suas contradições, “olhando do ponto de vista humano, não vejo na história uma harmonia integral; não encontro regularidade única, mas sim equilíbrios provisórios que se formam e desaparecem para mais tarde se recomponem os fatos em novo equilíbrio, em uma contínua mudança e em uma permanente recomposição de equilíbrio. A história, repito, é contraditória como o homem” (Ibidem, 1983, p. 37). Como se não bastasse a valorização pelo homem em sua complexidade, combatendo a estreiteza dos quadros sintéticos de todos aqueles que se prendiam-se a visão naturalista, materialista ou idealista, fugindo da complexidade da História integral pensada por Reale, a História trazia o tom artístico, embebecida do que era de mais belo na atividade do espírito, no caso, a liberdade da criação, que alcançava seu ponto máximo em Deus, no belo. A História dizia Reale tinha sido a *do ser*, precisa ser a *do dever ser*, apontando as ‘causas finais’ para só então seguir seu processo complexo em busca do equilíbrio e da harmonia, apontando os princípios concernentes a esta. Este *dever ser* transcendia o material, as contingências históricas, não basta a factualidade, pois uma obra

histórica é também uma “expressão artística, coeficiente de intuição artística que preenche o vazio que há entre fatos particulares” (Ibidem, p. 30)

Mas, Reale não despreza os fatos objetivos (as ciências da natureza), que sofre a ação humana, um processo dialético, não estanque, uma relação do particular (o homem) com o universal (as leis gerais de sua produção, o caráter geral e sintético). Recorria a Bouglé com a seguinte afirmação: “analisando as explicações históricas vemos que elas sempre implicam, mesmo quando não a formulam, a crença na existência de uma relação constante, e que a narração dos fatos, notas isoladas, não adquirem sentido e unidade senão graças à suposição de certo número de ideias gerais” (Ibidem, p. 33). Concluía com o escritor citado: “não se apreende uma obra histórica somente para procurar fatos; e estas relações não podem ser obtidas sem se recorrer a algum conhecimento psicológico, de um caráter geral e sintético. A afirmação de qualquer relação causal implica o sentimento ou o conhecimento de uma ou de mais leis naturais” (Ibidem, p. 33). Contrário à visão de história do neokantiano Rickert, filósofo preocupado com os problemas da ciência histórica, para quem a História não tinha alicerce científico pela impossibilidade de ser tratada como ciência, dizia que “dessa maneira ele destrói a própria possibilidade da história, pois a conclusão lógica seria o isolamento dos fatos, que de acordo com Croce tentando fugir ao intelectualismo só contribuiu para este, causando um recalque intelectual” (REALE, 1983, p. 33)

Aqui surge o niilismo de Reale, digamos de outro modo, o ceticismo de um conhecedor de diversas teorias que não acreditava na racionalidade delas, na apreensão plena do homem - e a história serviria para contribuir nessa apreensão -, do conhecimento a partir das visões materialistas ou idealistas. Todas as interpretações de mundo eram unilaterais, ofereciam uma visão parcial, somente a partir de um método histórico integral seria possível a liberdade do angustiado homem na terra, “a história é o homem, e o homem é o finito angustiado de infinito, o imperfeito, o imperfeito procurando erguer-se até ao perfeito, o *uno* e o *múltiplice*” (Ibidem, p. 35). As interpretações de Weber e suas divisões sociais, Comte com seu espelho de modelar o homem de um fisiologismo social, Marx e Engels como suas leituras reduzidas a economia, Gobineau, Lapouge e Demolins, foram teóricos de uma superestrutura, ou melhor, teceram suas considerações de forma determinista, uma história escrita de forma isolada e fragmentada. Nenhum elemento, seja ele a raça, a economia, a geografia, as civilizações, sugere uma história integral, que era em sua ótica a história a ser narrada, “o erro consistiria em tomar a parte pelo todo, transformando as conclusões obtidas em fundamento do mundo do dever ser” (Ibidem, p. 27). Curioso é que pode parecer que haja por parte de Reale um desprezo pelas teorias científicas, na verdade é que para o mesmo o método das ciências

naturais (*do ser*) só contribuem para a ciência histórica quando somados as ciências da liberdade ou do espírito (*do dever ser*), formando e caracterizando uma *visão integral*,

Ora, na história necessário é aplicar um processo integral. Em verdade que é a história senão o estudo dos fatos fundamentais da humanidade, dos atos desenrolados no tempo e no espaço a fim de realizar aquilo que deve ser? E para realizar o que deve ser, não atua o homem no que é, não se contrapõe ao que existe? Não se afirma contra ou a favor do que é? O homem se serve dos conhecimentos obtidos no determinismo do mundo objetivo para realizar os fins que a sua subjetividade livremente estabelece (Ibidem, p. 28)

Reale valoriza o interior do homem, sempre finito, por combater as visões unilaterais, elaboradas ora sob a visão materialista que epistemologicamente era insustentável por desconsiderar a subjetividade, ora de idealistas que desconsideravam as condições objetivas da história (costumes, leis, sociedade, estado). Com essa visão, Reale traz a soma tanto dos elementos subjetivos (a história é uma ciência do espírito, da alma), como as condições objetivas, aquelas sem as quais a história não é possível, pois o “o homem se serve dos conhecimentos obtidos no determinismo do mundo objetivo para realizar os fins que a sua subjetividade livremente estabelece” (Ibidem, p. 28)

As ciências humanas, com seus métodos de inferência logravam sempre os mesmos resultados, desconsiderou-se a ‘psicologia individual’ juntamente com a ‘psicologia coletiva’ e a ‘consciência nacional’, “todos fatores que por si sós não explicam a história, mas sem os quais a história não se explica” (REALE, 1983, 31). A história era para Reale a soma, integração, não era a simples justaposição de uma vertente de análise com outra, pois “a verdade está na integração das observações particulares da realidade concreta” (Ibidem, p. 31). Para sanar a complexidade do conhecimento histórico, Reale defendia a integridade ou a complexidade do conhecimento histórico, nunca perdendo de vista as particularidades do sujeito,

façamos a história dos homens na inteira complexidade de seus fatores múltiplos, refletindo ideias e sentimentos, tendências e vontades, considerando a atuação conjugada de todos os motivos, religiosos, éticos, éticos, econômicos, etc), criador da história, de um fato que jamais é totalmente bruto, criando fontes históricas, com questionamentos do tipo porque se deu tal acontecimento, que buscavam seus líderes, por isso é que “a história, por conseguinte, envolve um estudo dos ideais formulados pelo homem e das vontades que os quiserem efetivar” (Ibidem, p. 29)

Essa passagem lembra uma inquietação de Marc Bloch em sua *Apologia da História* (2002), quando este chama atenção quando nos diz que onde fareja carne humana lá estar a história, querendo dizer que é o

sujeito que constrói a história, este ver um objeto que logo pode se transformar em importante fonte histórica.

A liberdade para Reale é fundamental, liberdade esta que participa do fazer da História, que tem por fim o *dever ser*. Construindo uma ciência histórica por demais esquemática, Reale erige cinco pontos de sua Teoria histórica, sem esquecer as contradições dessa, fruto das limitações de uma ciência que não apreende o homem em sua totalidade, “com efeito, a contradição só existe onde há liberdade, interferência transformadora ou criadora da ideia. Porque somos livres e imperfeitos é que a história apresenta contradições. Se a história fosse obra imediata e exclusiva de Deus que é a perfeita liberdade, ou se resultasse do determinismo cego da matéria, não haveria contradição. Nas contradições históricas está a liberdade do homem. Elas se verificam nos claros que Deus deixou à liberdade humana...” (Ibidem, p. 36)

Ao historiador cabia entender o papel da filosofia, anunciadora do espírito da época, área preocupada com a “linha geral de desenvolvimento”; à sociologia caberia fixar as leis condicionadoras (a fundamentação ou os porquês do surgimento deste fato histórico e não daquele); à filosofia da história cabia pressupor o conhecimento das leis sociológicas, econômicas, antropológicas, antropogeográficas, jurídicas etc. Os pilares da ciência histórica conforme Reale conforme mencionamos eram

- 1º.) a interferência da ideia, a arbitrariedade decorrente de nosso livre poder de querer e de agir
- 2º.) o determinismo do mundo objetivo condicionando a nossa liberdade
- 3º.) o mundo do ser e as causas eficientes
- 4º.) o mundo do dever ser e as causas finais
- 5º.) a unidade substancial filosófica e sociológica na multiplicidade dos fatos particulares (REALE, 1983, p. 31-32)

Com todo esse esquematismo não se pense que Reale acreditava que a história explicava o mundo, pois nem tudo do passado sofria continuidade, a história não tornava inteligível todo o passado devido as *regiões cinzentas*, os ideais de um povo passado que não foram alcançados seriam os anseios da geração seguinte, quando de novas necessidades de novos tempos. Diante de suas limitações, contradições e impotência para apreender o homem, dizia Reale que a História continuava sendo a mestra da vida, com uma singularidade, a de uma história integral, que capta a complexidade dos processos

Penso que as considerações feitas bastam para esclarecer o que denomino concepção integral da história, cujo mérito consiste em possuir um método totalitário que procura sempre o complexo das causas, a ação dos múltiplos fatores, uns relativamente a outros; em reconhecer que não é possível escrever a história julgando os acontecimentos de um ciclo

qualquer sem dar atenção aos ideais nele atuantes; em não admitir a possibilidade de traçar leis simples fixando o ritmo ou as frases do progresso; em atribuir um mero valor explicativo às leis referentes a ciclos ou as fases, usando dentro desta ressalva expressões como “movimento unidirecional, assintótico, irreversível” etc, ou então “ periodicidade de fases, *corsi* e *ricorsi* e outros semelhantes”; em confessar que o imprevisível é também uma constante da história; em dizer que o desejo incoercível de absoluto explica o progresso ininterrupto, o qual porém, não se processa regular e mecanicamente; em verificar que na história há mudança, há imprevisível, há revoluções; que através das mutações se descobre a permanência dos valores absolutos do espírito e da ordem moral que não podem ser reduzidos ao processo histórico; em admitir a existência de uma pluralidade de civilizações com um método, a fim de pôr em realce certas características históricas predominantes e fundamentais; em estudar ao mesmo tempo ação dos indivíduos, dos grupos e das sociedades como agentes da história; em reconhecer no evoluir dos acontecimentos o coeficiente representado pela liberdade humana; em explicar os fatos segundo as leis causais das ciências naturais e as leis finais da ética; em não descuidar do estudo das condições objetivas do meio ambiente e em não procurar fora da história explicações que a própria história possa dar (Ibidem, p. 34-35)

Diante dessa visão, parece que Reale é contraditório em alguns pontos, como na explicação dos fatos a partir do método das ciências naturais, contrariando renomados epistemólogos. Reconhecer a liberdade humana nas teias do conhecimento não era algo simples na construção da ciência histórica, visto que a História tratava dos fatos singulares de um povo, feita por ideias singulares de cada época, que no caminho do progresso não existia fases ou ciclos, mas sim imprevisíveis, por isso o progresso ininterrupto, dada uma história não regular e mecânica. Tratava-se de um processo complexo e minucioso, porque trazia a participação do ‘coeficiente humano’, preso aos valores absolutos do espírito e da ordem moral, somado as condições objetivas do meio ambiente. Diante de tudo isso, que não buscasse fora da história as explicações cabíveis a esta. Assim marchava a história, sempre em movimento, coberta de instabilidade para o ideal maior da harmonia, o ‘desejo incoercível do absoluto’, a imagem e semelhança do belo, como a verdadeira divindade.

Referências

Fontes e Bibliografia

BLOCH, Marc. *Apologia à História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COSTA FILHO, Cícero João da. *Integralismo e Teoria Política*: Miguel Reale e sua análise sobre o Estado, Poder, Direito e Sociedade (1931-1960). Relatório de Pós-doutorado. São Paulo: FFLCH, 2021.

____Integralismo ‘racial’: a figura do judeu no projeto nacional brasileiro de Gustavo Barroso. Revista Espacialidades, v. 16, n. 01, p. 126-154, 17 abr. 2020.

____Miguel Reale: integralismo, teoria do estado, história, direito e filosofia. In: Dayse Marinho Martins; Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus. (Org). *História e historiografia: novos problemas, novas abordagens e novos objetos*. 1º. Ed. Rio de Janeiro: Libroe, 2021, V. 1, pp. 195-240

PAIM, Antônio. A Obra Filosófica de Miguel Reale. In: *Miguel Reale: bibliografia e estudos críticos*. Salvador: Centro de documentação do Pensamento Brasileiro, 1999.

REALE, Miguel. *Obras Filosóficas*. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

TRINDADE, Héglio. *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*. São Paulo: Difel, 1979.

Recebido em 22 de fevereiro de 2023 aceito para publicação em 29 de março de 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

O Iluminismo e a modernidade jurídica

The Enlightenment and Modern Law

Gustavo Santos Diniz¹

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo conhecer os fundamentos basilares do Estado de Direito que se levantaram como resultado dos processos revolucionários de fins do século XVIII, procurando analisar os seus significados históricos e investigar os protagonistas da sua inserção, verificando, nesse sentido, a atuação dos “homens das letras” na gestação de uma nova ordem jurídica. Para tanto, utilizou-se, como fonte primária, as cartas de direito francesa (1789) e americana (1791), bem como alguns textos iluministas, analisados com abordagem contextualista. A justificativa deste esforço, portanto, é a compreensão mais profunda do nosso universo normativo e dos conceitos políticos e jurídicos que ainda hoje fazem parte dos debates públicos. Nessa esteira, entende-se que os resultados desta pesquisa fornecem um quadro geral dos significados de conceitos como liberdade, igualdade, direitos fundamentais, entre outros, e nos permitem concluir que houve uma profícua contribuição do iluminismo para a confecção do Estado contemporâneo.

Palavras-chave: Estado de Direito; Igualdade; Iluminismo; Liberdade; Revolução.

Abstract: This research aims to know the basic foundations of the Rule of Law that arose as a result of the revolutionary processes of the end of the 18th century, seeking to analyze their historical meanings and investigate the protagonists of their insertion, verifying, in this sense, the performance of the “men of letters” in the creation of a new legal order. For that, French (1789) and American (1791) letters of law were used as a primary source, as well as some Enlightenment texts, analyzed with a contextualist approach. The justification for this effort, therefore, is a deeper understanding of our normative universe and of the political and legal concepts that are still part of public debates today. In this wake, it is understood that the results of this research provide a general picture of the meanings of concepts such as freedom, equality, fundamental rights, among others, and allow us to conclude that there was a fruitful contribution of the Enlightenment to the making of the contemporary State.

Keywords: Enlightenment; Equality; Freedom; Revolution; Rule of Law.

Atualmente, em grande parte dos países ocidentais, vivemos sob o “guarda-chuva” de conceitos como “Liberdade”, “Igualdade”, “Direitos humanos/fundamentais”, “Estado de direito”, entre outros. Diz-se “guarda-chuva” porque essas concepções não só pairam sobre nossas cabeças como ideias essenciais ao convívio humano, mas também porque representam uma espécie de proteção a uma “chuva” de eventuais poderes autoritários e despóticos que podem aparecer em nossa sociedade. Sem dúvidas, tais concepções

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (2022); Graduado em Direito pelo Centro Universitário Filadélfia (2022); Pós-graduando em Filosofia e Teoria do Direito pela PUC (2023); Advogado (OAB/PR 118.852) e Professor na Faculdade Dom Bosco (Cornélio Procopio/PR). Trabalho de pesquisa realizado em 2022 com apoio da Fundação Araucária.

marcam o nosso arranjo atual de Estado, fazendo parte de nossas discussões políticas, jurídicas e sociais, sendo reivindicadas pelos diversos espectros políticos para a defesa de suas demandas – embora existam grupos diversos que visam derrubar essas concepções. Assim, as correntes discussões do presente geram no estudioso da História algumas indagações: (a) de onde vêm e como se construíram as noções que formaram nosso Estado de Direito? (b) qual o significado histórico dessas concepções no momento de sua elaboração? Este trabalho, como síntese de uma pesquisa bibliográfica e documental, se propõe a apresentar respostas a tais questionamentos.

Objetiva-se, nesse sentido, fazer uma análise da relação entre a filosofia iluminista e as duas grandes cartas jurídicas e políticas reconhecidas como as fundadoras do Estado moderno e contemporâneo: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França (1789), e Declaração dos Direitos, dos Estados Unidos da América (1791)² – ambas frutos dos movimentos revolucionários do século XVIII. Para tanto, utilizar-se-á a perspectiva metodológica contextualista do historiador de Cambridge, Quentin Skinner³. Assim, buscar-se-á ler os textos do século XVIII como fontes históricas, isto é, apreendendo seu significado específico na conjuntura de sua elaboração, se atentando ao que aqueles sujeitos históricos procuravam *fazer* na realidade em que estavam inseridos. Por meio dessa abordagem, espera-se demonstrar como se forjaram os principais elementos do universo normativo contemporâneo e o motivo de sua implementação.

Desse modo, a justificativa desta pesquisa se evidencia no seu empenho em ajudar na compreensão da afirmação histórica desses conceitos e valores que constituem os pilares da nossa organização política, jurídica e social, acrescentando uma discussão pertinente às disciplinas de História, Direito e Filosofia.

A crítica ao Velho Mundo

As concepções políticas e jurídicas que hoje nos cercam foram discutidas e implementadas no século XVIII, sobretudo. Sua elaboração se deu, como se pretende demonstrar, em razão de um movimento que queria destruir os pilares do que consideravam um velho mundo: a sociedade do Antigo Regime.

A Europa viu nascer, durante os séculos XV a XVIII, uma sociedade marcada pela diferença formal entre pessoas e ordens sociais, pela sacralização dos reis e da política, pela concentração de poder por parte dos monarcas e pelos privilégios concedidos ao alto clero e à aristocracia. E esta ordem, que há longos anos

² Os documentos podem ser acessados na biblioteca virtual de Direitos Humanos da USP: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/D>

³ As obras de referência serão: *As Fundações do Pensamento Político Moderno* (1996) e *Liberdade antes do Liberalismo* (1999).
Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

se instalava e se afirmava, passou a sofrer severas críticas. Um novo jeito de se pensar viria afrontar as bases desse velho mundo:

Durante o final da Idade Média e o começo da Idade Moderna, até cerca de 1650, a civilização ocidental baseava-se em um núcleo compartilhado de fé, tradição e autoridade. Em contraste, depois de 1650, absolutamente tudo, não importava quanto era fundamental ou quão profundo estava enraizado, foi questionado sob a luz da razão filosófica, e os conceitos eram quase sempre desafiados ou substituídos por outros diferentes gerados pela Nova Filosofia [...] (ISRAEL, 2009, p. 31).

Sem dúvidas, esta Nova Filosofia era gestada nos círculos letrados da Europa, com grupos intelectuais que vieram a ser conhecidos, dentre outras maneiras, como um movimento intelectual e político: o Iluminismo. A figura do filósofo, portanto, é notória nesse contexto de projeção de uma nova causa:

O *philosophe* era um novo tipo social, que hoje conhecemos como o intelectual. Ele pretendia colocar suas ideias em uso, persuadir, propagar e transformar o mundo ao redor. É certo que pensadores anteriores também haviam nutrido a esperança de mudar o mundo ao redor. Os radicais religiosos e os humanistas do século XVI eram devotados a causas. Mas os *philosophes* representaram uma nova força na história, homens de letras agindo em conjunto e com autonomia considerável para impor um programa. Eles desenvolveram uma identidade coletiva, forjada pelo compromisso comum em face dos riscos comuns (DARNTON, 2005, p. 19).

A poderosa crítica feita por eles não só se limitava a expor as contradições do Antigo Regime, mas procurava fornecer novos alicerces e princípios sobre os quais deveria se assentar a nova sociedade. Como sugere a abordagem contextualista⁴, os escritos filosóficos não seriam meras abstrações sistematizadas, mas uma maneira de agir sobre uma realidade histórica concreta. Não bastava, então, se opor às intolerâncias, que geravam guerras de religião; às arbitrariedades e despotismo dos reis, que desrespeitavam e invadiam a vida dos súditos; à impossibilidade de participação política, que retirava de todos a possibilidade de decidir o próprio destino; era necessário propor formas de se superar essas quimeras, entendidas como as trevas, ofertando, obstinadamente, a luz que o conhecimento racionalizado e sistematizado poderia alcançar. Ao

⁴ Explica Skinner (1996, p. 13): O que exatamente o procedimento aqui proposto nos permite identificar nos textos clássicos que não se possa encontrar à sua mera leitura? A resposta, em termos genéricos, penso eu, é que ele nos permite definir o que seus autores estavam *fazendo* quando os escreveram. Podemos começar assim a ver não apenas que argumentos eles apresentavam, mas também as questões que formulavam e tentavam responder, e em que medida aceitavam e endossavam, ou contestavam e repeliavam, ou às vezes até ignoravam (de forma polêmica), as ideias e convenções então predominantes no debate político. Não podemos esperar atingir esse nível de compreensão estudando tão somente os próprios textos.

forjar seus projetos políticos, esses teóricos discordavam sobre muitas coisas, o que significa, na prática, que não se tratava de um grupo homogêneo e uníssono. Contudo, conforme perceberá um quase-contemporâneo:

Por separados que estejam no restante de seu trajeto, todos eles se apegam a este ponto de partida: todos pensam que convém substituir por regras simples e elementares, buscadas na razão e na lei natural, os costumes complicados e tradicionais que regem a sociedade de seu tempo (TOCQUEVILLE, 2016, p. 154).

Assim, é possível perceber que a proposta inicial, comum a quase todos os projetos, era a secularização da ordem político-jurídica e a consagração de noções como “liberdade” e “igualdade”, conceitos verificados na *natureza* e acessíveis a todos por meio da razão. Logo, verificamos nos textos dos ilustrados teóricos a preocupação com tais temas. Baseando-se na natureza, Locke⁵ sustentava que os homens nasceram em “uma condição de igualdade, em que o poder e a jurisdição são recíprocos, ninguém acima de ninguém” (LOCKE, 2014, p. 29). Montesquieu⁶, por sua vez, salienta que o que se entende por virtude política é, justamente, “o amor à pátria, ou seja, o amor à igualdade” (MONTESQUIEU, 2014, p. 43). Mas quem parece melhor sintetizar o entendimento do que significa a igualdade para os homens desse século é Rousseau⁷:

[...] quanto à igualdade, não se deve entender por essa palavra que sejam absolutamente os mesmos graus de poder e de riqueza, mas quanto ao poder, que esteja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que se veja constrangido a vender-se (ROUSSEAU, 1999, p. 127).

Pode-se assim perceber que, no século XVIII, a formulação revolucionária da ideia de “igualdade”, com raríssimas exceções, não abarcava, ainda, o que se entende por igualdade material, referindo-se, quase que exclusivamente, à noção conhecida hoje como igualdade formal; isto é, a igualdade dos homens perante a lei. Esse significado, por si só, representava uma afronta àquele mundo que, desde muito tempo, se erigia sob a perspectiva da distinção, da desigualdade e dos privilégios de alguns. A ideia revolucionária era, então, destruir as ordens, instituindo uma única lei que serviria para todos.

⁵ Filósofo e médico inglês que viveu entre 1632 e 1704 cujo principal texto político foi *Os Dois Tratados sobre o Governo* (1689).

⁶ Autor de célebres obras, em especial *Do Espírito das Leis* (1748), que viveu entre 1689 e 1755, na França.

⁷ Autor de uma das principais obras políticas do século XVIII: *Do Contrato Social* (1762). Jean-Jacques Rousseau era genebrino, mas viveu parte de sua vida na França. Nasceu em 1712 e morreu em 1778.

Já o tema da liberdade, à sua maneira, garantiu pelo menos duas grandes “correntes” de significados durante o período moderno. A mais conhecida é a percepção liberal fundada num entendimento negativo da atuação do Estado. Quem, curiosamente, foi responsável pela sua elaboração foi um grande teórico do Absolutismo, Thomas Hobbes, para quem liberdade pode ser assim definida: “[...] um *homem livre é aquele que, naquelas coisas que graças a sua força e engenho é capaz de fazer, não é impedido de fazer o que tem vontade de fazer*⁸” (HOBBS, 1999, p. 171). Esse conceito de liberdade, portanto, estabelece que liberdade é a ausência de interferências externas. A implicação última de sua assimilação é a de que o Estado deve ser limitado para que não interfira na vida privada dos indivíduos, criando-se assim o que, ainda hoje, é um dos elementos mais basilares do pensamento liberal.

A segunda percepção do que seria liberdade, visualizada nos escritos republicanos, vai um pouco além da proposição clássica do liberalismo, valorizando não só a *não* interferência do Estado na vida das pessoas, como também – e, sobretudo – a completa inexistência de qualquer meio de submissão delas frente a qualquer poder externo. Nesse sentido, na concepção republicana, a própria existência de um monarca representaria, por si só, uma situação de constrangimento à liberdade, visto que a figura real cria um arranjo político marcado pela subordinação dos súditos a uma autoridade dinástica cercada de bajuladores e de uma crescente busca por centralização de poder. Recorrem, então, muitos desses autores, ao argumento de que “nenhuma comunidade vivendo sob um rei pode ser vista como um Estado livre” (SKINNER, 1999, p. 52). Ademais, se constrói um entendimento de que há a necessidade de que o próprio povo virtuoso deve conceber e dirigir seu destino político, não ficando à mercê das ingerências de clérigos e monarcas. Logo, a única forma de se ter a verdadeira liberdade num corpo político é a completa ausência de interferências externas – seja de um rei, seja do papado, seja de um país estrangeiro colonizador – e, ainda, a autonomia do povo na tomada de decisões políticas em sua república.

A proposta da Razão e da Natureza: a Lei

Como se disse, os iluministas, dotados da crítica ao modelo político e jurídico anterior, não se limitaram a questionar os seus pilares, mas buscaram fornecer propostas para a sua superação. A principal delas, entende-se, foi a noção segundo a qual não poderia haver liberdade sem a lei. Desse modo, era preciso formalizar todos os entendimentos fundamentais acerca da soberania política, das liberdades individuais e dos mecanismos de limitação do poder estatal num documento legislativo que seria o organizador da vida

⁸ Grifos do autor.

em sociedade. Assim, primeiro houve a elaboração das doutrinas que se propunham a resolver os entraves e problemas da antiga ordem e, em seguida, a positivação desses novos entendimentos em cartas de direitos e constituições.

Para que a arbitrariedade do rei fosse ceifada, Locke propôs em 1690, com vigor: “[...] tanto o povo deve saber qual é o seu dever, e sentir-se seguro e protegido dentro do escopo da lei, quanto os governantes devem manter-se dentro dos seus limites, evitando ficar tentados pelo poder que têm em suas mãos” (LOCKE, 2014, p. 111, § 137). Rousseau, o intelectual de Genebra, por sua vez, vai sustentar que a lei é a liberdade, uma vez que esta é fruto da vontade geral e, como tal, é a materialização do caminho escolhido pela própria sociedade, restando claro que quem obedece a si mesmo é quem, sem dúvidas, se encontra em liberdade. Assim afirma Rousseau (1999, p. 107):

Baseando-se nessa ideia, vê-se logo que não se deve mais perguntar a quem cabe fazer as leis, pois são atos da vontade geral; nem se o príncipe está acima das leis, visto que é membro do Estado; ou se a lei poderá ser injusta, pois ninguém é injusto consigo mesmo [...].

Montesquieu, mais adiante, vai oferecer a clássica doutrina da *separação entre os poderes*, visando, assim, construir uma possível harmonia na atuação e coordenação do poder estatal. Diz o filósofo que “para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder detenha o poder” (MONTESQUIEU, 2014, p. 229). O sistema dos freios e contrapesos, como ficou conhecido, ajudaria a criar uma dinâmica em que Executivo, Legislativo e Judiciário se autocontrolariam, evitando excessos um do outro, garantindo-se, então, a limitação do poder do Estado.

Já no que se refere ao tema da intolerância, geradora dos massacres e guerras religiosas, a solução da filosofia iluminista foi atacá-la com o uso da razão e com os fundamentos da nova linguagem do direito natural. Assim sustentava Voltaire:

Direito natural é aquele que a natureza indica a todos os homens [...] O direito humano não pode ser fundamentado em nenhum caso senão sobre esse direito da natureza; e o grande princípio, o princípio universal de um e do outro, é o mesmo em toda a terra: “Não faças aos outros o que não queres que te façam”. Ora, não se percebe como, segundo esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “Crê no que eu creio e não no que não podes crer; caso contrário, morrerás” (VOLTARE, 2017, p. 41).

Pouco antes, Locke também escrevera sobre o tema, atacando a intolerância religiosa e a imposição de uma única fé pelo Estado, argumentando que não caberia ao monarca e nem a nenhum homem a conversão impositiva de terceiros: “isso não lhe foi outorgado, digo, por Deus, porque não parece que Deus tenha delegado autoridade a um homem sobre outro para compelir outros homens a aceitar sua religião” (LOCKE, 2019, p. 10). Ainda, na busca por criticar os banhos de sangue promovidos em razão de divergências religiosas, o pensador sustentou a inutilidade das agressões e punições físicas como meio de se alterar a crença das pessoas. Diz ele: “somente a clara luz pode mudar as opiniões dos homens, e essa luz de modo algum pode advir do sofrimento do corpo ou de outras penas exteriores” (LOCKE, 2019, p. 12). O texto de Locke é, então, uma defesa pelos direitos individuais dos homens em detrimento das diversas interferências externas. A religião e as crenças em geral passam a ser entendidas como do foro privado e não caberia a ninguém, além do próprio indivíduo, a sua determinação. Dessa forma, “a tolerância religiosa tornou-se a pedra angular no sistema protoliberal de Locke” (MERQUIOR, 2017, p. 65). Seguramente, uma compreensão marcante que produziu efeitos significativos na legislação que viria a ser elaborada no interior dos movimentos revolucionários do século XVIII.

Por fim, vale destacar que se constrói, nesse momento, o entendimento hoje comum de que a soberania é do povo e não de um rei. Evidentemente, nas primeiras elaborações teóricas, a ideia de “povo” abarcava uma quantidade ínfima de pessoas. Numa perspectiva Lockeana, por exemplo, o Estado era fruto de um contrato social feito entre proprietários livres, e sua função seria proteger os direitos naturais dos homens, sob pena de ser derrubado pelos mesmos indivíduos que pactuaram para a sua criação, caso não cumprisse seu propósito. A linguagem jusnaturalista dos *Dois Tratados sobre o Governo Civil* estabelecia, então, que o governo deveria assentar-se no consentimento dos governados e que os homens têm um direito natural à vida, à liberdade e à propriedade (MINOGUE, 1998, p. 96). Tal concepção adentraria às mentes revolucionárias, chegando aos ambientes marcados por efervescências políticas geradoras de grandes mudanças na compreensão de Estado, como é o caso da Revolução Americana, que recebeu o texto de Locke, entre outros autores republicanos e iluministas – o que ajudou a fomentar o ímpeto de separação da Inglaterra e a busca por um novo arranjo político:

Muitos ingleses que emigraram para as colônias conheciam as ideias do filósofo [John Locke]. Os estudantes das colônias, que iam para a Europa em busca das universidades, voltavam influenciados por ele e outros pensadores. Dessas e de muitas outras formas, as ideias liberais atravessavam o oceano e frutificavam nas colônias, onde encontravam terreno

fértil, passando a fazer parte da tradição política também do Novo Mundo (KARNAL, 2013, p. 81-82).

Assim, como se vê, o teor das ideias iluministas e os projetos dos intelectuais apareceriam como uma alternativa àquele mundo criticado por muitos. Essas noções tiveram êxito porque, naquele momento, as condições eram favoráveis à sua elaboração, transformação e recepção, já que a Europa e América do Norte viviam grandes turbulências políticas e se sentia a necessidade de se questionar e derrubar a antiga ordem, substituindo-a por uma nova. A proposta iluminista, desse modo, apareceria num contexto propício e seria, também, um resultado dele. Nesse sentido, é preciso esclarecer que o iluminismo não simplesmente “gerou” as revoluções do século XVIII, mas foi ele próprio uma consequência das crises que o Antigo Regime resguardava. Trata-se de um movimento dialético onde os livros contribuíram para a Revolução, mas a Revolução também contribuiu para os livros, já que foi ela quem deu o sentido programático às obras dos filósofos das luzes (CHARTIER, 2009, p. 143). Nessa esteira, é válido lembrar que, a despeito da sua importância nesse momento histórico, as ideias iluministas não foram essencialmente responsáveis pela revolta das massas, sobretudo porque num mundo como aquele, o acesso à educação e à cultura letrada era escasso às camadas populares. Por outro lado, em muitos casos, alguns dos líderes dos processos revolucionários, provenientes de elites, eram entusiastas dos escritos iluministas e se apropriariam deles para conceber um novo horizonte político ao seu Estado. É o caso, por exemplo, de Thomas Jefferson, que lia assiduamente os textos de John Locke, de maneira que a própria Declaração de Independência dos Estados Unidos parecia levar adiante uma teoria contratual saída diretamente dos seus Dois Tratados sobre o Governo (DARNTON, 2005, p. 113-114).

Passemos, então, a analisar os principais trechos dos próprios documentos jurídicos resultantes dos processos revolucionários americano e francês, gestados entre os anos de 1789 a 1791, observando a incidência dessas novas concepções iluministas na formação e positividade de uma nova linguagem jurídica.

As Declarações de Direitos e a Modernidade Jurídica

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão francesa, de 1789, incorporou muito do que se produzia nos círculos intelectuais europeus. Não é difícil notar que a sua linguagem é a mesma daquela proposta pelos iluministas. Observemos o que dizem os dois primeiros artigos do documento: “Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade

Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

ISSN 2317-4021

comum” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789)⁹; em seguida lê-se: “Artigo 2º- O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789). Fica evidente, portanto, a apropriação da linguagem do direito natural muito debatida nos textos dos filósofos do Iluminismo. Mais adiante, vê-se também incorporado o novo entendimento acerca da soberania, consagrado no Artigo 3º do texto que diz: “O princípio de toda a soberania reside essencialmente na Nação. Nenhuma corporação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que aquela não emane expressamente” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789). A “Nação” agora é o povo francês e não mais o Rei.

A maior conquista para os revolucionários, contudo, parecia ser a igualdade jurídica, reafirmada várias vezes no texto legislativo, combinada com a percepção de que a liberdade decorre da lei:

Artigo 6º- A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789).

A Declaração Francesa, portanto, reflete as ambições dos grupos revolucionários de 1789 e fornece ao mundo o novo paradigma jurídico das sociedades modernas e contemporâneas. De maneira similar, a *Declaração dos Direitos dos Estados Unidos*¹⁰, criada para atender aos requerimentos dos grupos antifederalistas após a promulgação da carta constitucional de 1787, também demonstrou apreço às novas concepções jurídicas e à linguagem jusnaturalista, apresentando, todavia, um vocabulário menos universalista, isto é, muito menos preocupado com os “homens”, em sentido lato, e muito mais preocupado em estabelecer as diretrizes e liberdades individuais tão somente para o próprio povo dos Estados Unidos.

Assim, a primeira emenda garante a liberdade de credo aos nacionais, determinando que:

O Congresso não legislará no sentido de estabelecer uma religião, ou proibindo o livre exercício dos cultos; ou cerceando a liberdade de palavra, ou de imprensa, ou o direito do povo de se reunir

⁹ Este documento se encontra traduzido pela Comissão de Direitos Humanos da USP, na biblioteca Virtual da Universidade de São Paulo, cujo acesso pode ser feito pelo seguinte link: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/D>

¹⁰ Este documento se encontra disponível também em: Center for Legislative Archives National Archives and Records Administration. In: www.archives.gov/legislative

pacificamente, e de dirigir ao Governo petições para a reparação de seus agravos (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS EUA, 1791).

A proposta iluminista da tolerância gerava seus primeiros resultados jurídicos. Marcante, ainda, é o fato de que esta liberdade é um exemplo notável de uma limitação ao poder do Estado. Seu imperativo é “o Congresso não legislará”, ou seja, impõe-se a não interferência como regra, tal como a filosofia ilustrada preceituou. Mais à frente, houve a preocupação de afastar a interferência estatal na intimidade e nas propriedades individuais, com a emenda IV, que estabelecia:

O direito do povo à inviolabilidade de suas pessoas, casas, papéis e haveres contra busca e apreensão arbitrárias não poderá ser infringido; e nenhum mandado será expedido a não ser mediante indícios de culpabilidade confirmados por juramento ou declaração, e particularmente com a descrição do local da busca e a indicação das pessoas ou coisas a serem apreendidas (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS EUA, 1791).

Percebemos, então, como aquela concepção de liberdade como “ausência de interferência externa” se mostrou nas cartas de direito americana e francesa, com a consolidação da percepção de que a lei protege os indivíduos dos abusos do Estado. Esta liberdade, no entanto, ficou limitada somente àqueles que eram considerados “o povo”, tanto na França, como nos Estados Unidos, já que ambos excluíram da cidadania as mulheres e negros escravizados – além de haver limitação à cidadania aos que não eram grandes proprietários. Ainda assim, esses documentos foram responsáveis por uma profunda reforma jurídica que até hoje reverbera em nossos ordenamentos e concepções políticas:

Em 1948, quando as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo I dizia: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Em 1789, o artigo 12 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão já havia proclamado: "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos". Embora as modificações na linguagem fossem significativas, o eco entre os dois documentos é inequívoco (HUNT, 2000, p. 15).

A formação do mundo jurídico que agora vislumbramos, portanto, recebeu essa profícua contribuição dos intelectuais do iluminismo. Suas filosofias modernas ajudaram a forjar o mundo contemporâneo e a modernidade jurídica, estabelecendo novos princípios sob os quais se assentariam as leis e a política.

Considerações finais

O presente trabalho procurou investigar historicamente o surgimento das concepções jurídicas e políticas que se fazem presente até os dias atuais, buscando entender os motivos de sua elaboração e positivação. Assim, percebeu-se, ao longo da pesquisa, que há uma relação direta entre o nosso universo normativo e cultura política ilustrada do século XVIII, uma vez que os intelectuais do iluminismo contribuíram para a proposição de uma nova linguagem jurídica fundada não mais na tradição, na autoridade e no mundo divino, mas na natureza e na razão. Neste processo de racionalização do Direito, se vislumbrou uma tentativa de secularizar a ordem jurídico-política e construir uma nova sociedade a partir de princípios como “liberdade” e “igualdade”, que, à época, possuíam significados muito particulares: *liberdade* seria entendida como a ausência de interferências externas e, ainda, como a autonomia do povo na tomada de decisões políticas; e *igualdade* representaria uma equivalência de todas as pessoas, independentemente de origem social, perante a lei. Essas concepções que marcam nosso Estado de Direito, portanto, vêm de um anteprojeto iluminista e republicano, mas sua positivação se deu durante os processos revolucionários e podem ser visualizadas com força normativa nas cartas de direito da França (1789) e dos Estados Unidos (1791), que formalizam aspectos da limitação do poder estatal e que preservam “direitos naturais e inalienáveis dos homens”.

Nesse sentido, então, seguindo a perspectiva contextualista, é possível afirmar que a cultura intelectual do século XVIII foi muito mais do que abstrações políticas e filosóficas; tratava-se de uma proposição consciente e obstinada de se construir um novo mundo sob a “luz da razão”.

Referências

- CHARTIER, Roger. **As Origens Culturais da Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 2009.
- DARNTON, Robert. **Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã**, ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ISRAEL, Jonathan. **Iluminismo Radical: A Filosofia e a Construção da Modernidade (1650-1750)**. Tradução: Cláudio Blanc. São Paulo: Madras, 2009.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LOCKE, John. **O Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. 1º ed. Tradução: Marsely de Marco Dantas. São Paulo: EDIPRO, 2014.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo** – antigo e moderno. 3º Ed. – São Paulo: É Realizações, 2014.

MINOGUE, Kenneth R. **Política**: uma brevíssima introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **Do Espírito das Leis**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SKINNER, Quentin. **As Fundações do Pensamento Político Moderno**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do Liberalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O Antigo Regime e a Revolução**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a Tolerância**. São Paulo: La Fonte, 2017.

FONTES LEGISLATIVAS

Bill of Rights US (1787-1791). **Center for Legislative Archives National Archives and Records Administration**. Disponível em: <https://www.archives.gov/founding-docs/bill-of-rights-transcript>. Acesso em 11 de abril de 2022.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789). Universidade de São Paulo: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0> Acesso em: 12 de abril 2022.

Recebido em 03 de julho de 2023 aceito para publicação em 28 de novembro de 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

ISSN 2317-4021

Potencialidades analíticas da Sociologia Marginal em escalas micro

Analytical potentials of Marginal Sociology at micro scales

Carlos Eduardo Simões da Silva¹

Carlos Eduardo da Silva Ribeiro²

Resumo: O trabalho articula algumas das ideias e conceitos contidos nas teorias da dependência e sistema-mundo com aquelas, dentre a sociologia brasileira, que se identificam como sociologia marginal, esta representada, sobretudo pelas propostas do sociólogo da USP, José de Souza Martins. O objetivo é construir um quadro teórico adequado e abrangente que sirva à análise de (micro) contextos caracterizados por situações limiares, marginais ou periféricas, quer sejam locais, regionais e/ou globais. Assim, o texto conta com uma revisão de certa bibliografia e, adjuntamente, do estabelecimento de uma relação original entre seus elementos, culminando em uma ilustrativa abordagem do urbano a partir das ideias e conceitos apresentados.

Palavras-chave: Sociologia marginal; Sistema-mundo; Teoria da dependência; Microsociologia; Urbano.

Abstract: The paper articulates some of the ideas and concepts from dependency theory and world-system theory with those within Brazilian sociology that identify themselves as “sociologia marginal” (marginal sociology), primarily represented by the propositions of the USP sociologist, José de Souza Martins. The goal is to construct an appropriate and comprehensive theoretical framework that serves the analysis of (micro) contexts characterized by liminal, marginal, or peripheral situations, whether they are local, regional, and/or global. Thus, the text includes a review of specific literature and, simultaneously, the establishment of an original relationship between its elements, culminating in an illustrative approach to the “rurbano” (rural-urban) based on the presented ideas and concepts.

Key-words: Marginal sociology; world-system; dependency theory; microsociology; urban.

O presente trabalho se propõe a estudar as potencialidades analíticas da Sociologia Marginal para os fins da microsociologia, nomeadamente para a análise de micro contextos identificados como periferias, quer sejam locais, regionais e globais. Para tanto, são articuladas algumas das ideias e conceitos mais gerais da sociologia marginal brasileira com outros contidos nas teorias da dependência, sistema-mundo e decolonial, que permita traçar pontes e diferenças entre essas perspectivas as quais podem em diferentes articulações, se propor a fins semelhantes. O objetivo é tomar corpo na construção um quadro teórico adequado e abrangente que sirva à análise de contextos periféricos em suas especificidades.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas, Licenciado em Ciências Sociais pela UFPel com segunda licenciatura em Geografia pela UNIASSELVI. Bolsista CAPES. E-mail: carlosc.sociais@gmail.com

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: dudaribeirodudaribeiro@gmail.com

Para tanto, em uma primeira seção, são apresentadas as teorias da dependência e do sistema mundo. Em uma segunda, a relação entre saberes centrais e periféricos de uma perspectiva macrosociológica. Na terceira seção, voltamo-nos ao local e ao cotidiano em suas potências, continuidades e diferenças em relação à perspectiva mais global. Na última seção prévia às considerações finais, o foco é no urbano como possível locus para a aplicação das reflexões desenvolvidas no entorno de uma sociologia marginal.

As teorias da dependência e do sistema mundo

As teorias da dependência e do sistema mundo trouxeram, desde os anos 1960, uma alternativa crítica às então dominantes formulações etapistas e autorreferenciadas em torno da teoria da modernização (Valenzuela & Valenzuela, 1982). As teorias da dependência ganham notoriedade a partir do final dos anos sessenta até meados dos anos setenta, quando então o destaque passa para a teoria do Sistema Mundo. Por ser possível identificar uma significativa continuidade entre as duas perspectivas, inclusive com trânsito de autores da primeira para a segunda, ambas podem ser, e aqui são tratadas como parte de um mesmo movimento teórico.

Junto do quadro teórico-interpretativo que a teoria da modernização oferecia às situações de subdesenvolvimento no sul global — representadas como atraso, isolamento e pré-modernidade —, as receitas econômicas e o status iluminado de autores e instituições do mundo desenvolvido passaram a ser objeto de contundentes questionamentos. Autores do sul, como o brasileiro Ruy Mauro Marini, e do norte global, como o alemão Gunder Frank e o estadunidense Immanuel Wallerstein forneceram algumas das mais importantes contribuições para as teorias críticas do desenvolvimento, em um debate de alcance mundial que, na América Latina, vinha sendo construído, sobretudo a partir de marxistas e estruturalistas³, pelo menos desde o final dos anos 1920 (Kay, 2018). Esse movimento ganha importância entre as décadas de 1950 e 1970 quando, segundo Machado (2017, p. 186), o debate que se travava nas ciências sociais latinoamericanas “privilegiava a discussão sobre a condição de subdesenvolvimento e dependência dos países da América Latina frente à divisão internacional do trabalho e as práticas imperialistas do pós-guerra”.

Enquanto economistas latino-americanos ligados à CEPAL, como Raúl Prebisch e Celso Furtado, desafiavam as concepções ortodoxas da economia global e pensavam os padrões de desenvolvimento a partir

³ A perspectiva estruturalista foi articulada pelos economistas do desenvolvimento, muitos nomes ligados a esta perspectiva trabalharam na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, a CEPAL (Kay, 2018)

da periferia, Frank analisava a estrutura global capitalista com base nos processos históricos e relações econômicas mantidas entre o que chamou de metrópoles e satélites. Por sua vez, Wallerstein esforçava-se em propor um modelo de leitura das desigualdades do capitalismo expressas não mais fundamentalmente entre diferentes classes sociais, mas diferentes regiões do mundo, integradas (Boatca, 2022). Conceber as desigualdades globais como resultado justamente da integração — comandada do norte para o sul, do centro para a periferia, da metrópole para o satélite — é um dos importantes pontos de coincidência e continuidade entre dependentistas e sistema-mundistas.

Em outra frente, Milton Santos, destoando da geografia tradicional de inspiração positivista, explorou as potencialidades do método dialético na compreensão das particularidades do espaço e da urbanização no terceiro mundo. Neste sentido, trabalhou centralmente com as noções de subdesenvolvimento e dependência. Conforme Machado (2017), Santos centra suas análises sobre o subdesenvolvimento nos processos de urbanização e critica a fragilidade da importação de ideias concebidas segundo os padrões de desenvolvimento econômico e espacial dos países desenvolvidos. Neste sentido, em *O Espaço Dividido* (Santos, 1979), o autor está preocupado, a partir de um olhar espacial, com a realidade social e econômica dos países pobres. Mais tarde, o Santos se aproxima particularmente da discussão sistema mundo quando observa que a globalização polariza a economia em atores hegemônicos, instala uma competição desigual e leva ao ápice o processo de internacionalização do mundo capitalista (Santos, 2003).

Para Santos, em denúncia às limitações da dicotomia entre países industrializados e subdesenvolvidos, o Brasil, assim como Índia e outros, seriam casos de países *subdesenvolvidos industrializados*, ou seja, marcados por uma industrialização dependente (Machado, 2017). Assim, uma caracterização geral dos países subdesenvolvidos industrializados poderia ser resumida “numa modernização e industrialização puntiformes, dependentes e voltadas para o exterior” (ibid., p. 190). Apesar de Machado explorar os diálogos entre Milton Santos e Ruy Mauro Marini no artigo aqui revisado, é notável também, neste ponto, a aproximação entre a caracterização que Santos propõe dos países subdesenvolvidos industrializados com a ideia de satélites de Gunder Frank. Para o alemão, as relações das “províncias” com suas metrópoles não se limitam ao nível internacional, mas também penetram e estruturam toda a vida socioeconômica dos países subdesenvolvidos. Neste sentido, forma-se uma rede onde cidades regionais, ditas satélites, se convertem em metrópoles em relação ao setor produtivo e populações do interior, numa constelação que envolve muitos subníveis de metrópoles e satélites relacionando todas as partes do sistema, desde o campo ou selva latino-americana, até — e em benefícios dos — centros metropolitanos do norte

(Frank, 1966). Fica reconhecido, portanto, em ambos os autores, um padrão de desenvolvimento concentrado em pontos, onde o processo de integração é comandado de fora para dentro.

Pensar das margens

Para Lefebvre (1967), não seria o centro o portador privilegiado do dinamismo histórico, mas sim as margens, onde realmente se pode apreender as contradições, a partir de resíduos que nunca cessam. Essa é uma perspectiva que, assim como a dependentista e a sistema-mundista, pode ser aproximada dos chamados debates decoloniais (conhecidos mormente através do pensamento do peruano Aníbal Quijano e do argentino Enrique Dussel) e, de modo mais geral, da crítica ao eurocentrismo. Seja estritamente a partir das formulações teóricas transgressoras, do ousado movimento de se querer pensar não tuteladamente, ou das proposições econômico-desenvolvimentistas resultantes deste tipo de exercício, as estruturas de poder colonial e a teoria social do norte passaram, nas ciências sociais, a ser desafiadas continuamente.

A importância desse tipo de movimento pode ser apreciada a partir das considerações de Raewyn Connell. A autora australiana menciona o fato de reconhecermos historicamente a teoria como o trabalho intelectual produzido no norte. Dessa forma, se referindo ao que chama de dependência acadêmica, Connell qualifica a ciência do sul como extrovertida, isto é, voltada para fora, enquanto que o norte coordena os processos e o “mercado” de produção intelectual com base na forte hegemonia de suas teorias (Connell, 2012). Essa “divisão global do trabalho intelectual” é fonte de importantes distorções que acometem sobretudo o autoconhecimento produzido no sul. Com efeito, ao adotarmos teorias produzidas em contextos que não consideram determinações externas como as que caracterizam países de passado colonial, e que “geralmente pressupõe[m] uma epistemologia consolidada, dentro da qual formas sociais coerentes podem ser traçadas” (*Ibid.*, p. 12), temos como resultado um conhecimento moldado sob parâmetros inadequados à nossa particular e complexa realidade social.

Muito antes dos debates decoloniais se fazerem populares, entretanto, o Brasil sediava um movimento intelectual que em muito se antecipava neste sentido. Segundo Gómez Soto (2019), essa antecipação pode ser encontrada no que ficou conhecido como escola sociológica da USP, especificamente nos trabalhos de Florestan Fernandes e seu grupo de colaboradores e discípulos⁴.

⁴ Aqui cabe o cuidado de não juntar Fernando Henrique Cardoso aos grupos de marxistas e cepalinos que trataram dos temas subdesenvolvimento/dependência, mas sim, em certa medida, aos discípulos de Florestan Fernandes que se ocuparam de explorar as potencialidades analíticas de uma “sociologia marginal”. De fato, FHC foi aluno de Florestan, pesquisou e produziu acerca dos temas subdesenvolvimento e dependência, mas de uma perspectiva diversa, mais célebre e menos radical, no que pode ser

A partir da leitura de Connell (2012), Soto destaca a ideia de que a teoria do centro supõe um tempo contínuo, fato este que contrasta com a temporalidade desigual e coexistência de diversas formas sociais — características das periferias de passado colonial — e sugere que a adoção da perspectiva do norte está por trás das frequentes interpretações que opõe o moderno ao tradicional.

É por este caminho que Soto apresenta José de Souza Martins como importante expoente da tradição sociológica da Universidade de São Paulo, defendendo que a originalidade de suas ideias podem contribuir na crítica latinoamericana ao eurocentrismo teórico:

José de Souza Martins ha insistido en que la modernidad de la sociedad brasileña está marcada por la coexistencia de diversas temporalidades sociales y por la presencia de los valores del mundo tradicional, que no desaparece, sino que, por el contrario, se presenta como crítica social, aunque limitada, justamente porque tiene como referencia los valores tradicionales (Gómez Soto, 2019, p. 562)

Neste sentido, a vida social em países como o Brasil manifesta contradições entre o tempo moderno e o tradicional, que permanece na forma de valores, costumes, ritos, entre outras manifestações. Numa recuperação das origens dessa perspectiva sociológica, Soto retrospecta até Georg Simmel, apontando uma certa continuidade temática através de Robert Park, Florestan Fernandes e, finalmente, Martins. Temas trabalhados por esses autores, como o estrangeiro e o marginal, teriam sido enriquecidos nas análises de Fernandes e levados às últimas consequências analíticas por Martins, fazendo do homem marginal um ponto de vista teórico e metodológico, um sujeito chave para a compreensão sociológica de sociedades como a brasileira (Gómez Soto, 2019).

Deste modo, entendendo-se o homem marginal como um habitante das margens, um sujeito dividido entre dois mundos, duas culturas, entre passado e presente, é através de sua mente em permanente conflito, de sua experiência social e sua busca por identidade que se pode estudar os processos sociais vivenciados na periferia do mundo. No mesmo artigo, Soto esclarece ainda que Martins entende a sociedade brasileira como uma modernidade inconclusa, não sendo possível uma integração plena, mas, ao contrário, abundando a

chamada perspectiva da “dependência associada”. Segundo Machado (2017, p. 188), “a proposição de Cardoso apontava para a industrialização viabilizada pela poupança externa e, de certo modo, uma posição resignada frente à dependência”. No que se refere a uma perspectiva marginal, pode-se considerar que esta esteja presente, por exemplo, na obra “Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul” de 1997. No livro em questão, a opção de FHC por abordar o fenômeno da escravidão a partir de uma região periférica do Brasil e a partir da situação social do negro nela, tem implícita tal inclinação.

permanência de resíduos. Essa percepção coincide com a crítica de Wallerstein (1991 *apud* Boatca, 2022)⁵, para o qual o capitalismo pode comportar uma grande variedade de fenômenos de outras formas sociais na periferia, de modo que aquilo que a teoria marxista ortodoxa classificava como anomalias são, na verdade, a verdadeira estrutura do mundo periférico.

O local e o Cotidiano

Segundo Santos (1997), uma dada situação não pode ser plenamente apreendida, mesmo quando se busca por objetividade, se não houver consideração às relações intersubjetivas que a caracterizam. Por certo, a análise da vida cotidiana se dá no nível da experiência social local, mas não se limita ao estudo fenomenológico, uma vez que busca a conexão entre a vivência particular com o todo geral, uma exterioridade objetiva e independente.

Santos (1997, p. 218) afirma que

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo

Cada lugar é, ao mesmo tempo, suporte de uma razão global, representada pela técnica e pelo controle operacional; e por uma razão local, percebida no cotidiano, que contém cooperação mas também conflito (Santos, 2005). O lugar é o espaço imediato onde se dão as relações sociais e, por excelência, base para a dimensão material da vida; é onde o cotidiano acontece, onde as pessoas moram, trabalham, se relacionam e vivem suas vidas. O lugar é, conforme Santos, condição e suporte das relações globais. É, portanto, no lugar e no cotidiano que se pode apreender a materialidade e as expressões intersubjetivas de formulações abstratas como o sistema mundo, a modernidade e globalização capitalista. Se o cotidiano é o repetitivo, é também onde ocorrem as mudanças, endógena ou exogenamente motivadas. Deste modo, ao unir a perspectiva de Milton Santos com aquela preconizada por Florestan Fernandes e José de Souza

⁵ WALLERSTEIN, I. Marx and underdevelopment, in *unthinking social science: the limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1991.

Martins, seria possível assumir o lugar periférico, as margens e o cotidiano como categorias privilegiadas para a apreensão sociológica das contradições capitalistas e da recepção diferenciada de tendências globais.

É possível, portanto, entender o lugar e o cotidiano de uma realidade periférica como dimensões em que se passa o quadro prático de experiência do sujeito marginal, bem como quadro prático de uma análise sociológica globalmente atenta e que, ao mesmo tempo, parta do drama do marginal em seu lugar e seu cotidiano, sua experiência de mundo a partir do lugar em que vive, das relações que mantém com os próximos e com o todo. Em suma, das contradições locais e globais que incorpora em sua vivência e de como organiza isso em seu agir, em seu espaço, em sua busca por identidade. O marginal não somente como objeto, mas perspectiva para uma investigação sociológica que o transpassa, perseguindo os condicionantes de sua situação no mundo.

Neste sentido,

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (Santos, 1997, p. 218)

É no eixo das coexistências, “onde tudo se funde”, isto é, as determinações externas e a resistência dos tempos e conteúdos internos, que se dá o cotidiano e onde se manifestam as contradições, produtos e resíduos desse contato local-global, tradicional-moderno. O eixo das coexistências é o lugar, e as margens supõem coexistências extras. A margem — em suas dimensões sociais e espaciais igualmente — oferece, portanto, uma perspectiva sociológica privilegiada, no sentido de que a partir dela se pode perscrutar elementos de distintos mundos e tempos que resistem enquanto objetos no espaço e se fazem vivos nas pessoas simples e suas formas de sociabilidade.

O urbano como objeto de uma sociologia marginal

Santos (1997) afirma que com a modernização contemporânea e o incremento das comunicações, todos os lugares se mundializam. Mas existem lugares globais simples e complexos. Nos simples, apenas alguns vetores da modernidade logram se instalar. Sendo os lugares complexos normalmente as metrópoles e capitais, supõe-se, por lógica, que aos interiores rurais corresponda a simplicidade. Isso não implica negar

a massiva penetração capitalista no campo, especialmente através dos objetos técnicos, mas envolve reconhecer a permanência de valores, modos de organização do trabalho e da vida comunitária não derivados ou, frequentemente, anteriores à uma lógica hegemônica capitalista. Em suma, haveria nos lugares simples os vetores capitalistas incorporados, aqueles de origem não capitalista que podem ser cooptados ou funcionar paralelamente, e até mesmo aqueles que à lógica capitalista se opõem. Igualmente, isso não implica supor a inexistência de contradições no seio da cidade grande.

Neste sentido, um lugar particularmente interessante seriam as áreas caracterizadas como limítrofes entre o campo e a cidade. Nesses locais, eventualmente efêmeros, o processo, as transformações associadas ao advento da urbanização e da modernidade capitalista sobre o mundo tradicional talvez seja particularmente perceptível. O ponto em que se pretende chegar é, na verdade, a proposição de se pensar o *rurbano* como lugar marginal, assumindo-se todas as proposições teóricas e metodológicas desfiladas anteriormente sobre o que chamamos sociologia marginal.

O termo *rurbano* figura academicamente pela primeira vez no trabalho de Sorokin, Zimmerman e Galpin quando, procurando estabelecer diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano, os autores recorrem ao neologismo a fim de indicar situações intermediárias. No Brasil, Gilberto Freyre (1982) publica a obra “Rurbanização: que é?” onde, inaugurando uma distinta acepção do termo, defende um desenvolvimento equilibrado e harmonioso entre o rural e o urbano, desde a distribuição espacial das empresas e objetos, até os modos de vida daí implicados. Nesta acepção, o *rurbano* figura como uma situação mista, conciliador de contrários. Não obstante, o *rurbano* não é um conceito fechado, tendo sido usado de maneira bastante flexível por diferentes autores⁶.

Teria-se no lugar e no cotidiano *rurbano* o reconhecimento da interface física entre os espaços campo e cidade e um ângulo privilegiado de observação de suas interpenetrações materiais e simbólicas, que poderiam ser apreendidas a partir das paisagens e das relações sociais, sociabilidades e modos de vida neste espaço estabelecidos. Não somente, seria um lugar interessante para a apreensão das contradições da sociedade, uma vez que o *rurbanita* (aquele que vive em espaço *rurbano*) é, por definição, um habitante das margens, um ser situado entre dois mundos e, portanto, um sujeito que pode conter em si, ao mesmo tempo, a crise e a crítica da sociedade em que vive (Gómez Soto, 2019).

Prevalece aqui a noção de hibridismo, pois é nesse sentido que se pode situar o *rurbano* enquanto margem, um espaço portador de contrastes sociais e temporais, materializados na paisagem e vivos nos modos de sociabilidade. A dimensão temporal, nesse sentido, inclui a crítica à modernização, ao modo

⁶ Para um uso pregresso de nossa autoria, ver (Silva; Ribeiro, 2017).

desigual de avanço do capitalismo sobre os lugares, pois revela a permanência de formas sociais pretéritas cooptadas pelo próprio sistema capitalista na periferia, bem como as resistências e críticas, eventualmente impotentes, que se manifestam nos modos de vida do sujeito marginal.

Martins (2014) afirma permanecer nos modos de sociabilidade das pessoas comuns, marcas de um passado, das sociedades tradicionais que resistem ao advento da modernidade. São práticas, crenças, hábitos que sobrevivem nas lacunas de um capitalismo que, no terceiro mundo, é um capitalismo superficial, híbrido, incompleto. A ideia de uma sociedade (e um espaço) organizados através de diferentes “camadas de tempos sociais desencontrados, dominados por atual anacrônico” (Martins, 2014, p. 10), reforçados pelo encontro físico entre o campo e a cidade, entre o rural e o urbano, produzem uma amálgama de situações sociais, de deslocamentos e ajustes, de possibilidades de identificação, de modos de sociabilidade e vivência particulares nesses lugares.

Martins (1997; 2012) afirma que o capitalismo não deve ser visto como um sistema excludente, mas que integra de modos diferenciados. Neste sentido, fala em uma inclusão precária, instável. Formas de inclusão degradada ou marginal constituem, muitas vezes, as oportunidades concretas de vida para aqueles que “estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há, senão, na sociedade, lugares residuais” (1997, p. 26).

Não seria justa uma definição categórica nesse sentido, mas, de certo modo, ou em certas ocasiões, o urbano pode ser visto como lugar residual. Como resíduo da expansão urbana ou do êxodo rural, especialmente. Um lugar onde muito notavelmente as pessoas, para sobreviver, utilizam-se de estratégias que mesclam o conhecimento e os modos de vida tradicionais com as oportunidades precárias oferecidas pela aproximação da cidade. Essas pessoas já não podem se considerar camponeses ou agricultores, mas tampouco se veem identificados como cidadãos urbanos, onde ainda são vistos com diferença. Em certo sentido, o drama das periferias internas, como os espaços urbanos, é semelhante ao drama das periferias do mundo, que também são incluídas de formas incompletas e degradadas.

Considerações finais

O esforço aqui apresentado visou apresentar uma série de reflexões no entorno de teorias macroestruturais e perspectivas epistemológicas críticas como o sistema mundo e a sociologia marginal brasileira, bem como de correntes convergentes, a fim de subsidiar teórica e metodologicamente estudos dirigidos a espaços periféricos. O não explícito diálogo prévio entre algumas das perspectivas visitadas

insere-se entre as descobertas da pesquisa, e caracteriza-se como uma lacuna a ser explorada em estudos posteriores. Dentre os achados, parece haver uma particular riqueza e versatilidade na obra de Milton Santos, autor muito dinâmico e igualmente crítico, através do qual foi possível construir pontes com a maioria das demais teorias mobilizadas. Não obstante, duas virtudes a serem salientadas acerca do caminho aqui apontado são: a de manter certa coerência crítica apesar das distintas perspectivas que procurou-se conectar; e sublinhar a relevância de estudos que, em diferentes e convergentes intentas, fazem convergir diferentes escalas sociológicas, e fazem do lugar — mais uma vez citando Santos (2005) — fração de uma totalidade e palco de eventos não apenas locais, mas globais. Por fim, cabe reafirmar, procedendo uma pesquisa do modo aqui esboçado é possível desviar da reprodução da perspectiva do norte global mencionada por Connell (2012), tão comumente expressa na maior parte da teoria social.

Referências

- BOATCĂ, M. Desigualdades globais: filiações teóricas e críticas radicais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 35, p. 1-13, 2022
- CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **RBCS** Vol. 27 n° 80, outubro/2012
- FRANK, A.G. The development of underdevelopment. **Monthly Review**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 17-31, 1966.
- FREYRE, Gilberto. **Rurbanização: Que é?** Recife: Massangana, 1982.
- GÓMEZ SOTO, William. El hombre marginal y la sociología brasileña. **Revista Mexicana de Sociología** v. 81, n. 3 (julio-septiembre, 2019): 561-582.
- KAY, Cristóbal. As contribuições latino-americanas para a teoria crítica de desenvolvimento. **Caderno CRH**, v. 31, n. 84, pp. 451-461, 2018.
- MACHADO, Thiago. Geografia e dependência: o diálogo entre Milton Santos e Ruy Mauro Marini a partir da teoria do subimperialismo. **GEOgraphia** v.19, n. 40, p. 185-190, 2017: mai./ago.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. **A Sociedade Vista do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **Uma Sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. O lugar e o cotidiano. In: _____ (org.) **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo, Hucitec. 1997

_____. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Carlos Eduardo; RIBEIRO, Carlos Eduardo. Paradoxos entre o arcaico e o moderno no bairro Santa Marta em Camaquã/RS. In: **V Jornada Brasileira de Sociologia**, 2017, Pelotas. Anais V JBS, 2017.

SOROKIN, Pitirim; ZIMMERMAN, Carlo; GALPIN, Charles. Diferenças Fundamentais entre o Mundo Rural e o Urbano. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Editora Hucitec, 2 ed, 1986. p. 198-224.

VALENZUELA, Arturo; VALENZUELA, Samuel. Modernización y dependencia: perspectivas alternas en el estudio del subdesarrollo latinoamericano. In: VILLARREAL, José (org.), **Capitalismo transnacional y desarrollo nacional**, México: Fondo de Cultura Económica, col, 1981.

Recebido em 20 de agosto de 2023 aceito para publicação em 14 de novembro de 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Políticas educacionais como instrumentos de sustentação do capital: a privatização da educação básica no Brasil¹

Educational policies as instruments to support capital: the privatization of basic education in Brazil

Vânia de Menezes²

Jani Alves da Silva Moreira³

Resumo: O objetivo é analisar as diferentes configurações e padrões de ações implantadas no sistema educacional brasileiro desde a sua origem, que se caracteriza como instrumento de sustentação do Sistema Econômico vigente. Para tanto, nos apoiamos na reconstrução histórica deste processo, assim também como na bibliografia disponível e em documentos oficiais, tais como, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Constituição Federal de 1988, que por sua vez, legitimam o processo. A intencionalidade do estudo perpassa pela compreensão do processo histórico da educação como instrumentalização ideológica da classe dominante em prol da privatização. Destacamos que, ao discorrer sobre o problema, “as políticas educacionais como instrumentalização e sustentação do sistema econômico”, evidencia-se sobre a importância deste, nas discussões ainda pertinentes e atuais no campo educacional, uma vez que, os resultados identificaram sujeitos empresariais que entram em cena e criam estratégias, para ocupação e legitimação dos seus interesses neste espaço.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação Básica. Sistema Econômico. Privatização.

Abstract: The objective is to analyze the different configurations and patterns of actions implemented in the Brazilian educational system since its origin, which is characterized as an instrument of support of the current Economic System. To do so, we rely on the historical reconstruction of this process, as well as on the available bibliography and official documents, such as Law 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) and the Federal Constitution of 1988, which in turn time, legitimize the process. The purpose of the study permeates the understanding of the historical process of education as ideological instrumentalization of the ruling class in favor of privatization. We emphasize that, when discussing the problem, "educational policies as instrumentalization and support of the economic system", it is evident about its importance, in the still relevant discussions and in the educational field, since

¹ O artigo aqui apresentado de forma revisada, é uma produção individual fundamentado em 70% nas referências bibliográficas indicadas e (sugeridas durante as aulas) pela disciplina “Políticas Educacionais e a Relação Público-Privada na Educação Básica: Tópicos Especiais em Educação II”, ofertada no 2º semestre de 2022, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Cientista Social (2007) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Pedagoga (2017) pela Faculdade de Tecnologia Machado de Assis (FAMA-CWB); Professora Especialista em Docência do Ensino Superior (2012), Educação Especial (2013) pela Faculdade de Tecnologia América do Sul e professora Especialista em Educação do/no Campo (2013) pela Faculdade Eficaz. Docente em exercício na área de educação na disciplina de Sociologia, vinculado a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR (NRE), com ênfase em sociologia, antropologia e ciências política (2010-2022); Educadora Infantil em exercício vinculado a Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR (SEMED), com ênfase em Pedagogia da educação (2019/2022) – e-mail: vaniarp@ yahoo.com.br

³ Prof.^a Dr.^a pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP). Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) e Líder do Grupo de estudos e pesquisa em políticas educacionais, financiamento e gestão da educação - GEPEFI/CNPq. – e-mail: jasmoreira@uem.br

the results identified business subjects who enter the scene and create strategies to occupy and legitimize their interests in this space.

Keywords: Educational policies. Basic education. Economic System. Privatization.

A finalidade deste trabalho foi pontuar e discutir algumas Políticas/programas que acentuam o processo histórico da educação como instrumentalização ideológica da classe dominante em prol a privatização da Educação básica pública brasileira como instrumento de sustentação do Sistema Econômico vigente.

É necessário, primeiramente, compreender que privatização designa a transferência de atividades e responsabilidades dos órgãos públicos para as organizações privadas (BELFIELD; LEVIN, 2004). Ou seja, o processo de privatização transfere do Poder público a responsabilidade pela Educação e outras áreas sociais para o setor privado.

Estabeleço, com base nos períodos históricos analisados, como a educação no Brasil ao longo dos anos foi ideologicamente instrumentalizada em prol da privatização. A própria história da constituição do fundo público é permeada pelas disputas de interesses, que ao invés de terem se sedimentado, acirraram e aprofundaram as desigualdades educacionais no Brasil, presentes desde a colônia e que podem ser atestadas no contexto atual (ADRIAN; & MOCARZEL, 2022). Ao relacionar esta afirmativa, com o objeto desta tese, que visa aprofundar as políticas educacionais como instrumentalização e sustentação do sistema econômico. É necessário responder ao questionamento: Quais são as próximas políticas/programas que legitimará a privatização como suporte do atual capitalismo financeiro que por sua vez, criam novos Decretos e fundos, que apontam novas conjunções, assim como sujeitos empresariais que entram em cena e criam estratégias, para ocupação e legitimação dos seus interesses neste espaço? Para, G. Rikowski, a privatização na educação não é essencialmente sobre educação. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea. (Rikowski, 2017).

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica histórica com base em diversas fontes e pesquisa documental apoiada nos documentos oficiais, tais como, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Constituição Federal de 1988, que por sua vez, legitimam o processo. A análise demonstra que a estrutura capitalista apresentada sempre definiu a função da escola como formadora de sujeitos com um perfil que atenda aos interesses hegemônicos de produção, ou seja, as reformas

educacionais no Brasil sempre fizeram e fazem parte de um projeto de expansão do capital, sempre houve privatizações (repasso das verbas públicas destinadas às instituições privadas), desde sua colonização.

O artigo está estruturado da seguinte forma: essa introdução com a apresentação da análise proposta; na seção dois abordaremos o tema políticas educacionais como instrumentos de sustentação do capital – A privatização da educação básica brasileira, destacando a reconstrução histórica deste processo; na seção três destacando as pesquisas realizadas na área da Educação evidenciando sua trajetória como instrumento de consolidação e fortalecimento do Capital; na quarta seção, analisaremos o papel da educação no sistema capitalista que por sua vez, é o de promover o desenvolvimento econômico e, nesse sentido, a educação também se constitui em capital, em meio de produção que visa contribuir para o aumento das taxas de lucros. Por fim, na quinta seção, esboçaremos as considerações sobre este artigo, desdobrando a temática à luz da teoria que empreendemos na análise, a fim de interpretarmos a proposta do material, buscando compreender que a estrutura capitalista apresentada, sempre definiu a função da escola como formadora de sujeitos com um perfil que atenda aos interesses hegemônicos de produção e que a mesma ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal ainda operante na conjuntura atual do capitalismo financeiro que por sua vez, criam novos Decretos e fundos, que apontam novas conjunções, assim como sujeitos empresariais que entram em cena e criam estratégias, para ocupação e legitimação dos seus interesses neste espaço.

O artigo está tecnicamente correto, apresentando à legislação pertinente a matéria e a teoria acerca do tema privatização da educação no Brasil. O resumo sintoniza o leitor sobre o que será tratado no artigo e apresenta os documentos utilizados na pesquisa, sintetizando a abordagem da qual discorrerá no corpo do mesmo.

Contribuições

Este artigo tem por objetivo analisar as diferentes configurações e padrões de ações implantadas no sistema educacional brasileiro desde a sua origem, que se caracteriza como instrumento de sustentação do Sistema Econômico vigente. Pautado em referências teórico-metodológicos, como a pedagogia histórica-crítica e a psicologia histórico-cultural, que tem por base epistemológica e ontológica o Materialismo histórico-dialético.

No que tange à pesquisa bibliográfica, serão realizadas um levantamento bibliográfico de teses, dissertações, artigos e documentos, com base em autores da área das políticas educacionais brasileiras e privatização, dentre eles, Teresa Maria de Freitas Adrião, Gaudêncio Frigotto, Daniela de Oliveira Pires,

José Marcelino de Rezende Pinto, dentre outros, assim também como em documentos oficiais como a Constituição Federal de 88, a LDB, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, decretos deliberações e resoluções até o presente momento.

Assevera-se que no contexto atual a relevância de estudos que decifram os objetivos e a finalidades das políticas educacionais, no âmbito internacional e nacional, entre a esfera do público e do privado, a exemplo da trajetória do sistema educacional brasileiro, sendo assim, o artigo é relevante para as áreas de história, educação e direito, pois, a escolha do tema possui como justificativa a necessidade de se analisar a trajetória histórica de formação da relação público-privado e a sua influência no processo de privatização, procurando nos auxiliar na compreensão dos antecedentes da educação como instrumentalização ideológica da classe dominante.

A relevância da presente temática, esta no fato de que é possível compreender as reformas pelas quais passou o ensino que sempre teve interferência do setor privado e que a formação do indivíduo está voltada para servir aos interesses do capital. A revisão da literatura apresenta os pensamentos dos diversos teóricos sobre a educação e seus resultados são de sua importância nas discussões ainda pertinentes e atuais no campo educacional, por evidenciar sujeitos empresariais que entram em cena e criam estratégias, para ocupação e legitimação dos seus interesses neste espaço.

A construção histórica do sistema educacional brasileiro

A educação durante o Período Colonial (1500-1822)

A leitura em primeira mão deste trabalho, permite de imediato afirmar que estamos diante de uma pesquisa muito bem estruturada, consistente e necessária para compreensão do processo histórico da educação como instrumentalização ideológica da classe dominante em prol a privatização. A pedagogia histórico-crítica compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Conforme o próprio Marx (1964, p. 159), o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz.

Historicamente, a educação sempre foi vista e “usada” como elemento central na construção do novo modelo econômico e novo padrão de competitividade entre os países. Ao construirmos a linha do tempo de sua trajetória, a mesma aparecerá como instrumento de disseminação das ideologias dominantes.

Onde predominava o capital comercial, implanta por toda a parte um sistema de saque, e seu desenvolvimento, que é o mesmo nos povos comerciais da Antiguidade e nos tempos modernos, se acha diretamente relacionado com os despojos, pela violência, com a pirataria marítima, o roubo dos escravos e a submissão; assim sucedeu em Catargo e em Roma, e mais tarde entre os venezianos, os portugueses, os holandeses, etc... (MARX, 2001, p368.)

O economista alemão Karl Marx desenha perfeitamente este cenário ao descrever as características da expansão do Capital. Se aprofundarmos em sua tese, fica evidente que a pedagogia jesuítica, organizado no século XVI com propósitos contra-reformistas, incutia a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como “natural”, necessário para o desenvolvimento econômico da sua época.

Dando continuidade a naturalização da divisão de classes e expansão do capital. No século XVIII com o advento da filosofia iluminista, sobretudo aquela que se desenvolveu na Europa. As reformas pombalinas tiveram grande impacto nas colônias portuguesas, por caracterizar, centralizar e selecionar o público que têm direito a educação, haja vista que, antes administradas por missionários, a partir destas reformas, o “conhecimento” dominado e monopolizado pela elite da época, passou a ser de responsabilidade do Estado Português, com a criação das aulas régias, isto é, aulas que eram ministradas por professores que eram nomeados pelo governo.

O que pretendia promover o Ministro Marquês de Pombal foi à substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus, por uma nova metodologia educacional, condizente com sua realidade e o momento histórico vivenciado. Ou seja, pretendia que as escolas portuguesas tivessem condições de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo no século. (Shigunov Neto, A., Strieder, D.M., & Silva, A.C. da. 2019)

Com esse modelo de educação pombalino, deu-se ênfase aos estudos menores de aprendizagem, que se tornava mais rápida e eficaz. O objetivo último era preparar uma elite necessária para fins econômicos e políticos, pela qual ansiava o Estado. Na virada do século XVIII para o século XIX, tornou-se muito comum a elite local da colônia do Brasil enviar seus filhos para a cidade de Coimbra, em Portugal, com o intuito de completarem a sua formação.

Cabe destacar aqui, o cenário internacional neste período, a Inglaterra, por exemplo, passava por um grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e que se espalhou pelo mundo, causando grandes transformações. Ela garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação do capitalismo, e não obstante a educação no Brasil entre as inúmeras relações de poder produzidas e articuladas neste contexto, evidencia aqui as verdadeiras intencionalidades da educação pombalina ao preparar a elite como classe dominante dando continuidade aos projetos coloniais.

A produção capitalista não é meramente a produção de mercadorias, é essencialmente a produção de mais-valia. O trabalhador produz, não para si mesmo, mas para o capital. Já não basta, portanto, que ele simplesmente produza. Ele deve produzir mais-valia. Esse trabalhador sozinho é produtivo, ele produz mais-valia para o capitalista e, portanto, trabalha para a auto-expansão do capital. (Marx, 1867, p.477).

Como se pode ver na citação sobre “o mais elevado desenvolvimento do capital” (Marx, 1867, p.477), Marx descreveu o processo de capitalização, onde aspectos e áreas da vida tornam-se subjugados pelo capital e funcionam como valor e mais-valia – gerando locais e práticas. A Reforma Pombalina tinha como objetivo tácito, combater os males advindos do ensino monástico para os interesses econômicos e políticos do Estado, criando assim uma escola que, antes de servir à fé, servisse aos imperativos da Coroa.

A educação no período imperial (1822- 1889)

Após a chegada da Família Real, em 1808, o Brasil apresentou desenvolvimento cultural considerável devido ao fato da necessidade de criar uma “falsa” ideia com relação à “ostentação” da família real, no entanto, o direito à educação permanecia restrito a alguns. O objetivo fundamental da educação no Período Imperial era a formação das classes dirigentes, ainda que a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, garantia apenas, em seu Art. 179, “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. (SOUZA, J.C.S. de; SANTOS, M.C. 2019)

No ano de 1827, uma lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas, embora nunca concretizadas anteriormente, porém dado o contexto, não podemos desconsiderar a expansão territorial do sistema de ensino. (SOUZA, J.C.S. de; SANTOS, M.C. 2019)

Dando continuidade ao projeto instalado de ensino nesta época, de acordo com (SOUZA, J.C.S. de 2018), o ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares.

A privatização na educação não é essencialmente sobre educação. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea. (RIKOWSKI, 2017, p. 393).

De acordo com Rikowski, a privatização é a essência do capital, e a educação esta particularmente em primeiro plano neste projeto em expansão. Para o cientista, o trabalho teórico atual sobre a privatização da educação é inadequado como ponto de partida para entender o que está em jogo na crítica da privatização educacional enquanto desenvolvimento capitalista.

A educação durante a primeira republica e a revolução de 30

Para SOUZA & SANTOS (2019), o modelo educacional que privilegiava a educação da elite, em detrimento da educação popular, é posto em questão na Primeira República. Mas os ideais republicanos que pretensamente alimentavam projetos de ver um novo Brasil traziam, intrinsecamente, resquícios de um velho tempo, cujas bases erguiam as colunas da desigualdade social, em que estava de um lado à classe pobre, posta como segundo plano, e de outro a classe dominante, expandindo cada vez mais os seus privilégios.

Dando continuidade ao projeto em expansão de educação voltada à classe dominante, SOUZA (2018) afirma que na Revolução de 30, houve significativos avanços para as classes mais populares com o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criando o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos estados (1932), com o ideal de educação obrigatória, gratuita e laica. Todavia, junto a esta, também surgiram vários projetos, discussões importantes que deram origem à Constituição de 1934, que visava à organização do ensino brasileiro, fortemente associada ao projeto econômico desenvolvimentista, com

inserção de novas modalidades de ensino técnico profissionalizante, como o ensino industrial e agrícola, de nível médio.

Vale destacar aqui, novamente a disseminação da ideologia das classes dominantes na reformulação do ensino, ao buscarem ações que caracterizam o mesmo como instrumento de sustentação do Sistema Econômico vigente.

[...] Com o final do período da Primeira República nos anos 1930, o país passa a incorporar definitivamente os valores liberais, principalmente quando se relaciona com a necessidade de fomentar o desenvolvimento econômico, visando à superação do “atraso econômico-industrial” caracterizado pelos primeiros anos republicanos. Não se pode deixar de evidenciar que internacionalmente o capitalismo encontrava-se consolidado nos países hegemônicos, ocasionando um aprofundamento na relação de dependência entre os países, surgindo uma correlação de forças determinada pela polaridade entre os desenvolvidos x subdesenvolvidos, voltada para os interesses estrangeiros e que restringia a possibilidade de construção de um projeto econômico e político autônomo. (PIRES, 2015, p. 97 - 98).

As contribuições de Pires são de suma importância, ao notarmos que a cientista consegue captar a ideologia dominante explícita nas ações dos agentes envolvidos na implantação e implementação do novo sistema de ensino da época. Uma vez que, na tese da pesquisadora, a educação é impulsionada pelas forças em relação a assumir o papel que historicamente, e até o momento, havia desenvolvido a legitimação dos interesses privados, baseada em uma visão meramente utilitarista.

A educação durante o Estado Novo até o Regime Ditatorial (1937- 1985)

SOUZA & SANTOS (2019) chama atenção, que com o fim do Estado Novo, o país retornou à normalidade democrática e passava a adotar uma nova Constituição. Na área educacional, a Constituição de 1946 estabelecia alguns direitos garantidos pela Constituição de 1934 e suprimidos pela Constituição do Estado Novo. A educação como direito de todos está claramente expressa em seu Art. 166. O Art. 167 expressa que o ensino deverá ser ministrado pelos poderes públicos, embora livre à iniciativa particular, respeitando-se as determinações legais.

Para que o direito à educação fosse realmente assegurado, a Constituição destinava, em seu Art. 167, 10% do orçamento da União e 20% do estado, que, embora insuficientes, representavam um avanço para que esse direito fosse assegurado. Contudo, “apesar da mudança de regime e da Nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado

Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PILETTI, 1991, p. 99).

Vale mencionar aqui que até a aprovação da LDBEN/61 transcorreu um período de 13 anos (1948-1961). A década de 1960 caracterizou-se pelo fortalecimento dos movimentos de esquerda nos países do Ocidente, tanto no plano político, quanto no ideológico. Nessa altura há um desdobramento de projetos culturais e ideológicos alternativos lançados durante os anos 50.

Para SOUZA & SANTOS (2019) no Brasil, a luta pela escola pública gratuita intensificou-se significadamente neste período. Numerosas campanhas com participação popular reivindicavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar, para que de fato a norma constitucional “a educação é um direito de todos” fosse consolidada. No entanto com o Regime Ditatorial que deu início em 1964, a ideologia disseminada no Ensino público estava voltada a doutrinação nos currículos escolares. Os militares não descuidaram do ensino técnico, incentivando-o no então chamado segundo grau para obter a mão-de-obra qualificada de que necessitavam as empresas. O governo também apoiou iniciativas privadas no sentido de formar mão-de-obra barata, para atender as demandas do mercado.

A educação no Brasil após 1985

Segundo TORRES (2015), o Estado Democrático de Direito a Constituição não é mero instrumento de organização do poder, como foram às constituições dos estados liberais, e não se restringe por uma separação entre público e privado, numa exaltação ao “mercado”, com eliminação do Estado. Pelo ao contrário, nesse contexto, as normas reguladoras do mercado, mediante a intervenção estatal normativa ou de atuação direta, são informadas pelos modelos do novo Estado Democrático de Direito.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, na qual se preocupou estabelecer direitos fundamentais à sociedade, como direitos trabalhistas, trouxe também debates quanto ao sistema educacional, que ainda buscava livre iniciativa, voltada aos interesses do mercado, assim também como na valorização do trabalho humano como mão de obra barata.

Nesse contexto, é possível afirmar que a relação entre o sistema educacional brasileiro e o capital mundial tem fortes ligações e dificilmente será possível analisá-los separadamente, pois, a educação assume o papel de agente responsável pela preparação da mão de obra para atender a demanda vigente.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2010, p.28)

Para o autor, o perfil de trabalhador deve atender aos anseios do capitalismo, que seja completamente dedicado ao sucesso da indústria/empresa em que está inserido. Mediante ao contexto, a escola em sua relação com o capitalismo reproduz uma educação como um complexo que serve para a reprodução social, na sociedade de classes. Assim sendo, a classe dominante faz da educação, um espaço fecundo para a disseminação de seus ideais e dos seus interesses.

A trajetória da educação como instrumento de consolidação e fortalecimento do capital.

Ao percorrer a trajetória da educação no Brasil nos damos conta do tipo de estrutura econômica, ideológica e moral que domina as relações sociais. Nota-se uma perversa inversão: em vez de a educação servir à vida, a educação que passa a servir ao trabalho. Para que se possa manter o atual regime de produção e conseqüentemente a imensa concentração de riqueza que caracteriza o mundo atual, pessoas são preparadas, convencidas e coagidas a dar sustentação à estrutura financeira do capital.

Vale lembrar que, a escola em sua relação com o capitalismo reproduz uma educação como um complexo que serve para a reprodução social, na sociedade de classes. Assim sendo, a classe dominante faz da educação, um espaço fecundo para a disseminação de seus ideais e dos seus interesses.

O sistema capitalista, desde suas origens no final do século XV e início do século XVI, sofreu diferentes transformações, passando de um modelo transitório da crise do feudalismo a um complexo modelo de economia e sociedade. Tais transformações ocasionaram profundas produções e transformações socioespaciais, que, em partes, refletiram tanto as modificações nas técnicas e nos modelos produtivos quanto resguardaram em si as heranças dessa dinâmica.

PIRES (2015) enfatiza que o direito à educação sempre foi mencionado em todas as Constituições brasileiras, entretanto, devido a uma série de fatores, dentre eles o momento histórico e as conjunturas político-sociais próprias de cada época, cada Carta Constitucional tratou a questão da educação a começar das transformações sociais pelas quais o país atravessava.

Para PIRES (2015), no Brasil, os Jesuítas (delegados pelo Estado) tinham como função a exclusividade do exercício do magistério público, exercendo o papel de responsáveis pela ideia da

“naturalização” da exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como necessário para o desenvolvimento, contribuindo de certo modo a perpetuar as desigualdades entre as classes sociais e obtenção de lucros, correspondendo ao capital corrente e a segunda fase corresponde ao período imperial até o fim da república velha, com a expulsão dos jesuítas que exerciam a função do magistério significava naquele período uma reestruturação do capital vigente denominado como Capitalismo Industrial, iniciado em meados do século XVIII na Inglaterra. A luta por matérias-primas, transformadas depois em mercadorias industrializadas, intensificou-se ao longo do globo, e a Divisão Internacional do Trabalho foi assim estruturada: de um lado, as colônias atuando como fornecedoras de matérias-primas e produtos primários em geral; do outro lado, as metrópoles e países industrializados como fornecedores de mercadorias.

Nesta segunda fase, o sistema educacional em nosso país foi impulsionado pelas forças em relação a assumir o papel que historicamente, e até o momento, havia desenvolvido a legitimação dos interesses privados, baseada em uma visão meramente utilitarista, o momento histórico exigia uma formação pedagógica que colaborasse e expandisse a difusão do pensamento econômico liberal da época.

E por fim, a terceira fase da educação brasileira, corresponde à introdução do capitalismo financeiro marcada pelo protagonismo exercido pela especulação financeira e pela bolsa de valores, que passou a ser uma espécie de “termômetro” sobre a economia de um país. Basicamente, essa fase do capitalismo estruturou-se com a formação do mercado de ações e a sua especulação em termos de valores, taxas, juros e outros.

Importante mencionar, que o Capitalismo Financeiro, também conhecido como Capitalismo Monopolista – é a fase do sistema capitalista caracterizada pelo crescimento da especulação financeira em torno de ações de empresas, juros, títulos de dívidas e outras formas de crédito que se transformaram em mercadorias, sendo comercializadas como tais. Diz-se que sua origem foi gradativa e ocorreu ao longo do final do século XIX e início do século XX, estendendo-se até os dias atuais.

Novamente aqui, assistimos a educação cooperando com o processo de consolidação e expansão do capital, com a Constituição de 1934 até hoje, as transformações históricas e a inserção do Brasil na Nova Ordem Mundial, engloba o período compreendido pelas reformas da educação nacional, pautadas pela pedagogia do capital humano (concepção produtivista de educação), mesmo com a aprovação e implementação da nova LDB (Lei no. 9394/96) e as importantes manifestações sociais que aparecem ao longo da história.

Resultados e discussão

Podemos compreender que o marco para a consolidação do Capitalismo Financeiro foi o gradativo processo de transformação das empresas em ações, ou seja, a fragmentação dos títulos dessas empresas em várias ações que são comercializadas livremente. Os detentores da maior parte desses documentos, os sócios majoritários, são os que tomam as principais decisões, bem como aqueles que acumulam a maior parte do lucro dessas empresas.

Ao analisarmos a trajetória do sistema educacional brasileiro, vamos perceber que ambos caminham juntos (educação e capital), para os que pensam e implementam a educação em nosso país, oferecer uma educação de qualidade para todos, e atender às novas solicitações de formação de cidadania impostos pelas mudanças econômicas, políticas e tecnológicas presentes em nossa sociedade é uma meta a ser alcançada.

Para Pinto (2016), a destinação de recursos públicos para o setor privado de ensino remonta às origens do país. Afinal, com as caravelas portuguesas chegam também os padres jesuítas e seu sistema de ensino, cujo financiamento, usando uma linguagem atual, se configurava claramente como uma parceria público-privada.

De acordo com informações retiradas do site da UNICEF (2022), sobre “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), notaremos que, desde a Conferência, realizada na Tailândia, que na qual reuniu os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), ações foram pensadas para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Após a Conferência, o MEC realizou uma série de seminários técnicos, em convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de discutir propostas e alternativas de reforma do sistema brasileiro de educação básica. Esses organismos patrocinaram estudos e pesquisas no sentido de cooperação técnica para reorientar a organização dos sistemas de ensino em alguns estados da federação.

Se observarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 12i, ao estabelecer as competências dos estabelecimentos de ensino, destaca a elaboração e execução do projeto pedagógico e a gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais. Cabe destacar neste trecho abaixo a afirmação de PIRES (2015) que nos dá à conclusão de que, o principal documento norteador da educação já foi pensado e implementado com objetivos que favoreçam o capitalismo financeiro.

Em síntese, a relação público-privada na educação é parte constitutiva do movimento estruturante do Estado nacional e da constituição da esfera pública, no qual historicamente estiveram aliados aos interesses dos grupos sociais hegemônicos e o desenvolvimento econômico do capitalismo, com predomínio da lógica do patrimonialismo e do clientelismo. (PIRES, 2015, p. 248).

Para PIRES (2015) fica em transparência que ao examinar a trajetória da educação no Brasil, é possível cruzar práticas antigas com atuais de interesses mercadológicos e financeiros em todas as fases de seu desenvolvimento e implementação, que por sua vez, cumprem o papel de direcionar as ações voltadas para o fortalecimento do sistema vigente.

Em 1996, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecendo diretrizes para a estruturação e a reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil em função da cidadania do aluno e de uma escola realmente de qualidade. Contudo, ainda falta muito para que o texto legal realmente se consolide.

Por mais que se tenha evoluído, a educação brasileira ainda apresenta características reacionárias e alienantes, contribuindo significativamente para a formação de seres passivos, eximindo-se de compromisso de formar sujeitos, cidadãos ativos e conscientes. Por ser incapaz de organizar e ampliar a consciência crítica dos estudantes, essa educação se faz uma inutilidade formal, ainda que cheia de discursos sobre a importância e o valor do conhecimento crítico e de atenções para fazer uma educação política. (SOUZA, & SANTOS, 2019 p.04).

Segundo Souza & Santos (2019), por mais que as leis indicassem mudanças, a realidade pouco se alterava; a educação, com toda a sua magnitude, destinou-se a beneficiar a classe dominante em detrimento das classes populares, contribuindo para formar “objetos”, quando deveria formar sujeitos da História. Mais uma vez se evidencia que, as políticas/programas educacionais pensadas e implementadas no Brasil desde a sua origem, dão suporte ao sistema econômico vigente.

Considerações finais

A leitura permite fazer uma retrospectiva de como foi conduzida a educação no período Colonial, Império, na República, no Estado Novo e Ditatorial, após 1985 até os tempos atuais, faz, ainda, um paralelo com os acontecimentos mundiais que de certa forma implicam as tomadas de decisões no Brasil. Não

obstante toda discussão realizada até aqui, de que a escola atua como reprodutora das relações sociais de produção, à medida que se encontra, historicamente, alinhada à lógica capitalista.

Desse modo, a estrutura capitalista apresentada sempre definiu a função da escola como formadora de sujeitos com um perfil que atenda aos interesses hegemônicos de produção. Para isso, a educação formal ao longo da história buscou legitimar o discurso da pedagogia das competências, educação politécnica, qualidade total, que ensejam um ensino/aprendizagem utilitarista e imediatista.

No que tange a pesquisa bibliográfica, as teses e documentos, com base em autores da área das políticas educacionais brasileiras e privatização, como, Teresa Maria de Freitas Adrião, Gaudêncio Frigotto, Daniela de Oliveira Pires, José Marcelino de Rezende Pinto, dentre outros, assim também como os documentos oficiais (CF 88, a LDB, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, decretos deliberações e resoluções até o presente momento), correspondem à intencionalidade do estudo que perpassa pela compreensão das políticas educacionais implantadas no Brasil que se caracterizam como instrumento de sustentação do sistema econômico vigente.

A partir dessas reflexões, concluiu-se que, a relação estabelecida entre capitalismo e educação, considerada por diferentes autores como prática social, se dá devido ao fato de ambos serem regidos pela lógica do capital e sua ideologia liberal.

Em outras palavras, o capital torna totalizantes as suas determinações, pensando a educação como instrumento ideológico, concebido como fator decisivo para a ascensão do Capital. Por isso, a educação como mercadoria é também evidência de uma cultura de consumo, assim também como expressão verdadeira da essência do capitalismo, ao se tornar desde sua gênese, a disseminação da ideologia da classe dominante, ou seja, as reformas educacionais sempre fizeram e fazem parte de um projeto de expansão do capital.

Por fim, ao discorrer sobre o problema, “as políticas educacionais como instrumentos de sustentação do capital- A privatização da educação básica no Brasil” é importante questionar: Quais são as próximas políticas/programas que legitimará a privatização como suporte do atual capitalismo financeiro em ascensão?

Cabe ressaltar aqui para melhor compreensão, a concepção de Capitalismo Financeiro, também conhecido como Capitalismo Monopolista (é a fase do sistema capitalista caracterizada pelo crescimento da especulação financeira em torno de ações de empresas, juros, títulos de dívidas e outras formas de crédito que se transformaram em mercadorias, sendo comercializadas como tais).

É necessário um esforço teórico de incorporação da historicidade como dimensão fundamental de uma análise crítica sobre a relação cada vez mais estreita entre o universo empresarial e o universo da educação, já apresentadas ao longo do texto, que por sua vez, apontam novas conjunturas que criam novos Decretos e fundos, tornando a educação como um espaço em disputa por sujeitos empresariais que entram em cena e criam estratégias, para ocupação e legitimação dos seus interesses neste espaço.

Uma última proposição, mas não menos importante, é a precisão da continuidade desta análise, com as diversas situações a serem analisadas na conjuntura atual (Capitalismo Financeiro e políticas educacionais no Brasil), tais como, os desdobramentos dos novos Decretos, a criação e extinção do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), e atualmente a reformulação do Novo FUNDEB, dentre outros, que apontam novas conjunções a serem examinadas.

Referências

- ADRIÃO, T., Oliveira, R. P., & MOCARZEL, M. (2022). O público, o privado e o comunitário: Novas categorias administrativas para as escolas brasileiras e a disputa pelo fundo público na educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(128). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7172>
- BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. *A privatização da educação: causas e implicações*. Lisboa: Edições ASA, 2004. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133075_por> Acesso 12 outubro 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 12 outubro 2022.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso 12 outubro 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/401/170>>. Acesso 15 outubro 2022.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985-

1986. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/18632/pdf> > Acesso em 20 outubro 2022.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

PIRES, Daniela de Oliveira. *A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil*. Tese, doutorado em educação. UFRGS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117781> . Acesso em 20 de outubro 2022.

PILETTI, Claudino. *História da Educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PINTO, José Marcelino. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.37, nº134, p.133-152, jan.-mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00133.pdf> >. Acesso em: 22 de outubro 2022.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>> Acesso em 12 de outubro 2022.

SHIGUNOV Neto, A., STRIEDER, D.M., & SILVA, A.C. da. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Tendências Pedagógicas*, 33, 117-126. doi: 10.15366/tp2019.33.009. Disponível em: file:///C:/Users/pC/Documents/000MESTRADO%202022/000%20ARTIGO%20ENTREGAR/corre%C3%A7%C3%A3o%20Jani/Dialnet-AReformaPombalinaESuasImplicacoesParaAEducacaoBras-6828738.pdf. Acesso em: 15 de Nov. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva de; Educação e História da Educação no Brasil. *Revista Educação Pública*, publicado em 27 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>>. 15 de Nov. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>> Acesso em: 22 de outubro 2022.

TORRES, H. T. Relação entre Constituição Financeira e Constituição Econômica. *Revista internacional de direito público*: RIDP. Imprensa: Belo Horizonte, Fórum, 2015. Referência: v. 1, n. 1, p. 11–21, jul./dez., 2015. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5663916/mod_resource/content/1/RELA%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20CONST%20FINANCEIRA%20E%20CONST%20ECON%C3%94MICA%202014%20%28REVISADA%29.pdf> 15 de Nov. 2022.

Endereços eletrônicos:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). UNICEF, 2022. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 22 de outubro 2022.

Recebido em 29 de março de 2023 aceito para publicação em 14 de agosto de 2023. .



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

A implementação da Lei 10.639/2003 e o ensino de história africana/afrodescendente no Amazonas: um estudo de caso (Amaturá-AM, 2020-2021)

The implementation of Law 10.639/2003 and the teaching of African/Afro-descendant history in Amazonas: a case study (Amaturá-AM, 2020-2021)

Robert Renner Bicharra Barbosa¹

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar a aplicação da lei 10.639/03 na Escola Estadual Amaturá no Município de Amaturá no Amazonas, tendo as entrevistas como principal fonte de análise. Procurou-se conhecer e entender as dificuldades e possibilidades da aplicação da lei nas práticas didáticas dos professores da referida escola. As entrevistas foram realizadas através de 05 perguntas referentes à Lei 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino de História da África e História afro-brasileira no ambiente escolar e o papel da educação para relação étnico-racial, como é o caso do combate ao racismo e a representatividade do negro na formação da história brasileira. Portanto, foi possível entender, analisar, compreender e problematizar as ações metodológicas dos professores na instituição em estudo e o porquê do entrave quanto à implementação da lei 10.639/2003, algo que não é novo, porém sua implementação no ambiente escolar estudado vem dando passos curtos nesses 20 anos da implementação, mas é importante a análise que este artigo propõem para viabilizar esses desafios e possibilidades.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Ensino de História; Práticas Metodológicas.

Abstract: The article aims to analyze the application of law 10.639/03 at the Amaturá State School in the Municipality of Amaturá in Amazonas, using interviews as the main source of analysis. We sought to know and understand the difficulties and possibilities of applying the law in the didactic practices of the teachers of that school. The interviews were carried out through 05 questions referring to Law 10.639/03, the mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian History in the school environment and the role of education for ethnic-racial relations, as is the case of combating racism and the representation of blacks in the formation of Brazilian history. Therefore, it was possible to understand, analyze, understand and problematize the methodological actions of teachers in the institution under study and the reason for the obstacle regarding the implementation of law 10.639/2003, something that is not new, but its implementation in the studied school environment has been taking steps short in these 20 years of implementation, but the analysis proposed in this article is important to make these challenges and possibilities viable.

Keywords: Law 10.639/03; History Teaching; Methodological Practices.

A Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatória a inserção do Ensino sobre a história e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares no Brasil. Neste sentido, a lei implementa a obrigatoriedade de conteúdos referentes à história

¹ Mestrando pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA). E-mail: rrennerbicharra@gmail.com

dos povos africanos e afro-brasileiros em seu currículo, bem como sua organização curricular de acordo com a Base Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estabelecem as diretrizes curriculares que devem ser trabalhadas no âmbito colegial.

Desse modo, a partir da Lei Federal n. 10.639/2003, é atribuído a sua importância no currículo escolar, comprometendo-se com um espaço de estudos, reflexões e de debates no que diz respeito ao racismo e a representatividade do negro na história brasileira, permitindo combater as práticas discriminatórias contra os negros e seus descendentes, além de valorizar os padrões da cultura negra na formação da sociedade Brasileira. Um marco do movimento negro na luta por uma educação inclusiva, e a fomentação da reparação do negro na história do Brasil, este que só era visto de modo pejorativo e marginalizados a escravidão aos povos africanos.

Diante disso, a pesquisa buscou investigar a organização curricular da Escola Estadual Amaturá, localizada no município de Amaturá - AM, com o objetivo de fazer uma análise da lei 10.639/2003 e sua implementação no ensino da referida escola no ensino de História, a partir das análises dos questionários das entrevistas com os professores, e como a aplicabilidade dos conteúdos didáticos se alinha as ações pedagógicas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que dizem respeito ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Neste processo, ressaltar que as entrevistas foram realizadas em contexto pandêmicos em que os professores tiveram que se adaptar às atividades remotas que resultou numa seleção de conteúdos para mandar as atividades dos alunos em casa, em contexto de isolamento social.

Assim, pretende-se com este artigo fazer uma análise sobre a temática em estudo enfocando as relações étnico-raciais na escola, e no primeiro momento apresenta-se a análise da Lei em termos legais que restituem sua aplicação, em seguida aborda-se os registros sobre as práticas dos professores, a partir dos relatos coletados com o objetivo de detectar dificuldades e possibilidades para a aplicabilidade da Lei nas ações pedagógicas curriculares.

O que a lei 10.639/03 aborda?

A Lei 10.639/03 foi um grande marco para o movimento negro no Brasil, pois ela possibilitou a obrigatoriedade do ensino de História/Cultura da África e afro-brasileira dando ênfase à resignificação ao protagonismo negro na história cultural e social da identidade nacional desse povo. Além disso, esta lei inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra”, em referência a

data da morte de Zumbi dos Palmares, figura de referência na história e memória das lutas afrodescendentes. Essas políticas são resultados de ações públicas que o movimento negro, nas unidades institucionais, conquistou por meio de muitas lutas e vidas ceifadas para que houvesse na educação a inserção da lei de igualdade racial. Deste modo Rocha enfatiza que:

A lei foi (e é) considerada como um avanço no que se refere à luta para combater o racismo e as desigualdades raciais, uma vez que se trata de uma política pública que tem a pretensão de atingir expressiva parte da população escolar, valorizar a diversidade cultural na formação do Brasil, contribuir para construção e afirmação de identidade negra (ROCHA, 2013, p. 318-19)

Destaca-se uma nova abordagem sobre as relações étnico-raciais no ensino educacional da instituição educacionais no combate ao racismo, com isso, questões obrigatórias da história e cultura brasileira dos povos africanos e afro-brasileiros se inserem, visando à formação das diversidades étnico-raciais que compõem o contexto histórico e cultural dos povos africanos para a nossa sociedade, destacando sempre a importância da alteridade étnica, além da identidade cultural e política que influenciam a história do Brasil. Portanto, pode-se perceber que essas políticas de afirmações têm por objetivo superar processos históricos de imposição de um grupo social sobre o outro no ambiente institucional. Segundo Silvio de Almeida, “a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.” (ALMEIDA, 2019, p. 37). Por essas razões, a importância de se analisar as estruturas institucionais e as políticas públicas que a ela são elaboradas, para que se tenha uma reflexão dos avanços e retrocessos sociais.

Contudo, segue uma reflexão acerca da aplicabilidade desta legislação educacional que contempla a história e a cultura da população negra e afrodescendente. Desta forma Rocha destaca:

Com a aprovação da Lei 10.639/03, intensificou-se a discussão da “educação das relações étnico-raciais”. Entretanto, ainda é necessário ampliar o debate e a preparação pedagógica para efetivar uma educação antirracista, pois é necessário sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar na mudança da abordagem curricular (ROCHA, 2013, p. 332).

Com a promulgação desta lei, pode-se ter a fomentação de pareceres e resoluções sobre a educação das relações Étnico-raciais. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana. Este parecer tem como o principal avanço fomentar o ensino das relações étnico-raciais para a formação da sociedade e a viabilidade da cultura Afro-Brasileira e Africana, sua homologação se dá com a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desta maneira, pode-se ter um processo de reparação da história desses povos que ficaram à margem da sociedade, recuperando os protagonismos históricos de africanos e afrodescendentes no ambiente escolar, e no entendimento da formação da sociedade brasileira.

Todavia, é importante oferecer ao professor formação continuada, tendo em vista as adaptações metodológicas em torno da formação cidadã, estes que, serão caminhos a traçar na aplicabilidade dessas políticas educacionais no ambiente escolar básico, ademais muitas pesquisas historiográficas já preenchem essa lacuna, contudo, fica uma observação, como essas obras de reparação histórica não se consolidam na equidade desses sujeitos e/ou povos, ainda há muito que se fazer tendo em vistas essas práticas para que haja essa superação no contexto da educação brasileira?

Destarte, este artigo tem como objetivo analisar a aplicação desta lei, no município de Amaturá, na Escola Estadual Amaturá, tendo oito docentes entrevistados. Mostrando as relações entre a lei e sua aplicação no contexto de uma escola da rede básica, com seus desafios e possibilidades que contribuem para análises.

Da aplicação aos desafios:

Assim, a pesquisa é de natureza qualitativa, embasado na metodologia da História Oral com docentes da Escola Estadual Amaturá. A entrevista de História Oral é um elemento teórico metodológico relevante para a coleta de dados dessa pesquisa, sendo que:

O primeiro ponto é a preparação de informação básica, por meio da leitura ou de outras maneiras. A importância disso varia muito. A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo ideias e informações. Com a ajuda desta, pode-se definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo (THOMPSON, 1992, p. 254).

À vista disso, as entrevistas foram realizadas através de 5 perguntas semiestruturadas referentes a Lei 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino de História da África e História afro-brasileira presente no ensino

básico e as questões étnico-raciais evidentes no âmbito escolar, como é o caso do combate ao racismo e a representatividade do negro na história brasileira. Essa pesquisa teve a sua primeira etapa realizada no dia 25 de novembro de 2022, tendo em vista a apresentação da pesquisa aos docentes da Escola Estadual Amaturá até o mês de outubro de 2022 quando os termos de entrevistas foram entregues para dar início às análises dos questionários, que tinha como público os docentes da área de História ou/e os professores que são lotados com a disciplina na referida instituição pública de ensino na cidade de Amaturá.

A Escola Estadual Amaturá está localizada na Rua Amazonino Mendes n.º 245, Bairro Santa Etelvina, é mantida pelo Governo do Estado do Amazonas administrada pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. A proposta de construção da Escola Estadual Amaturá aconteceu mediante à demanda de alunos no ano de 2001. Em 2002, a escola foi concluída e no dia 08 de abril de 2002 foi reconhecida oficialmente pelo Decreto n.º 22. 250/02. Atualmente a Escola funciona como uma instituição de ensino com cursos regularizados tais como: Ensino Fundamental - I de 6ª a 9ª Ano, Ensino Médio Regular, EJA e através da Mediação Tecnológica.²

Amaturá é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas na Região norte do país, na margem direita do Rio Amazonas – Solimões, na confluência do rio Acuruy a oeste de Manaus, capital do estado, distando cerca de 1.072 quilômetros quadrados. Ocupa uma área de 5.808 km² e sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020, é de 11.736 habitantes.³

Diante disso, destaca-se a importância de se fazer pesquisa no interior do Amazonas, essa fomentação possibilita analisar e refletir acerca das políticas públicas e/ou reparação na instituição educacional, pois o papel da instituição escolar é muito importante para a formação do indivíduo enquanto cidadão. Segundo Silvio de Almeida (2019, p.38) “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

Então, essas atitudes se dão, no ambiente institucional escolar, sendo traçado por ideário éticos e morais, ao respeito à pluralidade que se constituem e fazem parte da formação da sociedade brasileira. Por fim, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturada para que se analise as relações educacionais, na fomentação dessas políticas de afirmação na instituição escolar, foi aplicada a oito (8) professores lotados na disciplina de História. Cabe destacar que, segundo Cassab; & Ruscheinsky (2004).

² Acesso: Histórico escolar da Escola Estadual Amaturá.

³ Acesso: pt.m.wikipedia.org/wiki/Amatur%C3%A1

A entrevista se constrói na relação entre estes sujeitos, permeada pela experiência de vida de ambos, quando expõem suas histórias de vida, suas paixões, suas visões de mundo inseridas em dada dimensão do tempo e espaço. (CASSAB; & RUSCHEINSKY, 2004, p.15).

Pontua-se que se trata de uma entrevista com finalidade, e se caracteriza pela sua forma de organização e análise acerca do que se procura encontrar. Esse processo é composto por cinco perguntas sendo destinada aos educadores, sendo as seguintes:

1. Você conhece a Lei 10.639/03 que aborda as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico raciais na escola?
2. Você percebeu alguma mudança no planejamento pedagógico da escola, tendo em vista a ferramenta do livro didático com a implementação da Lei 10.639/03, na qual deixa obrigatório o ensino nas escolas de História da África e História Afro-brasileira?
3. Este trabalho produziu algum impacto sobre as atitudes em relação aos afrodescendentes ou sobre a tua vida?
4. Você trabalhou esta temática nesse contexto pandêmico? Se sim, quais são suas observações para um ensino antirracista?
Como a História da África é abordada na sua escola?

Antes de iniciar as descrições da pesquisa, foi feito um levantamento do público alvo dos docentes que foram pesquisados, qual a formação, a idade e o público alvo? Antes de adentrar a esses dados, foram oito (8) professores entrevistados e/ou que aceitaram ser entrevistados, tendo dois (2) que não aceitaram fazer parte da pesquisa.

O objetivo era entrevistar dez (10) docentes. Entretanto, numa pesquisa há sempre imprevistos e contradições que se somam com o trabalho do pesquisador. Deste modo, os oito (8) entrevistados são divididos em quatro (4) homens e quatro (4) mulheres, que detém a faixa etária entre 23 a 59 anos, além de terem uma formação que vai do normal superior às graduações específicas como: Geografia, Filosofia, Letras e História.

Ensino de História: Práticas Pedagógicas dos Professores da Escola Estadual Amaturá. Desafios e possibilidades na aplicação da Lei 10.639/03

A pesquisa nos possibilitou destrinchar a dinâmica das práticas metodológicas dos professores da Escola Estadual Amaturá no município de Amaturá-AM. A partir de perguntas semiestruturadas, que nortearam a análise da aplicação da lei 10.639/03 numa instituição de ensino básico. Diante disso, as perguntas e as respostas dos professores serão comentadas no decorrer de cada resposta pelo entrevistador, utilizando os numerais para informar as perguntas e contendo a letra “R” de resposta no início, estando em itálico para a melhor observação do questionário.

As categorias a partir das respostas dos educadores. Conhecimentos acerca da Lei 10.639/03

Durante a leitura das respostas dos docentes sobre a Lei 10.639/03, destacarei a resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico raciais na escola, identifica-se que seis professores sintetizaram o seu entendimento sobre a lei 10.639/03, tendo em vista a sua perspectiva metodológica e sua aplicabilidade no ensino escolar, portanto, abordarei alguns trechos das respostas, tendo em pauta concepções dos mesmos.

Quadro 1. Pergunta número 1 referente ao questionário da pesquisa.

- R: Sim. Essa lei busca valoriza e a cultura afro assim como a sua propagação no cenário escolar. (ESC) (Grifos)
- R: Sim. Devemos ressaltar o estudo da história e cultura afro-brasileira (música, dança, intelecto, culinária etc.) (ARF) (Grifos)
- R: Sim. Estabelece o ensino da história da África e da cultura brasileira nas escolas para ser trabalhado de forma lúdica no universo escolar. (MRM) (Grifos)
- R: Sim. A lei deve ser implementada no currículo escolar e a nova forma de trabalhar a temática nas ações pedagógicas didáticas. (VCB) (Grifos)
- R: Sim. Dela acerca da cultura para formação da sociedade brasileira. (MLVO) (Grifos)
- R: Sim. A lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade de ensinar nas escolas a História e cultura Afro-brasileira, conhecer a nossa história e compreender como funciona o racismo em nosso país. (ECB) (Grifos)

Nesse primeiro momento observa-se um número significativo de professores que conhecem os documentos legais, mas ao analisar e transcrever as afirmações dos docentes é possível perceber a falta de uma formação continuada, e no caso desta instituição Estadual, falta dos representantes, em específico os gestores e sua equipe pedagógica, comprometidos com o estabelecimento de metas e propostas pedagógicas para o desenvolvimento da proposta da lei 10.639/03 alinhada ao desenvolvimento pedagógico de cada professor. Outro questionamento decorre em cima do plano pedagógico curricular- PPC da escola Estadual, como se caminhar sem um plano pedagógico escolar, tendo em vista um alinhamento dessas atividades? Fica o questionamento. Além disto, surgem questionamentos aos professores da Escola Estadual Amaturá, se trabalham a cultura africana e afro-brasileira, visando a lei 10.639/03, tendo em pauta a importância desse povo para a formação da sociedade brasileira, além das relações étnicas raciais de uma sociedade plural e diversificada para uma sociedade igualitária? Segundo as normas do Parecer CP/CNE N° 3/2004:

§ 1º A educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Todavia, no termo da lei, pode-se ver a garantia da importância de se enfatizar essa temática no ensino escolar no combate desta hierarquia social, pertinente às relações e valorização da identidade, no processo de equidade social, e ao combate das heranças históricas contra os povos africanos, afro-brasileiros, além dos indígenas. Contudo, além deste primeiro momento de análise, observou-se uma contraposição que só tem a enriquecer os parâmetros desta pesquisa, observou-se que uma docente não é sabedora de tal lei.

Quadro 1. Pergunta número 1 referente ao questionário da pesquisa.

R: Não conhece a lei 10.639/03. (MCV) (Grifos)
--

É crucial enfatizar que, para os professores terem uma bagagem dos novos debates teóricos e metodológicos/didáticos é necessário a valorização da formação contínua nas instituições básicas escolares, pois, ao conversar com a entrevistada, de modo informal, na primeira etapa da pesquisa, em seu tempo de formação ao magistério, pouco se abordou sobre as relações étnico-racial.

Daí a necessidade em insistir e investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeduca-las (CNE, 2004, p.10).

Assim, as razões que fazem da nossa profissão uma luta contínua no processo de ensino e aprendizagem, tendo em pauta, as políticas de afirmação que têm um compromisso histórico, na formação cidadã. Esses povos que por muito tempo ficaram à margem da nossa sociedade e/de uma historiografia brasileira ocidentalizada de uma perspectiva de fora para dentro, o olhar do colonizador sobre o colonizado, que insiste em se perpetuar. É notável que mesmo alguns docentes tendo a concepção da lei, alguns questionamentos surgem ao longo do processo escolar, não se limitando a escola estadual Amaturá, e ao leitor que se debruce dessa pesquisa possa se fazer essa pergunta: Quais foram as mudanças pedagógicas e

físicas das instituições de educação de base? E quais são as metas a serem traçadas, de uma formação cidadã, tendo em vista, que com a pandemia, houve uma intensificação da marginalização de sujeitos que ficam à margem da sociedade brasileira nas grandes periferias e lugares remotos da presença da instituição. Em suma, enfatiza-se a importância de se aplicar a lei 10.639/03.

Mudanças pedagógicas

A próxima pergunta tem como abordagem as mudanças pedagógicas visando a implementação da lei 10.639/03 no ensino escolar da Escola Estadual Amaturá, perguntou-se: Você percebeu alguma mudança no planejamento pedagógico da escola com a implementação da Lei 10.639/03, na qual deixa obrigatório o ensino nas escolas de História da África e História Afro-brasileira? Apenas três (3) desenvolvem atividades, e planejam as suas atividades seguindo os parâmetros de uma educação étnico racial e na fomentação da identidade afro-brasileira, além de um (1) enfatizar que não trabalha, contudo, afirmou sobre a autonomia do docente sobre a aplicabilidade destes temas no planejamento escolar. Outros cinco (5) não trabalham esta temática, além de destacar que a escola não se estruturou pedagogicamente no molde da lei 10/639/03.

São dados que nos remetem a uma conclusão, que mesmo com essas políticas de afirmação no processo de reparação histórico, essa temática não é vista com importância, muito se dá pela sistematização conteudistas, do que se é cobrado em processos seletivos no engessamento das universidades. Mas, ao conversar com o gestor da escola, o mesmo relatou que anualmente a escola tem que seguir critérios de aulas, pautadas em conteúdos dessas provas para os vestibulares, deste modo, pouco se aprofunda sobre essas políticas de afirmação.

Outrossim, volto a enfatizar a necessidade de formação contínua, para que esses novos embates teóricos e superação de herança negativas contra os povos afrodescendentes e indígenas, sejam minimizados, pois só por meio da educação é possível superar uma mentalidade que desqualifica o outro. Todavia, mesmo em termos legais, ainda há que ter esse acompanhamento pedagógico das instituições básicas escolares, para que se cumpra a lei, pois, na prática, ainda há muito que melhorar.

Quadro 2. Pergunta número 2 referentes ao questionário da pesquisa.

R: não porem, enquanto professor temos a liberdade de reformularmos nossas aulas, para nos adequarmos mediante as diretrizes nacionais de ensino curricular escolar de aplicação. (MVO) (Grifos)

R: sim. Posso dizer que além do incremento dessa temática no livro didático, esse tema também se torna obrigatório, no discurso em palestras; conforme consta no calendário escolar da rede Estadual de ensino. (ESC) (Grifos)

R: Não. (MRM) (Grifos)

R: não (MCVR) (Grifos)

R: não (ECB) (Grifos)

R: não (VCB) (Grifos)

R: sim. A inclusão do assunto no planejamento semestral curricular. Percebi somente este ano, pois é meu primeiro ano como professor neste município. (JGR) (Grifos)

R: Sim. Ao ministrar as aulas, mudamos o emprego da palavra “escravo” em “escravizados” (ARF) (Grifos)

Mudanças sobre a vida dos docentes.

A pergunta seguinte pretende descobrir se essa pesquisa produziu algum impacto sobre as atitudes docentes em relação aos afrodescendentes ou sobre a sua vida? Sete (7) professores enfatizaram a mudança sobre o modo de ver e tratar a temática pontuaram questões sobre a autonomia didática de cada docente em suas práticas pedagógicas e a possibilidade de se entender o processo histórico, tendo em vista às novas mudanças nos processos e na valorização a formação e contribuição desses sujeitos para a constituição da nossa sociedade. Em contrapartida, um (1) docente relatou que nada mudou, pois não foi desenvolvido nenhum tipo de atividade na escola.

Diante do exposto, indagações surgem pelo modo que foi abordado, as mudanças na visão da metade dos professores, e em contrapartida aquela que não mudou por que não houve atividade. Contudo, de que forma são alinhadas às propostas pedagógicas dos docentes tendo em pauta essa temática? Pois, observa-se a disparidade de relatos positivos a um negativo.

Quadro 3. Pergunta número 3 referentes ao questionário da pesquisa.

R: sim. Ao tratar alguns indivíduos descendentes africanos. Por que as mesmas foram vítimas do processo Histórico. (ARF) (Grifos)

R: Não. Porque não foi desenvolvido nenhum tipo de atividade na escola. (ECB) (Grifos)

R: Sim. Ao contextualizar os assuntos do livro como prerrogativas da lei os alunos obtiveram um vasto olhar sobre a importância do negro na formação do povo brasileiro. (VCB) (Grifos)

R: Sim. Impactos positivos, tendo em vista a perspectiva do olhar historiográficos dos afro-brasileiros, destacando o século XVI. (JGR) (Grifos)

R: sim de saber que essa lei 10.639/03 torna obrigatório de se ter no currículo de ensino a temática, História e Cultura Afro-brasileira. (MCVR) (Grifos)

R: sim. A importância do papel do educador como articulador do conteúdo da história e cultura africana na construção da identidade dos educandos. (MRM) (Grifos)

R: sim. Não posso dizer impacto! Mas sim a possibilidade de compreender os mais distintos fatores que envolve a história dos afrodescendentes, não só no nossos país, mas no mundo inteiro. (ESC) (Grifos)

R: sim. Por mais que sejamos historiadores jamais teremos a verdade e trabalhamos apresentando vertentes para os alunos, e no preparo da aula acabamos contribuindo e aderindo conhecimentos sobre a vida dos nossos antepassados, descobrindo detalhes que nos enriquece.

Propostas pedagógicas no contexto pandêmico de 2021

A pergunta a seguir tem por objetivo descobrir se os professores desenvolveram alguma atividade pedagógica no contexto pandêmico com a modalidade das aulas remotas.

Quadro 4. Pergunta número 4 referentes ao questionário da pesquisa.

R: trabalhei ano passado (2020). Olha acredito que ninguém ensina uma pessoa a ser ou não racista. O que podemos fazer enquanto agentes educadores é fazer o nosso aluno entender: “é que não há distinções de raça” e sim uma desigualdade histórica social-racial. (ESC) (Grifos)

R: sim. Foi trabalhado em alguns textos, para interpretação e compreensão do texto. (MRM) (Grifos)

R: sim. Trabalhar com vertentes e com dados enfáticos, que proporcione ao aluno conhecer a real história e notar que de fato o conhecimento a cerca é presencial para a libertação e entendimento de uma classe importa e que em pleno século XXI ainda enfrenta problemas. (MVO) (Grifos)

R: Não trabalhei. (MCVR) (Grifos)

R: não respondeu (JGR) (Grifos)

Perguntou-se: Você trabalha essa temática nesse contexto pandêmico? Se sim, quais são suas observações para um ensino antirracista? Somente três (3) professores trabalharam, tendo em vista o conteúdo dos povos Africanos, outros cinco (5) responderam que não foi trabalhado absolutamente nada. Constata-se que a pandemia intensificou o desenvolvimento de um ensino conteudista, que se limita às políticas de afirmação e a formação cidadã dos alunos, além de escancarar as limitações vivenciadas no ensino de história africana e afro-diaspórica. tendo em foco as relações sociais.

Modo de abordagem na Escola Estadual Amaturá.

A próxima pergunta tem o foco de abordar como essas atividades são desenvolvidas no ambiente escolar. Perguntou-se: Como a História da África é abordada na sua escola?

A maioria dos entrevistados, isto é, cinco (5) entrevistados, abordam ou planejam suas atividades para que os alunos façam sua interpretação e leitura acerca da História da África. Outro ponto a destacar refere-se ao fato de que essa temática é abordada em datas comemorativas e/ou eventos que ocorrem na escola, por exemplo, no dia 20 de novembro Dia da consciência Negra.

Através desta contextualização é possível perceber a fragilidade metodológica/pedagógica no processo da aplicação desta temática no processo de ensino e aprendizagem dos discentes no ambiente escolar, pois a escola tem uma função no processo de desenvolvimento intelectual de cada aluno. Contudo, esse ensino, pautado em abordagem conteudistas ou tradicionais, embasadas em uma matriz eurocêntrica,

deixam à margem a formação cidadã, além de não ressaltar as heranças históricas do racismo. A perpetuação disso pode ser vista, por exemplo, na associação direta entre a história das sociedades negras e a escravidão, ou, por extensão, na visibilização do papel de africanos e afrodescendentes no processo de formação da sociedade brasileira. Em resumo, pode-se dar ênfase, conforme os objetivos descritos no Parecer CP/CNE N° 3/2004,

Art. 6º Os órgãos dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o exame e encaminhamento de solução para situação de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

Parágrafo único. Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Quadro 5. Pergunta número 5 referentes ao questionário da pesquisa.

R: por meio da disciplina de História mediante ao currículo e ao planejamento do professor (MVO) (Grifos)

R: É abordada com destaque, pois é de lá que vieram nossas ancestralidades, e também entrelaçamos nossas histórias (África, Brasil). (ARF) (Grifos)

R: não respondeu nada. (ECB) (Grifos)

R: nas minhas abordagens levo ao conhecimento dos alunos a obrigatoriedade da lei e suas diretrizes, contextualizando com os conteúdos didáticos. (VCB) (Grifos)

R: não respondeu nada. (JGR) (Grifos)

R: como ainda não tem uma matéria em si, os assuntos são abordados em alguns conteúdos de História e na interdisciplinaridade, nas datas da consciência negra, e quando surgem oportunidade para tratar sobre racismo x discriminação. (MCVR) (Grifos)

R: através de textos nas datas comemorativas, palestras, dentre ações promovidas pela escola. (MRM) (Grifos)

R: sempre busquei analisar nos mais distintos aspectos, seus problemas, suas sociedades, seus líderes e suas organizações sociais.

Ao longo das análises, constou-se que as peculiaridades em torno da implementação da lei 10.639/03 entre limitações e possibilidades no contexto escolar. Conforme a pesquisa, poucos professores trabalham esta temática no contexto colegial, deve-se sobressair o papel da escola como a principal responsável no combate às desigualdades. Segundo GRICOLO (2012),

a escola não é a única, mas é das principais responsáveis no combate às desigualdades. É a partir dela que se amplia as relações sociais e que também se iniciam e/ou se consolidam certas situações de discriminação. Por isso é tão importante a inclusão do tema relações étnico-raciais no currículo escolar (GRICOLO, 2012, p. 28).

Conclusão

A pesquisa realizada preocupou-se em analisar a aplicação da Lei 10.639/03, contudo, ela proporcionou um estudo maior sobre a história e a cultura Afro-Brasileira e Africana e sua implementação, tendo em pauta as ações metodológicas dos professores da Escola Estadual Amaturá em Amaturá – AM, possibilitando novos horizontes para conhecer cada vez mais as práticas como meio de analisar se a lei está sendo implementada e respeitada, tendo em foco a importância desses povos para a história da formação social brasileira e visando uma reparação histórica, que até então, era conhecida de forma superficial e com inferioridade, e com a fomentação da Lei 10.639/03 ganhou novo destaque no processo de ensino nas escolas.

Com a pesquisa, observou-se diferentes entendimentos sobre a implementação da lei dentro da Escola Estadual Amaturá e as necessidades de como deve ser trabalhada com os alunos as abordagens da História nos conteúdos do livro didático. Percebeu-se, além disso, que os professores conhecem a lei, no entanto, a aplicabilidade se limita, às práticas voltadas ao conteúdo do livro didático são escassas. Diante do exposto, foi possível entender, analisar e compreender a problemática dos professores da instituição em estudo e o porquê do entrave quanto à implementação da lei 10.634/2003, algo que não é novo, porém não foi ainda implementada de forma a abranger a determinada lei.

Outro ponto observado, ao longo das análises dos dados recolhidos, é a falta de um planejamento pedagógico alinhado, pois as metodologias são diversificadas, variando de professor para professor, mas o objetivo é o mesmo, fomentar a História e cultura das populações africana e afro-brasileira. Além disso, novas perguntas pairam no ar, de que forma as instituições acompanham a aplicabilidades dessas ações

afirmativas? Tendo em vista a problemática da formação continuada, pois essa é uma Lei que se aplicou em meados de janeiro de 2003, na mudança da LDB para o ensino básico.

Assim, o caminho a seguir ainda é longo, mas torna-se necessário, com este trabalho, apresentar as ações metodológicas dos professores da Escola Estadual Amaturá para implementação da Lei da melhor forma possível. Conclui-se a importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar de acordo com os pareceres e resoluções que abordam a obrigatoriedade da Lei em estudo. De acordo com os objetivos descritos no Parecer CP/CNE Nº 3/2004, o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Todavia, isso possibilita mudanças no pensamento e atitudes nas abordagens metodológicas dos docentes.

A escola, como um espaço de ensino, é um meio eficiente para o combate ao racismo, preconceito e a discriminação, podendo ser refletido a importância e o respeito que deve ter para com a diversidade cultural no Brasil, focando a importância da Lei 10.634/2003 para as escolas e o aprimoramento do conhecimento que proporciona para os estudantes de combate ao preconceito e o racismo, ao respeito as diversas étnicas, compreendendo que cada indivíduo é diferente e que cada ser humano tem suas diferenças e a sua própria identidade, independentemente da cor ou situação sociocultural.

Em síntese, pode-se afirmar que as diferentes concepções sobre a implementação da Lei 10.639/03, viabilizou as possibilidades e anseios dos educandos no ambiente escolar de se trabalhar essa temática, na fomentação de quebras de estereótipos e visão errônea sobre o povo africano e afro-brasileiro. Segundo ROCHA (2006, p.96), “as políticas de ações afirmativas estão relacionadas às reivindicações dos movimentos sociais para ampliação das políticas sociais”, desse modo, destacou a importância deste estudo, que teve a preocupação em investigar sobre a aplicabilidade metodológicas nas aulas de História, a partir das análises da implementação legal da Lei, como uma ferramenta que enfatizam e auxiliam e/ou traçam metas para se melhorar nas instituições educacionais diretamente nas práticas educativas.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências).

Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

ISSN 2317-4021

Brasil. Base Curricular Comum Curricular (BNCC). *Educação é a base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PAULA. Benjamin Xavier. www.snh2011.anpuh.org>o. Ensino de História e cultura afro-brasileiro e contribuição de matrizes africanas no Brasil. ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. *Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes E Desdobramentos*. Linguagens & Cidadania, v. 14, jan./dez., 2012.

GRICOLO. Viviane. *O impacto da lei 10.639/03 na escola: o caso da educação de jovens e adultos*. Porto Alegre, 2012.

PEREIRA, Maria Luiza Viana; SANCHES, Tiago Costa. Ensino de História da África nos Currículos de Formação de Professores: Estudo Exploratório Da UFPR. In: *Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática*. Anais. Foz do Iguaçu(PR) UNILA, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jornadaseh2017/78046-ENSINO-DE-HISTORIA-DA-AFRICA-NOS-CURRICULOS-DE-FORMACAO-DE-PROFESSORES--ESTUDO-EXPLORATORIO-DA-UFPR>. Acesso em: 28/11/2023

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Dissertação, Curitiba, 2006.

Almeida, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural* / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SILVA, J.; ROCHA, J.; SANTOS, J. Ensino de história e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia/ COSTA, Reinado Aparecida. *Reconhecimento das identidades étnico-raciais e a implementação políticas educacionais no Brasil*.-- Manaus (AM): Editora UEA, 2019.

ROCHA, Solange P. A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e Perspectivas. *Diversidades Étnico-Raciais & Interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 E 11.645*. João Pessoa, 2013.

CASSAB, Latif Antônia; RUSCHEINSKY, Aloísio. *Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral*. Biblos, Rio Grande, 16: 7-24, 2004.

THOMPSON, Paul. 1935 – *a voz do passado: história oral*/Paul Thompson; Tradução Lólio Lourenço de Oliveira – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ENTREVISTAS, fonte coletada, 2022.

Acesso: pt.m.wikipedia.org/wiki/Amatur%C3%A1

Recebido em 11 de julho de 2023 aceito para publicação em 07 de novembro de 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

ISSN 2317-4021

**Entre temas e quadros: as amarguras do magistério nos quadrinhos da *Revista do Professor*
(1995-2006)**

**Among subjects and frames: the bitterness of teaching in the comics of *Revista do Professor*
(1995-2006)**

Maria Cristina Perigo do Nascimento¹

Resumo: Este artigo tem como objeto histórico as histórias em quadrinhos sobre Educação intituladas “Aventuras do Professor Magistério”, assinadas pelo artista Francisco Juska Filho e publicadas, no período de 1995 a 2006, na seção de humor da *Revista do Professor* — um periódico de Porto Alegre/RS especializado em Educação e Ensino. Com um *corpus* de 37 histórias, este trabalho problematiza, na perspectiva da História Cultural, os temas e as particularidades dos quadrinhos, evidenciando a sua linguagem singular. Para isso, vários autores são mobilizados, principalmente: Tania Regina de Luca (2015), sobre o uso da fonte impressa — a *Revista do Professor*; Roger Chartier (2002), acerca do conceito de representação; Henri Bergson (1983), no que diz respeito às questões relacionadas ao humor; e Paulo Eduardo Ramos (2018), quanto aos significados de termos que são específicos dos quadrinhos. Conclui-se que seus temas giraram em torno das amarguras da profissão docente e que Juska soube, além de problematizar por meio da ironia temas caros à Educação, explorar com maestria os códigos singulares dos quadrinhos, cumprindo com o “pacto de diversão” assentado com o seu leitor-espectador ideal.

Palavras-chaves: Imprensa de Educação e Ensino; *Revista do Professor*; Humor; Quadrinhos; Juska.

Abstract: This article has as its historical subject the comics about Education entitled “Aventuras do Professor Magistério”, signed by an artist, Francisco Juska Filho, and published from 1995 to 2006, in the humour page of *Revista do Professor* — a journal from Porto Alegre/RS dedicated to Education and Teaching. With a corpus of 37 stories, this work problematizes, from the perspective of Cultural History, the subjects and particularities of those comics, highlighting their unique language. For this purpose, several authors were selected, mainly: Tania Regina de Luca (2015), on the use of print sources — *Revista do Professor*; Roger Chartier (2002), due to the concept of representation; Henri Bergson (1983), with regard to issues related to humour; and Paulo Eduardo Ramos (2018), about the meanings of terms that are specific to comics. The conclusion is that the topics of the comics were focused on the teaching profession bitterness and that Juska knew, in addition to problematizing subjects which are dear to Education through irony, how to masterfully explore the unique codes of comics, observing the “fun deal” made with his ideal reader-viewer.

Keywords: Education and Teaching press; *Revista do Professor*; Humour; Comics; Juska.

A imagem é um dos elementos mais importante no dia a dia da sociedade, uma vez que ela produz sentidos e media significados: “[...] toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes,

¹ Doutoranda da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de História e Historiografia da Educação.
Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros” (Barthes, 1990, p. 32). Ela está muito presente em nossas vidas. Para onde vamos, para onde olhamos, lá está a imagem. Também podemos dizer isso das palavras... A palavra está recorrentemente em nosso cotidiano, seja na oralidade, na leitura ou na escrita de forma articulada. Tal como a imagem, as palavras são ferramentas muito importantes para a nossa comunicação. As histórias em quadrinhos unem as imagens e as palavras, mas vão bem além disso... Elas têm uma linguagem autônoma.

A linguagem dos quadrinhos² exige o funcionamento conjugado de diversos signos: visuais, verbais e não verbais. Como o quadrinista dispõe de pouco espaço para desenvolver a sua narrativa, a complementação das imagens em relação às palavras, e vice-versa, é muito importante. Mas os quadrinhos não são mera junção de imagens e palavras, eles possuem um sistema particular. A relação entre as imagens e as palavras nos quadrinhos pode criar diversos efeitos de sentido, dado seu caráter subjetivo e/ou em virtude dos diferentes sujeitos interpretantes. Desta forma, a sua análise precisa ultrapassar a simples decodificação da mensagem visual amarrada à mensagem verbal. Neste sentido, o conhecimento do sistema da linguagem dos quadrinhos é peça-chave para a sua compreensão; a falta dele pode comprometer o sentido das histórias: “[...] quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (Ramos, 2018, p. 17).

Nos últimos tempos os quadrinhos vêm sendo considerados por historiadores e demais pesquisadores como importante forma de manifestação cultural do passado, pois, além de produtores de conceitos de grande impacto, possibilitam compreender melhor a sociedade, uma vez que também representam as disputas, os conflitos e as rupturas de determinada época e contexto. Para Roger Chartier (em *A história cultural: entre práticas e representações*), as representações culturais são produzidas por indivíduos e grupos como produtos de realidades sociais e constituem discursos, práticas e estratégias das lutas de poder. Neste sentido, os quadrinistas, com a pretensão de criticar as mazelas sociais, por meio de representações, carregadas de ideias e posicionamentos, acabam por problematizar a sociedade de seu tempo.

Posto isso, mobilizando o conceito de representação, conforme os pressupostos de Chartier, neste artigo problematizo a produção do artista Francisco Juska Filho para a *Revista do Professor*, veiculada no período de 1995 a 2006, quando ele assinou a seção de humor do periódico, as “Aventuras do Professor Magistério”. Com tal propósito, investigo os seus principais temas, que giravam em torno da Educação, e exploro o uso de recursos que são específicos da linguagem dos quadrinhos (visuais, verbais e não verbais). Acredito que a riqueza temática dos quadrinhos de Juska para a *Revista do Professor*, bem como a ampla

² História em quadrinhos, doravante, quadrinhos.

circulação geográfica e o grande alcance do periódico entre seu público-alvo (de professores) caracterizam a sua produção como objeto de análise expressivo para a História da Educação brasileira. Pois que, contextualizando, reconhecendo e respeitando as suas especificidades, os quadrinhos podem vir a desvelar a apropriação de ideias, as estratégias e/ou as práticas de produção e circulação, por parte do produtor, do leitor-espectador e, quiçá, de quem os debate.

A atualização do professor impressa — a *Revista do Professor*

Com o objetivo de atualizar o professor e “prestar bons serviços ao magistério”, a *Revista do Professor* foi fundada em 1985, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, por Paulo Cesar de Castro³, por meio da Editora CPOEC (Centro de Pesquisas e Orientações a Exames e Concursos). Após a morte de Castro, ela foi vendida à Editora do Professor, de Belo Horizonte/MG, em 2012. Foi quando ocorreu a substituição de todo o grupo que trabalhava na revista até então. Direcionada aos professores da Educação Básica, ela tinha uma linguagem bastante simples, trazia muito material didático e pedagógico, escrito e visual, apresentava sugestões de atividades para o professor usar em sala de aula e, é claro, expunha discussões sobre as tendências em Educação no Brasil.

Após duros e longos anos de Ditadura civil-militar no Brasil⁴, na época da criação da *Revista do Professor* o país vivia o começo da redemocratização política. O momento foi caracterizado pela preocupação com políticas educacionais mais igualitárias: aumento do número de vagas nas escolas, combate à evasão escolar, implantação de políticas compensatórias, como a acessibilidade a livros didáticos (Pedroso, 1999, p. 6-7). Foi atento a esse nicho de mercado que Paulo Cesar de Castro criou a *Revista do Professor*: uma espécie de livro-guia em forma de revista com instruções e fórmulas para a área de Educação.

Com conhecimento prévio sobre o mercado editorial pedagógico, a equipe que liderava o periódico era formada por professores que vinham da experiência da *Revista do Ensino*⁵: Flavia Maria de Magalhães Rosa e Zilá Saldanha Lauenstein; e da Editora CPOEC: Paulo Castro e sua esposa, Teresa Otto Pigatto, esta

³ Paulo Cesar de Castro (1941-2011) era do Rio de Janeiro, capital, onde cursou Direito. Em 1964, mudou-se para Rio Pardo (RS), para trabalhar no Banco do Brasil. No Sul fundou a Editora CPOEC e, depois, a *Revista do Professor*. Castro faleceu em 2011 (Nascimento, 2018).

⁴ A Ditadura civil-militar brasileira durou de 1964 até 1985, quando José Sarney (1930) assumiu a presidência, dando início à Nova República. Sobre o período, ver: Aarão Reis (2014); Germano (1994); Napolitano (2014).

⁵ Com interrupção, a *Revista do Ensino* circulou, pelo Brasil, de 1951 a 1992. Sobre ela, ver a pesquisa de doutorado de Maria Helena Camara Bastos (1994).

última, funcionária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC) do Rio Grande do Sul, juntamente com Véra Neusa Lopes. Além da equipe de professores, o periódico contava uma jornalista responsável: Marta Bettanzo da Costa, profissional recém-formada, na época, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bettanzo foi a editora responsável pelo periódico até a sua venda à editora mineira⁶.

Divulgando experiências pedagógicas de sucesso de profissionais e colaboradores da Educação e áreas correlatas, com textos de profissionais de várias regiões do Brasil, que abusavam de elementos gráficos (como ilustrações, fotografias etc.), além do destaque a personalidades, especialmente políticas, por meio de entrevistas, fotografias e/ou depoimentos e da divulgação de eventos — possivelmente por conta da parceria financeira que firmou com o Estado (com secretarias municipais e estaduais) e que sustentou grande parte de suas assinaturas —, a *Revista do Professor* circulou em passos largos por todo o país.

Para Tania Regina de Luca (2015), existem aspectos importantes que devem ser considerados quando do uso do periódico como fonte para a história, como a questão da sua materialidade: periodicidade, tipo do papel, formato, cor, número de páginas, uso/ausência de publicidade. Neste sentido, a *Revista do Professor* tinha periodicidade trimestral; ela foi impressa em preto e branco, em papel tipo *offset*, com exceção da capa e quarta capa. Com 50 páginas, a revista media 28x21 centímetros. No periódico não há referência ao preço dos exemplares, nem à tiragem, mas o editorial de número cinco, de 1986, faz alusão ao número de assinantes: “[...] com este número, a Revista do Professor está entrando em seu segundo ano de existência, cônica de sua responsabilidade junto aos assinantes — de 2.000, no início, para 20.000 hoje [...]” (*Revista do Professor*, 1986, n. 5, p. 3). Com uma publicidade bastante pequena em suas páginas, dedicava-se ao sistema de assinaturas anuais e semestrais.

Bastante recheados de imagens, os textos publicados na *Revista do Professor* — nem sempre com indicação de autoria — eram distribuídos, geralmente, em três colunas. A revista trazia várias seções: “Cartas”, “Entrevista”, “Comportamento”, “Em foco”, “O professor pergunta”, “Relato de experiências”, “Proposta educacional”, “Educação infantil”, “Ao professor municipal”, “Ao dirigente municipal” etc. A seção com um número maior de páginas era intitulada “Sala de aula”. Trazendo práticas para trabalhar com os alunos em sala, ela servia de guia ao professor.

Ao final da revista, com o direito a uma página inteira, é que vinha a seção de humor. No primeiro ano foram publicadas charges na seção, mas é com a contratação, em 1986, do quadrinista Adão

⁶ Sobre a fundação da *Revista do Professor*, ver a minha dissertação de mestrado: Nascimento (2018).
Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

Iturrusgarai⁷, criador das “Aventuras do Professor Magistério”, que ela ganhou nova cara. Com a saída do artista, ao final de 1990, após duas edições sem a seção de humor, um novo quadrinista assumiu as “Aventuras do Professor Magistério”, o ilustrador gaúcho Luis Carlos Ribeiro da Silva (1954), conhecido como Luca Risi, que permaneceu até o final de 1995. Depois de Risi, assumiu as “Aventuras do Professor Magistério” o artista Juska, tema deste artigo. O último humorista da série foi Paulo Volmar Mattos Vilanova (1970), que também é gaúcho e artista premiado em diversos salões de humor, no Brasil e no exterior.

Cartunista e ilustrador, Francisco Juska Filho (1956) nasceu em Santo Ângelo/RS e formou-se em Jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG). Começou a carreira na revista *Carrinho*, com o artista Aníbal Bendati (1930-2009), e publicou em vários periódicos importantes, como *O Pasquim* e o *Zero Hora*. Atualmente tem um estúdio em Porto Alegre, onde produz não só quadrinhos, mas também outros diversos trabalhos, como ilustrações, cartilhas e desenhos publicitários. Já participou de vários salões de humor e desenho, nacionais e internacionais, como o Salão Internacional de Humor de Tóquio (Japão), tendo recebido muitos prêmios.

Mesmo com as mudanças de humoristas, o personagem Professor Magistério se manteve firme na *Revista do Professor* por mais de duas décadas. Juska assinou os quadrinhos do Professor Magistério, sem interrupção, até outubro/dezembro de 2003, quando Vilanova assumiu a seção, em janeiro/março de 2004. Em outubro/dezembro de 2007, outubro/dezembro de 2008, abril/junho de 2009, julho/setembro de 2010 e janeiro/março de 2011, os quadrinhos não foram veiculados. Nas edições de número 82, 83, 84 e 85, ou seja, de abril/junho de 2005 a janeiro/março de 2006, novamente as “Aventuras do Professor Magistério” foram assinadas por Juska. Em abril/junho de 2006, Vilanova retornou. Depois que a editora mineira assumiu o periódico, em 2012, os quadrinhos do Professor Magistério não circularam mais.

⁷ Depois de sua participação na *Revista do Professor*, o artista gaúcho Adão Iturrusgarai (1967) mudou-se para São Paulo, onde ficou conhecido nacionalmente com as histórias em quadrinhos “Los três amigos”, da revista *Chiclete com banana*. A seguir, passou a publicar individualmente trabalhos de grande repercussão: “Rocky & Hudson” e “Aline” (Nascimento, 2018). Hoje, vive na Argentina, é artista plástico, escritor e publica tiras em periódicos, além de possuir um *newsletter*, o *Correio Elegante*.

FIGURA 1 – O “PROFESSOR MAGISTÉRIO” DOS QUADRINISTAS DA REVISTA DO PROFESSOR



Professor Magistério de Adão Iturrusgarai



Professor Magistério de Luca Risi



Professor Magistério de Juska



Professor Magistério de Vilanova

FONTE: *Revista do Professor*, n. 5 (1986, p. 42), n. 34 (1993, p. 47), n. 70 (2002, p. 47), n. 78 (2004, p. 49), respectivamente — detalhes.

Cada artista optou pela construção de seu próprio Professor Magistério, conforme o seu traço característico. Juska foi menos detalhista do que Luca Risi, por exemplo, produzindo desenhos mais limpos que o seu antecessor. Mas não tão reduzidos como os traços de Adão Iturrusgarai, criador do primeiro personagem. Já Vilanova construiu um professor ainda mais caricatural: com cara, boca e nariz enormes, também mais gordinho, conforme é possível observar nas imagens da figura 1.

O Professor Magistério de Juska foi representado de óculos, não só devido ao desgaste da visão após muito esforço de leitura, mas também pela miopia, como ele mesmo afirma em um de seus quadrinhos. Calvo, parece um homem maduro. Ao invés de um jaleco para preservar a roupa da poeira do giz, como no primeiro e último Professor Magistério, ele traça um colete de lã, vestuário comumente utilizado na região Sul do Brasil (lugar de origem do artista) — característica presente também no Professor Magistério de Luca Risi.

Independentemente do quadrinista, a perspectiva nas “Aventuras do Professor Magistério”, com raras exceções, foi a do professor, haja vista que ele era o personagem principal das histórias. Já os temas dos quadrinhos, por meio da ironia e ambiguidade, problematizaram, muitas vezes, opiniões do senso comum: no Brasil, a profissão docente é mal remunerada; a docência exige uma dedicação excepcional por parte do

profissional que vai além das suas horas na escola; é papel do professor usar de muita criatividade para atrair a atenção do aluno e garantir a sua permanência na escola. Juska assinou 37 quadrinhos da revista, conforme o quadro a seguir com os seus temas.

QUADRO 1 – TEMAS “AVENTURAS DO PROFESSOR MAGISTÉRIO”, POR JUSKA (1995-2006)

DADOS DA EDIÇÃO		TEMAS
Out./dez. 1995	Ano 11, n. 44, p. 49	Admiração à figura do professor
Jan./mar. 1996	Ano 12, n. 45, p. 49	Aula de matemática
Abr./jun. 1996	Ano 12, n. 46, p. 49	Salário baixo (passando o chapéu)
Jul./set. 1996	Ano 12, n. 47, p. 49	Criatividade para chamar a atenção dos alunos
Out./dez. 1996	Ano 12, n. 48, p. 49	Trabalho excessivo (fora da escola)
Jan./mar. 1997	Ano 13, n. 49, p. 49	Violência na escola (agressão por parte do aluno)
Abr./jun. 1997	Ano 13, n. 50, p. 49	Salário baixo (complacência do aluno)
Jul./set. 1997	Ano 13, n. 51, p. 49	Criatividade para chamar a atenção dos alunos
Out./dez. 1997	Ano 13, n. 52, p. 49	Assalto (notas)
Jan./mar. 1998	Ano 14, n. 53, p. 49	Cola na prova
Abr./jun. 1998	Ano 14, n. 54, p. 49	Hora da chamada (vaidade da aluna)
Jul./set. 1998	Ano 14, n. 55, p. 49	Prova fácil demais para o aluno
Out./dez. 1998	Ano 14, n. 56, p. 49	Resultado da loteca
Jan./mar. 1999	Ano 15, n. 57, p. 49	Castigo (régua)
Abr./jun. 1999	Ano 15, n. 58, p. 49	Cheques voadores/salário baixo
Jul./set. 1999	Ano 15, n. 59, p. 49	Coisa preta/salário baixo
Out./dez. 1999	Ano 15, n. 60, p. 49	Fossa (ausência do professor)
Jan./mar. 2000	Ano 16, n. 61, p. 49	Dia de prova/professor pedindo dinheiro
Abr./jun. 2000	Ano 16, n. 62, p. 49	Cola na prova (vigilância)
Jul./set. 2000	Ano 16, n. 63, p. 49	Bilhetes apaixonados/erro de português
Out./dez. 2000	Ano 16, n. 64, p. 49	Aluno reprovado
Jan./mar. 2001	Ano 17, n. 65, p. 49	Altamente graduado/miopia
Abr./jun. 2001	Ano 17, n. 66, p. 49	Aula de matemática
Jul./set. 2001	Ano 17, n. 67, p. 49	Aluno dormindo
Out./dez. 2001	Ano 17, n. 68, p. 49	“O Professor Magistério é lindo”

Jan./mar. 2002	Ano 18, n. 69, p. 49	Nota 10/vigilância nas provas
Abr./jun. 2002	Ano 18, n. 70, p. 49	Corrigindo provas/trabalho excessivo (fora da escola)
Jul./set. 2002	Ano 18, n. 71, p. 49	À altura dos conhecimentos do professor
Out./dez. 2002	Ano 18, n. 72, p. 49	Contracheque/salário baixo
Jan./mar. 2003	Ano 19, n. 73, p. 49	Melhor aluno/mercado de trabalho
Abr./jun. 2003	Ano 19, n. 74, p. 49	Desconhecimento do aluno/capital do Brasil: Buenos Aires
Jul./set. 2003	Ano 19, n. 75, p. 49	Descaso com o que o professor fala (diretor dormindo)
Out./dez. 2003	Ano 19, n. 76, p. 49	Viciado em nota zero
Abr./jun. 2005	Ano 21, n. 82, p. 49	Aluno alienígena
Jul./set. 2005	Ano 21, n. 83, p. 49	Nota zero
Out./dez. 2005	Ano 21, n. 84, p. 49	Prova de desenho/“retrato professor”
Jan./mar. 2006	Ano 22, n. 85, p. 49	Foto do professor

FONTE: A autora (2023), com dados da *Revista do Professor* (edições de 1995 a 2006).

A poética dos quadrinhos de Juska

FIGURA 2 – MIOPIA DO PROFESSOR MAGISTÉRIO, POR JUSKA (N. 65, 2001)



REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre, 17 (65): 49, jan./mar. 2001
FONTE: Revista do Professor, n. 65 (2001, p. 49).

Com um acabamento perfeito e um traçado limpo, além de caricatural, o Professor Magistério ganhou, com a chegada de Juska à *Revista do Professor*, nova cara. O nariz aumentou e os óculos foram exagerados, como “fundo de garrafa” — modelo utilizado por pessoas portadoras de alto grau de miopia ou hipermetropia, que é mais robusto e produz um efeito que pode deixar os olhos maiores por trás das lentes. No caso do professor de Juska, os olhos até mesmo desapareceram com a suposta grossura da lente retratada. Os óculos quadrados, para ele, foram elementos tão importantes que apareceram na chamada que anunciava a seção de humor da *Revista do Professor*. Por meio do jogo com o sentido das palavras, característico do humor, o quadrinista evidenciou a miopia do personagem nos quadrinhos anteriores (figura 2).

Sintético, o artista utilizou dois ou três quadros para compor a sua história⁸. O contraste entre o preto e o branco foi acentuado. Houve uma preocupação com cada quadro, de forma isolada, bem como a intenção em produzir uma composição equilibrada com formas em preto e branco. Por meio de seus traços e cores, ele expressou até mesmo o que era invisível aos olhos, como o clima da cena ou o estado emocional do personagem representado. É visível o planejamento do artista para que cada elemento tivesse o espaço devido dentro da sua composição (Nascimento, 2008, p. 117). É o que pode ser observado nos quadrinhos a seguir (figura 3). Neles, outros personagens dividem a cena com o Professor Magistério: duas colegas professoras (que carregam seus cadernos e/ou livros) e um transeunte. A narrativa retrata a artimanha do Professor Magistério para manter a atenção de seus alunos: vestido com frutas na cabeça e uma melancia no pescoço. O ditado é antigo: “Se quer aparecer, pendure uma melancia no pescoço”. As professoras reforçam a capacidade do professor em manter a atenção de seus alunos. O uso da ironia produz o humor na narrativa em questão.

⁸ A divisão dos quadros foi variada, no entanto, a forma sintética para retratar apenas uma situação breve aproxima seus quadrinhos da tira cômica, que é caracterizada por: “um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (Ramos, 2018, p. 17).

FIGURA 3 – ARTIMANHAS DO PROFESSOR MAGISTÉRIO, POR JUSKA (N. 46, 1996)



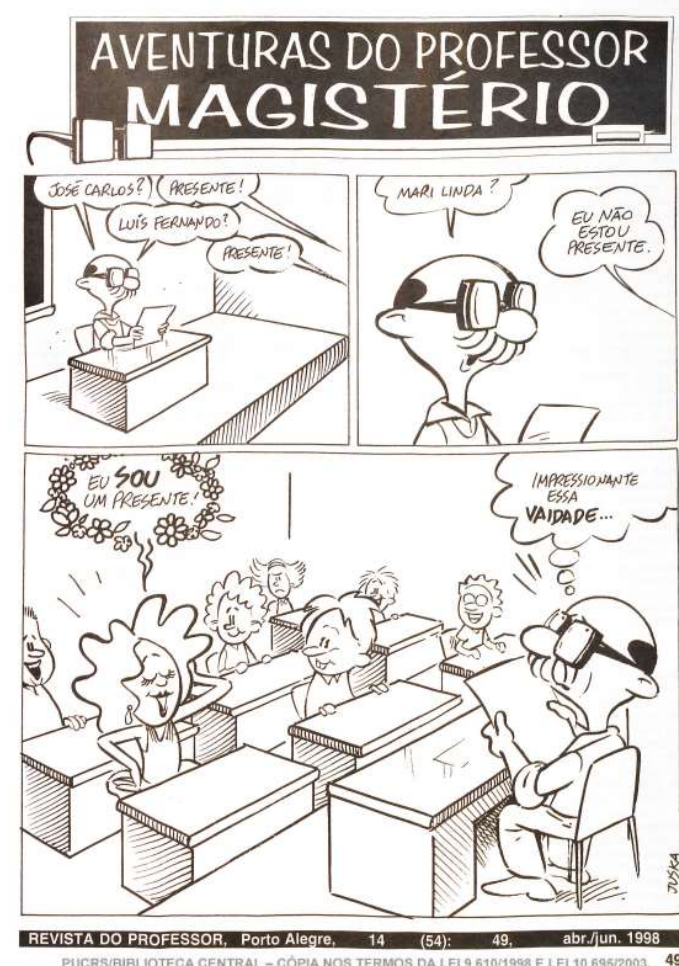
FONTE: Revista do Professor, n. 46 (1996, p. 49).

A linguagem dos quadrinhos recorre a uma série de recursos para representar a fala. O balão é um deles. Além de indicar ao leitor-espectador que o personagem está falando, os balões podem também sugerir o pensamento dos personagens. O balão “[...]” seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um “signo de contorno” (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo⁹ ou uma situação de interação conversacional” (Ramos, 2018, p. 33). Os balões podem ter contornos diferentes e cada um deles tem um significado específico. A linha contínua do balão representa o modelo mais neutro de discurso, o tom de fala normal. Já tudo o que fugir disso,

⁹ Tanto o solilóquio como o monólogo são discursos que o personagem mantém consigo mesmo, no entanto, no primeiro, o personagem fala sozinho, sem interlocutor. No monólogo, a fala do personagem possui um ouvinte (seja o leitor-espectador ou o escritor), a presença dele é necessária para dar significado à sua fala. “A distinção é muito pertinente. Pensar algo é bem diferente de ficar falando sozinho em voz alta. Outro aspecto que justifica a distinção é que um caso é representado com balões de pensamento (monólogo) e o outro, com balões de fala (solilóquio).” (Ramos, 2018, p. 33).

[...] adquirir um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos (Ramos, 2018, p. 36).

FIGURA 4 – BALÕES NAS “AVENTURAS DO PROFESSOR MAGISTÉRIO”



FONTE: Revista do Professor, n. 54 (1998, p. 49).

Os quadrinhos acima do Professor Magistério (figura 4) exemplificam bem o uso dos diversos balões. Neles, há três balões de formatos e significados diferentes. O primeiro é o balão de formato normal, que simula a fala em tom também natural. O segundo deles, é o balão da aluna, que é contornado por flores, sugerindo um tom de fala florido, doce, alegre... O último, é um balão em forma de nuvem. O balão nuvem sugere que o personagem está pensando. O tema desses quadrinhos é recorrente no humor. É a mesma fórmula da “Escolinha do Professor Raimundo”, da TV Globo¹⁰. A personagem também é a mesma: a Dona

¹⁰ O programa “Escolinha do Professor Raimundo” foi comandado pelo humorista Chico Anysio (1931-2012). Começou como um quadro humorístico dos programas do artista no rádio, mas ganhou novo formato na TV Globo em 1990. O programa, bastante

Flor. Sobrinha do diretor da escola, Dona Flor era a sua protegida e ele se dirigia a ela com o bordão “*Fala, mon amour!*”. A atriz Aldine Müller (1953), que interpretava a personagem, respondia: “Ai, Mundico...”.

FIGURA 5 – PRÓS E CONTRAS DA PROFISSÃO, POR JUSKA (N. 72, 2002)



Fonte: Revista do Professor, n. 72 (2002, p. 47).

Na produção do artista (como é o caso da figura 5), recorrentemente, é possível observar o uso de outro recurso importante da linguagem dos quadrinhos: a utilização da letra conforme o seu valor de expressividade. “A letra de forma tradicional [...] indica uma expressividade ‘neutra’, uma espécie de grau zero”. Qualquer mudança em relação a isso, ela, então, passa “a agregar outro sentido, variando conforme o contexto da história”. O negrito, usado nos quadrinhos em questão, “pode sugerir tom de voz mais alto ou uma fala mais emocional. [...] Mas não só isso. [...] a tonalidade mais forte serve também para dar destaque

popular, teve um *remake* de 2015-2020 com sete episódios, em parceria com o Canal Viva. A nova versão da série é protagonizada pelo ator Bruno Mazzeo (1977), filho de Chico Anysio. Mais informações sobre a primeira versão em: Ramos (2002).

a determinado termo ou expressão”, indicando somente uma ênfase (Ramos, 2018, p. 56-57). A utilização do negrito é recorrente nos quadrinhos assinados por Juska, provavelmente por ele fazer grande uso dos jogos de palavras (ironia, ambiguidade, metáfora...). A seguir dois outros quadrinhos ilustram o uso das palavras negritadas (figura 6, quadrinhos número 44 e 71 da revista).

FIGURA 6 – NEGRITO NAS “AVENTURAS DO PROFESSOR MAGISTÉRIO”, POR JUSKA



FONTE: Revista do Professor, n. 44 (1995, p. 49) e n. 71 (2002, p. 47), respectivamente.

Na primeira história (número 44 da revista), que inclusive foram seus quadrinhos de estreia na *Revista do Professor*, duas palavras estão negritadas: “grande” e “crescer”. No emprego de ambas é possível perceber a ambiguidade e a ironia do humorista. “Grande” é uma palavra polissêmica, ou seja, uma palavra com vários significados. O menino dos quadrinhos é um grande admirador do Professor Magistério em dois sentidos: ele admira muito o mestre (a sua admiração é grande) e ele é enorme de tamanho (uma criança muito grande). O segundo termo negritado, “crescer”, também está brincando com dois sentidos: o significado empregado pelo garoto é metafórico, de crescer em anos e passar a possuir uma condição superior a atual (intelectual), mas a ironia está no outro significado da palavra “crescer”, que diz respeito a aumentar em tamanho, em estatura. Daí o riso, o menino é um gigante. A ironia se dá na oposição

[...] do real com o ideal: do que é com o que deveria ser. Ainda aqui a transposição poderá ser feita nas duas direções inversas. Ora se enunciará o que deveria ser fingindo-se acreditar ser precisamente o que é. Nisso consiste a *ironia*. Ora, pelo contrário, se descreverá cada vez mais meticulosamente o que é, fingindo-se crer que assim é que as coisas deveriam ser. É o caso do *humor* (Bergson, 1983, p. 61, grifos no original).

Nos quadrinhos de número 71 da revista, a palavra negritada é “alturas”. A situação é a mesma. A expressão “à altura” é uma locução prepositiva que significa “como a situação exige”. Estar à altura de alguma coisa é ser capaz, ter conhecimentos ou a competência para resolver algo. Mas o Professor Magistério faz uso do significado da palavra altura propriamente dito para impor os seus conhecimentos: altura como medida, como dimensão de um corpo considerado na vertical. Com as pernas de pau, o professor se coloca numa posição superior (literalmente) em relação a seus alunos.

FIGURA 7 – CASTIGO NAS “AVENTURAS DO PROFESSOR MAGISTÉRIO”



FONTE: Revista do Professor, n. 57 (1999, p. 49).

Nesses quadrinhos de Juska (figura 7), há a referência ao castigo físico. O Professor Magistério está correndo atrás do aluno com uma régua muito grande¹¹. As colegas (que se assemelham a professoras) parecem satisfeitas com a atitude do professor. Uma delas afirma que “finalmente ele está tomando medidas” em relação ao comportamento dos alunos. Temos uma brincadeira com o sentido da expressão “tomar medidas”, que só é compreendida pela leitura da imagem (Nascimento, 2018, p. 131). Trata-se de uma expressão bissêmica, com dois sentidos diferentes para uma mesma expressão, que oscilam entre um *sentido possível e um sentido real*, conforme Henri Bergson (1983). A régua serve para tirar as medidas, no sentido de calcular uma medida, fazer uma medição (no caso, medir o comprimento). Mas a expressão também pode significar agir. O riso vem, assim, do equívoco, da brincadeira que a expressão bissêmica produz — recurso muito utilizado no humor. Bergson (1983, p. 48) chama a ocorrência de *interferência das séries*: “uma situação será sempre cômica quando pertencer ao mesmo tempo a duas séries de fatos absolutamente independentes, e que possa ser interpretada simultaneamente em dois sentidos inteiramente diversos”. Juska é um quadrinista completo, além de sua habilidade com os desenhos, sabe usufruir dos recursos do humor. O uso do duplo sentido — quando os elementos linguísticos e os elementos pragmáticos assinalam para direções diferentes —, por exemplo, é característica recorrente em seus quadrinhos. Ele sabe brincar muito bem com os sentidos das palavras.

Quanto ao castigo físico, no século 19 ocorre uma mudança que diz respeito aos cuidados físicos e morais das crianças, já que até então a Educação era marcada pela violência nas relações entre adultos e crianças. Isso ocorre por conta da modificação na condição de ser adulto: “[...] a constituição da infância civilizada se fez em meio às alterações das funções sociais dos adultos, à racionalização das atitudes e à produção de expectativas sobre o lugar do futuro adulto” (Veiga, 2017, p. 26). A infância passa, então, a ser entendida como uma forma de controle do futuro. Prega-se a harmonia entre a educação dos corpos e a educação da mente. É isso que as escolas passam a seguir: a substituição do sentimento do medo pela honra nos alunos (Veiga, 2017, p. 29). Buscando a exemplaridade por meio da vergonha, as contravenções dos alunos passam a ser combatidas com o vexame público¹².

A palmatória, as reguadas, os puxões de orelha eram os demonstrativos mais espetaculares da antiga tradição dos castigos físicos; entretanto, não se pode dizer que a substituição destes

¹¹ A agressão com a régua remete ao uso da palmatória nas escolas, que era um artefato normalmente de madeira com um círculo e uma haste. A palmatória foi utilizada nas escolas para castigar os alunos, era golpeada na palma da mão do aluno (Borges, 1876).

¹² Vale ressaltar que os castigos físicos acabam perdendo espaço para os castigos morais, todavia, não desaparecem rapidamente e nem totalmente.

pela exclusão, pela denominação de retardados, incapazes e menos inteligentes tenha significado grande progresso para os alunos (Souza, 2006, p. 718).

FIGURA 8 – USO DO HIATO NAS “AVENTURAS DO PROFESSOR MAGISTÉRIO”



REVISTA DO PROFESSOR, Porto Alegre, 13 (49): 49, jan./mar. 1997
FUND. BIBLIOTECA CENTRAL - CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.352/2003. 49

FONTE: Revista do Professor, n. 49 (1997, p. 49).

Em contrapartida, na história acima (figura 8), a violência física é realizada por um aluno, pelo menos é o que a narrativa sugere. A palavra negritada “acordo” nos quadrinhos indica uma ênfase, que remete ao tom de ironia relacionado à expressão. A palavra “acordo” pressupõe entrar em concordância, no entanto, fica claro que o Professor Magistério foi coagido a concordar (acordar) com a opinião do aluno por conta da agressão sofrida.

Mesmo vivendo situações como a representada nesses quadrinhos (figura 8) ou externalizando outros prós e contras da profissão, o Professor Magistério representado por Juska foi continuamente muito paciente com seus alunos, e mais, foi agente de motivação para eles, daí muitas das suas peripécias para atrair a atenção das crianças; ele gostava de ensinar, haja vista sua dedicação dentro e fora da escola. Ele se dedicou

exclusivamente à educação — o aluno sempre foi o seu interlocutor ideal. Em virtude da relação afetiva que o professor manteve com a profissão, o universo do trabalho transbordou para o universo particular. Neste sentido, claramente se vê um vínculo forte entre o público e o privado nos seus quadrinhos. Quando o universo pessoal foi representado nas histórias, ele era uma extensão da sala de aula, sugerindo uma doação ao ensino que aparecia como característica essencial da profissão — uma verdade potencializada (Nascimento, 2018, p. 121).

Juska foi um quadrinista impecável, tanto no que diz respeito ao domínio da palavra, quanto aos recursos mobilizados relacionados à produção dos desenhos e aos efeitos de humor. Para dar conta do “pacto de diversão”¹³, o bom quadrinista precisa saber explorar muito bem o conhecimento de códigos comuns, que ele e leitor-espectador dividem, ao ponto de o leitor, por exemplo, preencher espaços vagos das histórias. É o que vimos na história anterior (figura 8), em que o Professor Magistério leva uma surra do aluno. Nos quadrinhos em questão é possível observar o uso com virtuosidade de um recurso que confirma a familiaridade entre quadrinista e leitor-espectador, o hiato. Para Ramos (2018, p. 148), o hiato é um salto de um quadro a outro que dá continuidade à história, preenchido por imagens mentais na cabeça do leitor-espectador que não existem na materialidade real dos quadrinhos (Nascimento, 2018, p. 144). Uma espécie de “economia de imagens (colocando-se as cenas mais relevantes) e de inferência de informações” (Ramos, 2018, p. 148). A cena que sugere a violência sofrida pelo professor e comandada pelo aluno não acontece no papel, mas é construída no imaginário do leitor-espectador.

Finalmente, a familiaridade de Juska com o seu interlocutor ideal, o professor, vai muito além do bom uso dos recursos dos quadrinhos aqui observados e do sucesso do “pacto de diversão”. Ela diz respeito, também, à compreensão que os dois, quadrinista e leitor-espectador, têm do cotidiano escolar, das mazelas da profissão, dos problemas da Educação no Brasil, mesmo que muitas vezes a inspiração e o conhecimento do quadrinista venha de suas experiências como aluno, e não como professor. Neste sentido, não podemos esquecer que, como jornalista perspicaz que também foi, é com habilidade crítica e intimidade com a figura do professor que Juska arquitetou as suas narrativas visuais e verbais, rindo do seu próprio interlocutor, acreditando que, do outro lado, o professor também riria dele mesmo; afinal, “rir de nós mesmos e da nossa história talvez possa ser uma forma, também, de refletir sobre ela” (Velloso, 2011, p. 383).

¹³ Lima (2008) usa a expressão “contrato de diversão”, me parece melhor “pacto de diversão”.
Revista Vernáculo n.º 52 – segundo semestre/2023

Referências

- AARÃO REIS, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 64 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso** — ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 27-43.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **O novo e o nacional em revista**: a *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul (1939-1942). Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BORGES, Abílio Cesar. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Rio de Janeiro: Typografia Cinco de Março, 1876.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria M. Galhardo. 2. ed. Alges, Portugal: Difel, 2002. Coleção Memória e Sociedade.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Marcus Antônio Assis. **O “contrato de diversão” do jornal impresso**: cruzadas, horóscopo e quadrinhos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanez (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.
- NASCIMENTO, Maria Cristina Perigo do. **Aventuras do magistério**: a *Revista do Professor*, Porto Alegre/RS, e as representações na seção “Humor” (1985-2011). Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- PEDROSO, Leda Aparecida. **A revista Nova Escola**: política educacional na “Nova República”. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RAMOS, Paulo Eduardo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Coleção Linguagem & Ensino.
- RAMOS, Roberto. **A ideologia da Escolinha do Professor Raimundo**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2002.
- REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre: CPOEC, 1985-2011. 108 edições.

SOUZA, Rita de Cássia de. “**Não premiarás, não castigarás, não ralharás...**” dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de São Paulo, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. *In*: SOUZA, Gizele de S. (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2017. p. 21-39.

VELLOSO, Monica Pimenta. A mulata, o papagaio e a francesa: o jogo dos estereótipos culturais. *In*: LUSTOSA, Isabel. (org.). **Imprensa, humor e caricatura** — a questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 365-387.

Recebido em 28 de agosto de 2023 aceito para publicação em 15 de setembro de 2023. .



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Impressões de Leitura

Orlando e a Verdade do ser independente

Orlando and the Truth of Being Independent

Giulia A. Kasper¹

WOOLF, Virginia. **Orlando**. Editora Nova Fronteira 4ª ed. 2018.

Virginia Woolf foi uma autora inglesa nascida no ano de 1882 em Londres. Criada por uma família relativamente liberal para sua época, em que as meninas receberam educação formal em casa e pais que tiveram mais de um casamento, Woolf cresceu para se tornar uma autora extremamente envolvida com o tópico de emancipação feminina e liberdade sexual. Uma das autoras mais relevantes de seu século, a escritora abordou diferentes gêneros textuais e inovou uma variedade de formatos pré condicionados da literatura.²

Em *Orlando*, uma paródia de biografia publicada em 1928, Woolf questiona inúmeras convenções dos séculos passados enquanto discutindo a respeito da função e as limitações de biografias. O narrador afirma que o biógrafo tem imunidade na hora de relatar os acontecimentos³ e afirma as dificuldades da função uma vez que reduzir uma vida a apenas uma realidade não é uma tarefa realista.⁴ O tema da complexidade humana é recorrente na obra, essa questão alimenta os conflitos entre o personagem e o narrador.⁵

Um dos fatores motores da narrativa é a sociedade e a resposta tanto de Woolf quanto de Orlando, como personagem, às expectativas dessa com a personagem durante toda a trama. Em diferentes pontos da história, Orlando se sente observado e tenta buscar privacidade na solidão extrema, em momentos se vestindo diferentemente para não ser reconhecido pelos próprios funcionários.⁶ Essas passagens onde o protagonista reflete sobre a vigilância alheia expressam uma consciência a respeito da presença constante das expectativas sociais para que ele exerça seu papel, tanto como homem, como de acordo com sua posição

¹ Graduanda do curso de História Memória e Imagem da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

² PANTHEA, Reid. "**Virginia Woolf**". Encyclopedia Britannica, 24 Mar. 2021, <https://www.britannica.com/biography/Virginia-Woolf>. Acesso em Novembro de 2021. Disponível em <<https://www.britannica.com/biography/Virginia-Woolf>>

³ WOOLF, Virginia. **Orlando**. Editora Nova Fronteira 4ª ed. 2018. p131

⁴ WOOLF, Virginia. **Orlando**. Editora Nova Fronteira 4ª ed. 2018. p41

⁵ NAREMORE, James. *The World Without a Self: Virginia Woolf and the Novel*. New Haven: Yale University Press, 1973. Acesso em novembro de 2021.

⁶ WOOLF, Virginia. **Orlando**. Editora Nova Fronteira 4ª ed. 2018. p75

dentro da política. Mais tarde, quando mulher, essa pressão contínua enquanto a preocupação se torna o casamento e a desaprovação social da sua situação civil.⁷

A percepção da narrativa a respeito da “identidade” não contraria a noção de que a moldamos de acordo com a relação que construímos com o mundo que nos cerca ou a construção de nossa memória, a exemplificação desse argumento pode ser extraída de Alistair Thomson.⁸ Contudo, a relação extraordinária que a personagem tem com o tempo e essa mesma percepção individual não se dobra às suas expectativas - Orlando não é uma pessoa que parece criar mitos sobre si, ou seja, deforma suas memórias para definir sua verdade individual. Isso se dá, pois o mito, como definido por Portelli, teria a função de “reconciliar os opostos”, mas Orlando, tanto a pessoa quanto o livro, não se esquivava do contraditório ou paradoxal.⁹

Apesar de não escapar da relatividade advinda da perspectiva alheia, o protagonista é apresentado como alguém que permeia o poder que o passado tem sobre suas ações, demonstrando a noção ideal de um sujeito que define sua verdade a partir do presente, mesmo que carregando lembranças.

Nesse contexto, o narrador fala diretamente com o leitor em diferentes momentos para explicar e comentar essa mesma sociedade que o protagonista observa durante todo o curso de sua vida. Os valores da sociedade inglesa são abordados com crítica e sarcasmo repetidamente no romance, mas a ideia predominante dessa força na história são as causas e efeitos do comportamento e percepção das pessoas ao redor do protagonista. A narrativa faz uso dessa representação através das roupas, muitas vezes servindo como a externalização dos sentimentos de Orlando, quando mulher, percebe as muitas diferenças de tratamento relacionadas às suas vestimentas.¹⁰

Dentro desse cenário, encontra-se o objeto principal de análise de Woolf: o gênero. Após sua transfiguração em uma mulher, a personagem questiona ainda mais esses papéis sociais de homens e mulheres, ela compara as diferenças entre viver como cada um e observa as tradições do comportamento que passam a ser esperadas dela. Em diferentes momentos esse questionamento é usado para colocar adiante uma discussão sobre os valores da mulher e suas expectativas, majoritariamente a respeito do casamento. No final da obra, um casamento que permite expressão da sua identidade juntamente com a aceitação social

⁷ OESTREICH, Kate Faber. “**Orlando about the year 1840**”: Woolf’s Rebellion against Victorian Sexual Repression through Image and Text. *Nineteenth-Century Gender Studies* 12.1. 2016

⁸ THOMPSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997.

⁹ PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 1a edição 1996. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 103-130.

<https://www.gpmna.ufma.br/wp-content/uploads/2015/03/O-massacre-Portelli.pdf>

¹⁰ ROSEWALL, Kim. “Orlando Themes: Gender and Society.” *LitCharts*. LitCharts LLC, 27 Aug 2019. Acesso em novembro de 2021. Disponível em <<https://www.litcharts.com/lit/orlando/themes/gender-and-society>>

(ponto cujo peso e importância é debatido mais cedo na história)¹¹ permitem que Orlando seja uma pessoa livre o suficiente para entrar em contato com a poesia de forma definitiva e madura.¹²

Dessa forma, o questionamento constante das dualidades impostas se desenvolve em questões além de gênero. Um tema também recorrente e levado extremamente a sério na narrativa é a Verdade, tanto para o narrador que a busca ao contar a história quanto para a personagem que a procura dentro de si. Como muitos dos trabalhos de Woolf, a obra *Orlando* é inevitavelmente uma discussão sobre o interno e a forma como esse pode alterar a realidade ou a percepção dela.¹³ Por vezes fazendo essa comparação através da realidade X literatura ou da verdade X a percepção alheia, Woolf constrói uma discussão onde a jornada sexual de Orlando durante a história de sua vida se torna a metáfora de uma descoberta maior a respeito da natureza e vivência de cada indivíduo, colocando em dúvida não apenas a aceitação social desses conceitos mas também a linguagem (e portanto sua expressão) em si.¹⁴

Orlando é uma narrativa que procura pela verdade, transformando em características físicas as mudanças de ideias da personagem, a autora comunica a trivialidade dos preconceitos citados e as ideologias em seus fundamentos, a história, a realidade e língua se tornam secundários ao sentimento e a concepção de identidade. A androginia serve no romance como uma liberdade absoluta do externo, das expectativas e pressões do meio enquanto fornece escape dos tumultos pessoais, por isso, o narrador afirma imparcialidade enquanto determina sua falta de qualquer gênero.¹⁵

A Verdade, tão almejada pelas duas vozes do livro, está não apenas na liberdade mas na aceitação pessoal da sua expressão em um vácuo, a “performance” que Orlando realiza quando está sozinha, para ninguém além de si, oferece a compreensão de que longe de ser atuação, é sua personalidade mais intrínseca. Para muito além de suas roupas ou pronomes, Orlando se mostra como alguém que entende a total independência da identidade.

Por fim, os tributos de Woolf são diversos, entre reverências e ironias a autora menciona ou alude muitos escritores celebrados pela história da literatura, mas talvez o princípio mais significativo em *Orlando* seja um encontrado em Shakespeare: Acima de tudo sê fiel a ti mesmo.

¹¹ WOOLF, Virginia. **Orlando**. Editora Nova Fronteira 4ª ed. 2018. p100

¹² LOKKE, Kari Elise. ‘ORLANDO’ AND INCANDESCENCE: VIRGINIA WOOLF 'S COMIC SUBLIME. *Modern Fiction Studies*, vol. 38, no. 1, The Johns Hopkins University Press, 1992, pp. 235–52. Acesso em novembro de 2021, disponível em <<http://www.jstor.org/stable/26284325>>

¹³ NAREMORE, James. *The World Without a Self: Virginia Woolf and the Novel*. New Haven: Yale University Press, 1973. Acesso em novembro de 2021.

¹⁴ CAUGHIE, Pamela L.. **Virginia Woolf 's Double Discourse**. Loyola University, Chicago 1989. Acesso em novembro de 2021. Disponível em <https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=english_facpubs>

¹⁵ CAUGHIE, Pamela L.. **Virginia Woolf 's Double Discourse**. Loyola University, Chicago 1989. Acesso em novembro de 2021. Disponível em <https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=english_facpubs>

Referências:

- DE GAY, Jane. “**Virginia Woolf 's Feminist Historiography in ‘Orlando.’** *Critical Survey*, vol. 19, no. 1, Berghahn Books, 2007, pp. 62–72. Acesso em novembro de 2021. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/41556201>>
- LOKKE, Kari Elise. ‘**ORLANDO’ AND INCANDESCENCE: VIRGINIA WOOLF 'S COMIC SUBLIME.** *Modern Fiction Studies*, vol. 38, no. 1, The Johns Hopkins University Press, 1992, pp. 235–52. Acesso em novembro de 2021, disponível em <<http://www.jstor.org/stable/26284325>>
- NAREMORE, James. *The World Without a Self: Virginia Woolf and the Novel*. New Haven: Yale University Press, 1973. Acesso em novembro de 2021.
- OESTREICH, Kate Faber. “**Orlando about the year 1840”: Woolf’s Rebellion against Victorian Sexual Repression through Image and Text.** *Nineteenth-Century Gender Studies* 12.1. 2016
- PANTHEA, Reid. “**Virginia Woolf**”. *Encyclopedia Britannica*, 24 Mar. 2021, <https://www.britannica.com/biography/Virginia-Woolf>. Acesso em Novembro de 2021. Disponível em <<https://www.britannica.com/biography/Virginia-Woolf>>
- PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944):** mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 1a edição 1996. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 103-130. <https://www.gpmna.ufma.br/wp-content/uploads/2015/03/O-massacre-Portelli.pdf>
- ROSEWALL, Kim. "Orlando Themes: Gender and Society." *LitCharts*. LitCharts LLC, 27 Aug 2019. Acesso em novembro de 2021. Disponível em <<https://www.litcharts.com/lit/orlando/themes/gender-and-society>>
- THOMPSON, Alistair. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias*. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997.
- WOOLF, Virginia. **Orlando**. Editora Nova Fronteira 4ª ed. 2018.

Recebido em 25 de maio de 2023 aceito para publicação em 25 de agosto 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Revista Vernáculo n.º 52 – primeiro semestre/2023

ISSN 2317-4021

Revista Vernáculo n.º 52,
2.º sem. 2023
Publicado em Dezembro de 2023
ISSN 2317-4021
<http://revistas.ufpr.br/vernaculo>



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Revista Vernáculo n.º 52 – primeiro semestre/2023
ISSN 2317-4021